

2 elever sine erfaringer med «Leseloggen». Et leseprogram som møter lesere med sen leseutvikling og lav motivasjon for lesing?

«Hvis æ blir god tell å les da, så blir det jo arti å les!»

Ola, 10 år

«Matteboka, kan av og te bli litt komplisert. Dem ska bland inn så my inn i dem bøkern og det blir så my tell slutt at det e ingen som gidde å gjør nå.»

Simen, 11 år

Forord

Inspirasjonen til å skrive masteroppgave om leseutvikling og motivasjon kom fra langvarig arbeid som lærer i en skole hvor vi forsøkte å legge til rette for at elevene skulle få tid til å lese slik at de kunne oppnå en god leseutvikling. Noen av elevene våre stagnerte i sin utvikling, og jeg ønsket å finne gode pedagogiske verktøy for å støtte dem. Jeg ønsket siden gjennom et forskningsprosjekt å ta utfordringen med å hente frem elevenes stemme i møte med leseprogrammet som ble utviklet.

Forskningsprosjektet kan sies å ha pågått over mange år. Første år av masterstudiet mitt ble gjennomført som fulltidsstudent i 2006/07 på HIST, Rotvoll. Andre år ble gjennomført som deltidsstudent i 2011/12 og 2012/13. I november 2012 ble jeg far til Lotta, som kom til verden prematur og med noen utfordringer. Masterprosjektet ble delvis lagt på is inntil jeg sluttførte skrivingen våren og høsten 2016.

Jeg vil gjerne takke alle som har støttet meg i prosessen med å fullføre forskningsprosjektet mitt. Først og fremst velvillige og interesserte elever/forskningsdeltakere som gjerne stilte opp på intervju og som delte sine tanker med meg.

Jeg vil takke kolleger som ga meg rom og tid til å prøve ut ulike tilnærminger for å oppnå gode møter for lesing med elevene. Mine kolleger var også tålmodig da jeg prøvde ut ulike belønningsordninger for de motiverte unge leserne. Takk også til rektor som la til rette for at jeg kunne fullføre mastergraden som videreutdanning og for å tenne på teorien omkring forventning om mestring da jeg kom «hjem på jobb fra universitetet».

Takk til Einar Skaalvik som var den første av betydning som sa at «Ja, jeg tror forskningsideen din lar seg gjennomføre.» Takk til Hilde Nymoen Rørtveit som har oppmuntret meg utallige ganger til å fortsette med prosjektet. Takk til Sidsel Skaalvik som har veiledet meg gjennom interessante veiledningssamtaler siden vi møttes først i april 2012 og frem til innlevering i november 2016.

Til sist takk til Hilde, Jakob, Ellinor, Frida Line og Lotta som har vært tålmodige når jeg har skrevet på oppgaven på ettermiddager, helger og i ferier. Dessuten en uvurderlig stor takk til Lotta som har vist meg hva tilpasset opplæring egentlig er.

Torbjørn Rørtveit,

Trondheim, desember 2016.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
1. Innledning.....	6
a. Presentasjon av tema	6
b. Presentasjon av oppgavens oppbygging.....	6
i. Gjennomgang av teori	6
ii. Presentasjon av Leseloggen	7
iii. Valg av metode og informanter	7
iv. Presentasjon av data	8
v. Problemstillinger	8
vi. Avsluttende drøfting.....	9
2. Teori	10
a. Teori om lesing.....	10
i. Avkoding.....	10
ii. Leseforståelse.....	11
iii. Leseutvikling.....	12
iv. Repetert lesing.....	15
b. Teori om læring og motivasjon	15
i. Betinget læring	16
ii. Ytre motivasjon.....	17
iii. Indre motivasjon – Selvbestemmelsesteorien	18
c. Teori om selvoppfatning og motivasjon.....	20
i. Sosial kognitiv teori – Forventning om mestring.....	20
iii. Teori om verdi og kostnad	23
iii. Teori om selvregulert læring.....	23
3. Leseloggen	26

a. Presentasjon av Leseloggen.....	26
b. Leseloggens intensjoner	27
c. Pedagogens arbeid med Leseloggen.....	28
d. Beskrivelse av en Leseloggøkt.....	29
4. Leseloggen i forhold til teori.....	32
a. Leseloggen i forhold til teori om læring og motivasjon	32
b. Leseloggen i forhold til teori om selvoppfatning og motivasjon	33
5. Metode.....	37
a. Problemstillinger	37
b. Valg av forskningsstrategi.....	37
c. Valg av informanter.....	38
d. Intervju	39
i. Innhold i intervjuene	39
ii. Gjennomføring av intervjuene	40
iii. Bearbeiding av intervjuene	40
e. Troverdighet og bekreftbarhet og etiske betraktninger	41
6. Empiri.....	44
a. Elev 1: «Ola».....	44
i. Beskrivelse av Ola.....	44
ii. Ola leser i forskningsintervjuet.....	45
iii. Olas erfaring med leseloggen.....	46
iv. Olas refleksjoner omkring lesing i leseloggen	48
v. Olas refleksjoner omkring lesing utenom leseloggen	54
b. Elev 2: «Simen»	56
i. Beskrivelse av Simen	56
ii. Simen leser i forskningsintervjuet.....	57
iii. Simens erfaring med leseloggen	59

iv. Simens refleksjoner omkring lesing i leseoggen.....	62
v. Simens refleksjoner omkring lesing utenom leseoggen.....	70
7. Avsluttende drøfting.....	74
Litteratur.....	81
Vedlegg.....	83
Eksempel på leseoggsjema.....	83
Intervjuguide.....	84
Skårskjema (prikker uten tall).....	86
Informasjonsskriv til foresatte.....	86
Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	89

1. Innledning

a. Presentasjon av tema

Jeg arbeider som lærer/ spesialpedagog på en barneskole i Sør-Trøndelag. Jeg har ved siden av jobben min som lærer de siste skoleårene tatt videreutdanning. Motivasjonen for videreutdanningen har vært å opparbeide større kompetanse for lesing og leseutvikling i et spesialpedagogisk perspektiv.

I lærerjobben har jeg over lengre tid utviklet et leseprogram for å motivere for lesing og utvikle gode lesestrategier. Dette leseprogrammet, som vi i dagligtale kaller "Leseloggen", gjennomføres i samarbeid mellom lærer og elev. Formålet med leseloggen har vært å skape en lesearena hvor elevene trives med lesing, samtidig som de gjennom deltakelse utvikler gode lesestrategier, interesse for lesing og tro på egen mestring. For å utvikle leseloggen videre har jeg vært opptatt av å vurdere leseloggens intensjoner med utgangspunkt i teori. Fokuset har vært rettet mot teori om motivasjon og mestring, samt teori om lesing og leseutvikling. Målet med leseloggen har vært å forsøke å fremme motivasjon for lesing og samtidig gjøre elevene selvstendige og selvregulerte.

b. Presentasjon av oppgavens oppbygging

Det teoretiske grunnlaget for masterprosjektet ble skrevet i forkant av intervjurunden under veiledning av Sidsel Skaalvik., professor ved Pedagogisk institutt, NTNU. Teorigrunnlaget illustrerer intensjonene bak leseprogrammets innhold og utførelse. Empirien (kvalitative intervjuer og analysen av dataene) ble utført etter at teoridelen var ferdig skrevet. Målet med studien har vært å få fram elevenes stemme og forsøke å vise om teoriene som farger leseprogrammet kommer til uttrykk gjennom forskningsdeltakerne, for slik å vise om leseprogrammet fungerer. I analysen vurderes empiri opp mot de valgte problemstillingene.

i. Gjennomgang av teori

I denne masteroppgaven anerkjennes teorier omkring læring og motivasjon samt selvoppfatning og motivasjon. I forhold til læring og motivasjon er Deci og Ryan (1985, 2000) sine teorier omkring ytre og indre motivasjon og selvbestemmelsesteori bærende i denne oppgaven. I forhold til selvoppfatning og motivasjon er Albert Bandura (1986, 1997, 2006) sine teorier omkring Self-Efficacy, forventning om mestring, knyttet til lesing som et spesifikt område

bærende i denne oppgaven. Som en forlengelse av Banduras teorier om forventning om mestring er også Zimmerman (1990, 1992, 2000, 2006) sine teorier omkring Human Agency, selvregulert læring, relevant sammen med Wigfield og Eccles (2002) teorier om individets vurdering av verdi og kostnad i møte med oppgaver en vurderer å utføre.

For å kunne benytte de nevnte teoriene i forhold lesing og leseutvikling innledes teoridelen med teori om lesing og leseutvikling i et spesialpedagogisk perspektiv.

ii. Presentasjon av Leseloggen

Hos noen skoleelever stanser leseutviklingen opp eller blir sen. Det kan ha flere årsaker, f.eks. dysleksi, konsentrasjonsvansker, emosjonelle vansker, generelle lærevansker eller familiære forhold. Leseprogrammet «Leseloggen» fokuserer i utgangspunktet ikke på årsaken til sen leseutvikling. Fokuset i programmet er å gi eleven positiv mestringserfaring i kombinasjon med veiledning i lesestrategier, samt utvikling av evne til å regulere egen leseutvikling i samsvar med teorier omkring selvregulert læring.

iii. Valg av metode og informanter

I forskningsprosjektet ble kvalitativ metode benyttet. Det ble gjennomført halv-strukturerte intervjuer etter en intervjuguide.

Da forskningsintervjuene fant sted var det 8 elever som hadde «Leselogg». Alle ble intervjuet. Av de 8 forskningsdeltakerne har jeg valgt ut 2 elever som fremstilles helhetlig for å sikre at de valgte deltakerne trer fram i teksten. Vurderingen ble gjort etter at arbeidet med å presentere empirien var kommet i gang. Det ble tydelig at for å få mest mulig ut av intervjuene var det riktig å presentere de utvalgte elevene i sin helhet, fremfor å fragmentere deltakerne gjennom å forsøke å trekke momenter inn i inndelte kategorier. I avsluttende drøfting blir det likevel rom for å sammenholde forskningsdeltakerne for å kunne besvare problemstillingen. De valgte forskningsdeltakerne representerer de 8 intervjuene godt og gir til sammen den variasjonsbredden som intervjuene gir. De dekker de viktigste momentene som kommer frem i alle intervjuene.

iv. Presentasjon av data

De viktigste funnene som er gjort i denne studien er at elevenes uttalelser bærer spor av at tidligere erfaringer med lesing påvirker deres forventning om mestring når de settes i en ny lesesituasjon, men at et leseprogram som leseloggen kan gi positiv mestringserfaring og elevene mot til å gå i gang med lesing som igjen påvirker leseutviklingen i positiv retning. Studien viser også at det er sammenheng mellom elevens evne til selvregulering og elevens evne til å fokusere på leseutvikling. I forhold til kostnader ved å delta i spesialundervisning utenfor klasserommet viser studiet at elevene i tillegg til å vurdere kostnader ved å delta i et prosjekt utenfor klasserommet også vurderer om det er kostnader knyttet til å være deltaker i klasseromsundervisning hvor eleven ikke har de leseferdighetene som kreves for å være selvstendig i arbeidet. I en slik sammenheng er det en tendens til at eleven ser positivt på det tilpassede leseprogrammet hvor mestring oppleves og autonom selvregulering tilstrebes.

v. Problemstillinger

Leseprogrammet «Leseloggen» har som det presenteres i denne oppgaven flere intensjoner, blant annet at elevene skal utvikle sine ferdigheter som leser. Jeg vil presisere at i denne studien, som ikke er en effektstudie, er det mål om å belyse forskningsdeltakernes stemme omkring læring og motivasjon, samt selvpåfatning og motivasjon. Problemstillingene er forsøkt satt opp for å gi studien et slikt fokus.

Som hovedproblemstilling i denne oppgaven velges: Hvilke erfaringer har elevene knyttet til leseloggen? Teoriene får farge problemstillingen ytterligere ved følgende delproblemstillinger:

1. Har leseloggen fremmet forskningsdeltakernes motivasjon for lesing?
2. Har leseloggen bidratt til å gjøre forskningsdeltakerne selvregulert?
3. Hvilket utbytte og hvilke kostnader har forskningsdeltakerne med å være med på leseloggen?
4. På hvilken måte kan læreren som tilrettelegger redusere elevenes kostnader på veien til selvregulert leseutvikling med å være med på leseloggen?

Delproblemstillingene er utledet av de tema som tas opp i intervjuguiden. Problemstillingene blir forsøkt besvart i den avsluttende drøftingen.

vi. Avsluttende drøfting

Den avsluttende drøftingen summerer opp empirien i forhold til valgt problemstilling. Drøftingen viser at elever med sen leseutvikling kan ha utbytte av å delta i et leseprogram som «Leseloggen», både i forhold til utvikling av positiv forventning om mestring av leseaktiviteter samt utvikling av evne til autonom selvregulering.

2. Teori

a. Teori om lesing

Tekster og skrift har en stor rolle å spille i det samfunnet vi lever i. Skolen har stort fokus på skrift i form av at lærestoff og arbeidsoppgaver ofte presenteres og løses ved hjelp av lesing og skriving. I samfunnet for øvrig er skrift tilstede i daglig kommunikasjon gjennom telefonen (sms/chat) og i andre kommunikasjonskanaler via data (e-post og sosiale medier). Mennesket i samfunnet er i stor grad dømt til å møte og håndtere tekster og skrift hele tiden (Elvemo 2003).

Hvorfor leser vi? Innledningen indikerer at lesing er en aktivitet som i noen tilfeller har nytteverdi som utgangspunkt. Vi kjenner også til at lesing kan være drevet av underholdningsmotiver, gjennom hyggelesing via kommunikasjonsmidler eller rene underholdningskilder som tv eller blader og bøker.

Hva er lesing? En utbredt modell på lesing er at lesing består av to komponenter: avkoding og forståelse (Høien & Lundberg 2005, Lyster 2005).

i. Avkoding

Avkodingen kan betegnes som en teknisk handling hvor ulike ferdigheter eller strategier enten innebærer lydering, bokstavering og stavelseslesing eller automatisert ordgjenkjenning (Høien & Lundberg, 2005). Elvemo (2003) skiller mellom lydering (den indirekte veis strategi) og helordslesning/ lesing av stavelser (den direkte veis strategi). Han poengterer også at disse strategiene brukes i ulike kombinasjon avhengig av hvilken type tekst som leses. STAS (Klingenberg og Skaar, 2001) er et kartleggingsverktøy laget for å identifisere lese- og skrivevansker som blant annet er i bruk i skolene i Trondheim. STAS er en forkortelse for Standardisert Test i Avkoding og Staveferdigheter. Verktøyet forholder seg dermed til den tekniske delen av leseaktivitet; avkoding. I STAS skilles det mellom fonologisk strategi (lydering) og ortografisk strategi (lesing av ordbilder og stavelser). STAS anerkjenner den gode leser som en som baserer seg på ortografisk lesing, men som uanstrengt veksler over til fonologisk strategi og tilbake igjen ved behov, for eksempel når leseren kommer til ukjente ordbilder i teksten. Høien og Lundberg (2005) skiller mellom avkoding når et ord opptrer alene, og når ord avkodes i en kontekst. Når ordet avkodes alene vil det hovedsakelig være fonologisk og ortografisk strategi som anvendes, mens tekster hvor ord står i en sammenheng med hverandre vil en også kunne avkode med støtte i ”semantiske, syntaktiske og pragmatiske

holdepunkter” (Høien & Lundberg 2005, s. 43). Semantiske holdepunkter må forstås som at innholdet i teksten som omgir ordet kan lede leseren til å forstå hvilket ord en står overfor i teksten, uten at ordet avkodes med fonologisk eller ortografisk strategi. Syntaktiske holdepunkter må forstås som at et ords plassering i en setning kan lede leseren til å identifisere hvilken rolle ordet har (ordklasse) og dermed lede til en avkoding som ikke utelukkende er aktivert av de nevnte to grunnleggende strategiene. Pragmatiske holdepunkter må forstås slik at de leder leseren til å forstå hvilket ord en avkoder ut fra faktorer utenfor teksten, for eksempel bilder eller forhånds gitt informasjon (Ibid.). Disse holdepunktene gir i tillegg til hjelp i avkodingsprosessen også hjelp i forhold til innholdet; leseforståelsen.

ii. Leseforståelse

Leseforståelse er knyttet til innholdet i teksten. Høien og Lundberg (2005) betegner leseforståelse som en prosess som krever kognitive ressurser. Ved lesing aktiveres tankevirksomhet som blant annet kan inkludere å knytte det en leser til egne opplevelser og erfaringer, trekke slutninger og tolke innholdet i teksten (Ibid.). Elvemo (2003) omtaler i sin definisjon på lesing leseforståelse som noe som innebærer en ”fleksibel bruk av ulike kognitiv-psykologiske strategier” (Elvemo, 2003 s.13). I dette forstår jeg det slik at ordene i sammenheng utløser tanker, minner og følelser hos leseren som potensielt gir leseren en mening med teksten. Elvemo definerer leseforståelse som ”samspillet mellom teksten, ens egen erfaringsbakgrunn og den sammenheng lesningen foregår i” (Elvemo, 2003 s. 56). Synet på lesing som bestående av avkoding og leseforståelse anerkjenner det selvsagte at innholdet eller budskapet er en vesentlig del av leseprosessen. Innholdet i teksten er ikke bare selve årsaken til leseaktiviteten, men vil også være en motiverende faktor for å fortsette leseaktiviteten enten det er underholdning, fakta eller instruksjoner som meningsbærer teksten. I følge Høien og Lundberg (2005) er det ikke uvanlig at leseopplæring særlig fokuserer på avkoding, med den faren at elever overfokuserer på avkodingen og glemmer at teksten skal ha et formål og gi mening. Lyster (2005) nevner det som viktig at eleven også i de tidlige stadiene i leseutviklingen tar del i den interaktive prosessen som lesing er, med fokus på hva teksten en leser formidler og hva en som skriver ønsker å formidle. Dermed blir leseforståelse en faktor som er avgjørende for elevens interesse for å holde fram med lesingen.

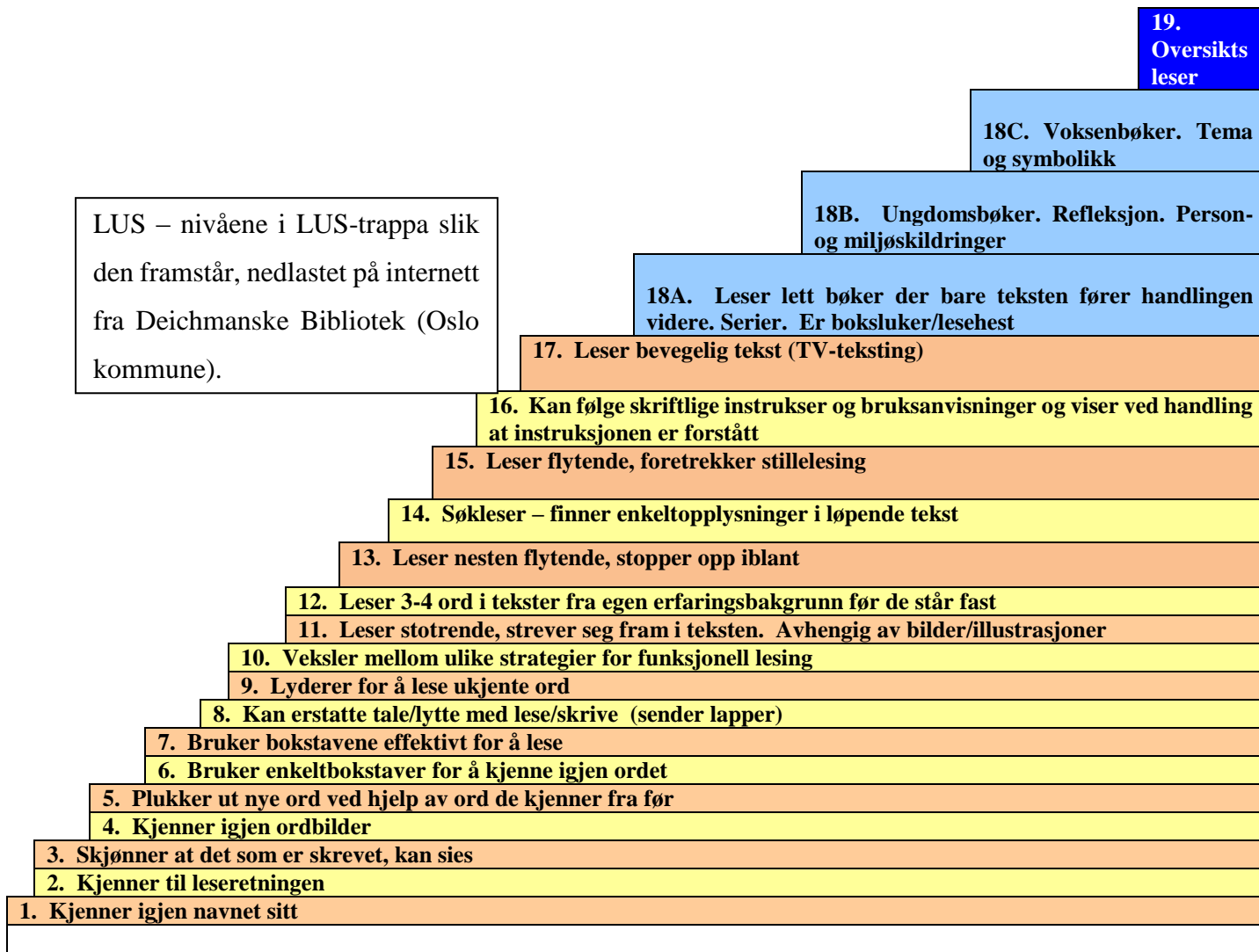
iii. Leseutvikling

Leseutvikling som begrep anerkjenner at lesing er en type ferdighet som utvikles over tid, og at en tidlig i lesekarrieren starter med en begrenset kjennskap til feltet. Det finnes ifølge Høien og Lundberg (2005) mange forsøk på å definere og organisere leseutvikling. En felles måte å beskrive leseutviklingen er å se leseferdigheter nettopp i lys av ordet utvikling. En kan se det slik at leseutvikling er forsøkt satt inn i en presentasjon av stadier, ikke ulikt Piaget sin ide om at en kan kategorisere menneskers kognitive utvikling i stadier (Imsen 2000). I flere kommuner i Norge har skoler de siste årene blitt oppfordret av skoleeier til å benytte et kartleggingsverktøy kalt LeseUtviklingsSkjema (LUS). I følge Oslo kommunes nettsider bruker alle grunnskolene i Oslo med få unntak dette verktøyet. LUS-skjemaet deler leseutviklingen i 19 utviklingstrinn. LUS ble først utviklet i Sverige i første halvdel av 1980-tallet, men har siden blitt videreutviklet blant annet i Norge. Den her presenterte oppdatering av LUS-skjemaet er utgitt i Norge i 2006.

LUS-skjemaets utviklingstrinn: (som gjengitt i wikipedia)

1. Leser og skriver navnet sitt
2. Kjenner igjen leseretningen
3. Skjønner at det som er skrevet kan sies
4. Kjenner igjen ordbilder
5. Skjønner nye ord ut fra kjente ord
6. Kan følge skriftlige instruksjoner
7. Bruker bokstavene effektivt for å lese
8. Kan erstatte tale/lytte med lese/skrive
9. Lyderer for å lese ukjente ord - *forventet LUS-nivå i første klasse*
10. Veksler mellom ulike strategier for funksjonell lesing
11. Leser stotrende, strever seg frem i teksten - *forventet LUS-nivå i andre klasse*
12. Leser 3-4 ord fra egen erfaringsbakgrunn før de står fast
13. Leser nesten flytende, står fast i blant - *forventet LUS-nivå i tredje klasse*
14. Søkeleser, finner svar på faktaspørsmål
15. Leser flytende, foretrekker stillelesing, kapittelbøker - *forventet LUS-nivå i fjerde klasse*
16. Kan følge skriftlige instruksjoner
17. Leser løpende tekst (TV-teksting)
- 18.a. Leser bøker lett der handlingen føres ukomplisert videre (bokslukere) - *forventet LUS-nivå i syvende klasse*
- 18.b. Ungdomsbøker - *forventet LUS-nivå i tiende klasse*
- 18.c. Voksenbøker, tema og symbolikk

Det viktigste formålet med LUS-skjemaet og regimet rundt dette, slik jeg forstår det, er at pedagogen skal finne elevens nåværende leseutviklingsnivå. Nivåets kjennetegn skal formidles til elevens foresatte og skal slik sikre at både skolen og hjemmet som arena for leseaktivitet skal sikre at barnet møter tekster som står i forhold til leseferdighetene (Allard, Rudqvist og Sundblad, 2006).



Det er tre hovedfaser i utviklingstrinnene i LUS-skjemaet, hvor skillet går mellom nivå 12 og 13. De 12 første nivåene utgjør utforskende fase, mens 13 til 19 utgjør ekspanderende fase. Over nivå 19 er tredje fase som kalles litterat lesing. Med litterat lesing menes en lesing som forutsetter abstrakt og hypotetisk tenkning. (...) Den litterate lesingen åpner for at man selvstendig trenger inn i og igjennom sakprosa og skjønnlitterære tekster i ulike sjangrer og gradvis forstår meningen med metaforer (Allard, Rudqvist og Sundblad, 2006, s. 195).

Høien og Lundberg (2005) deler leseutviklingen i fire stadier. Deres inndeling er ifølge Lyster (2005) en prosessanalytisk modell. Denne måten å klassifisere stadier i leseutviklingen på er i følge Lyster en utbredt måte tenke på blant leseforskere. Prosessen det henvises til er begrenset til avkodingen av teksten. Her er det et skille mellom Høien og Lundberg og LUS, da LUS også

trekker inn leseforståelse i særlig de høyeste nivåene. De fire stadiene til Høien og Lundberg er:

Pseudo-lesing
Logografisk-visuell lesing
Alfabetisk-fonemisk lesing
Ortografisk-morfemisk lesing

Det er mulig å gjenkjenne hovedtrekkene i Høien og Lundbergs stadier i LUS-skjemaet. Slik jeg ser det kan LUS-nivå 1-3 utgjøre pseudolesing. LUS-nivå 4 og 5 utgjør logografisk-visuell lesing. LUS-nivå 6-9 utgjør alfabetisk – fonemisk lesing. LUS-nivå 10-13 utgjør ortografisk-morfemisk lesing. LUS-nivå 14-19 befatter seg mer med leseforståelse enn avkodning og faller dermed utenfor Høien og Lundbergs modell. Når Høien og Lundberg beskriver stadiene selv, føyer de på et avsnitt hvor de anerkjenner at det etter det fjerde stadiet fortsatt er en lang vei å gå fram mot fullt utviklet leseferdighet. Denne veien ”omfatter avansert fortolkningsarbeid, slutninger, tilpasninger til ulike lesemål, selektivitet og så videre, kort sagt alle de høyere mentale prosessene som vi ennå savner detaljerte kunnskaper om” (Høien & Lundberg 2005, s. 52). Vi ser at denne beskrivelsen av nødvendig utvikling ikke er ulik de semantiske, syntaktiske og pragmatiske holdepunktene som Høien og Lundberg beskriver som viktige for leseren å beherske i tillegg til fonologisk og ortografisk avkodingsstrategi.

Det som fører til at mennesker klatrer på utviklingsstigen i lesing er sammensatt ifølge Lyster (2005). Det er forskningsmessig enighet om at motivasjon, lesemengde og tilegnelse av språklig kunnskap har betydning for utviklingen, sammen med at en rekke kognitive og språklige faktorer påvirker utviklingen (Ibid.). Summert forstår jeg dette slik at tid som passerer, erfaringer på ulike livsområder og lesemengde avgjør om utvikling finner sted eller ikke. Det er et utbredt synspunkt at erfaring tilsier at lesesvake elever ikke viser spesiell egeninteresse for lesing. Høien og Lundberg (2005) beskriver usikker ordavkodning som å sykle i motvind og at det ikke er overraskende om dyslektikeren gir opp. Videre påpeker de at lesingen innebærer stor mental anstrengelse, gir lite personlig utbytte og at det ikke er uvanlig at dyslektikeren velger at det er bedre å la være å lese. Elvemo (2003) beskriver det som en utfordring å vekke lesesvakes interesse for lesing. ”Manglende leseerfaring gir redusert avkodingsferdighet. Redusert avkodingsferdighet fører igjen til liten leserinteresse (Elvemo 2003, s. 20). Jeg vil vise at begrepet forventning om mestring/ Self-Efficacy og teorier omkring begrepet kan brukes til

å forklare denne motstanden mot leseaktivitet hos elever med sen leseutvikling. En vanlig måte å finne ut hvordan avkodingsferdighetene til en leser er, er å sammenlikne ferdighetene i lytting og lesing med en liknende test (Høien og Lundberg 2005). I forskningsintervjuene i denne oppgaven legges det opp til at elevene presenteres to sammenliknbare, men ulike tekster. En tekst som oppleves som leser og en som oppleves som lytter. Formålet er både å starte intervjuet med en leseaktivitet slik at eleven får en følelse for det som den ferdigheten det skal snakkes om, men også for å definere om dette er en elev med ujevne ferdigheter om en sammenlikner lesing og lytting. Intervjuene beskrives i kapittel 2 om metode, evt. se vedlegg med intervjuguide.

iv. Repetert lesing

Repetert lesing er en måte å imøtekomme lesere som trenger å føle at de mestrer å lese. Repetert lesing er lesetrening på en slik måte at en leser samme tekst flere ganger. Når eleven opplever fra gang til gang at det blir lettere å lese uten motstand og feil, vil en oppnå en følelse av mestring og utvikling. Repetert lesing inneholder også et element av at fremgangen eleven viser måles og anerkjennes i dialog mellom elev og lærer (Elvemo 2003). Effekten av repetert lesing er god og har positiv innvikning på leseutviklingen, bl.a. for å automatisere avkodingen av ord (Høien & Lundberg 2005).

b. Teori om læring og motivasjon

I et forskningsprosjekt er det nødvendig å legge til grunn teori for forskningen en ønsker å gjøre. Teorien skal være et redskap som brukes når funnene i datamaterialet skal analyseres. I mitt prosjekt ønsker jeg å se på lesing og leseutvikling i forhold til motivasjon. Jeg er opptatt av elever i barneskolen som har sen leseutvikling og lite utholdenhet til å utføre den lesetreningen som skal til for å oppnå god utvikling som leser. Av motivasjonsteori har jeg valgt Banduras teori omkring forventning om mestring (Self Efficacy), Deci og Ryans teori omkring indre motivasjon/selvbestemmelse teorien (Intrinsic motivation) og Zimmermans teorier omkring selvregulering/det å være agent i eget liv (Human agency). Jeg anvender også Eccles teorier omkring verdi og kostnad som tar opp i seg noe lignende som Bandura, Deci og Ryan, men

som i tillegg tar høyde for at motivasjon også innebærer for individet å vurdere om kostnaden ved å utføre en aktivitet kan overskygge nytten.

Jeg ser på lesing og leseutvikling som en aktivitet som krever kontinuerlig læring for at utvikling skal finne sted. Om en elev skal kunne opprettholde en positiv utvikling som leser blir evnen til å motiveres relevant. Teorier omkring læring og motivasjon blir dermed interessant. For at lesing skal kunne bli en aktivitet som velges og utføres med glede må leseren oppfatte aktiviteten som overkommelig. Hvilken selvoppfatning en har i forhold til egen leseferdighet blir da viktig. Teorier omkring selvoppfatning og motivasjon er derfor også interessant opp mot mitt prosjekt. Motivasjonsteori i forhold til læring og selvoppfatning blir utgangspunktet for prosjektet. I teksten deler jeg teoriene i disse to delene:

- Teori om læring og motivasjon (dette kapittel)
- Teori om selvoppfatning og motivasjon (neste kapittel)

i. Betinget læring

Om en går noe tilbake i tid vil ideene om læring være knyttet til hvordan et menneske som skal lære noe blir påvirket av verden omkring seg. Innenfor behaviorismen vil omgivelsenes betingelser være interessant å analysere. Betinget læring handler om at læring finner sted når en ser at atferd endres (Skaalvik og Skaalvik 2005). De gamle, klassiske behavioristiske teoriene om læring kan i følge Imsen (2000) fortsatt bidra til å forklare hvordan læring foregår. Svakheter ved den klassiske behaviorismen blir blant annet forklart av Bandura (1986) ved at han forklarer at menneskers atferd (læring) i stor grad bestemmes av individets egne valg knyttet til ytre stimuli. Mennesket blir ikke bare beveget til å gjøre handlinger på grunn av sine omgivelser, de tenker og gjør valg som også er avgjørende for hvilke handlinger som prioriteres og hvordan de utføres. Betinget læring kan likevel gi oss kunnskap om hvordan vi påvirkes av omgivelsene våre. Betinget læring kan deles i to hovedretninger hvor den ene er klassisk betinging og den andre operant betinging. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) har klassisk betinging ingen stor plass i skolen i dag da klassisk betinging innebærer en umiddelbar respons mot en ubetinget eller betinget stimuli hvor en ikke lærer noe ny atferd, men kun etter responsen justerer eksisterende atferd. I dagens skole hvor elevene oppfordres til aktiv deltakelse som reflekterende individer i samspill med omgivelsene blir dermed klassisk betinging lite relevant (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Operant betinging inkluderer en interesse for den prosessen som skjer etter at responsen er avgitt (Imsen 2000). Handlinger som blir belønnet har en tendens til å bli gjentatt. Belønning blir i behavioristiske teorier kalt reinforcement eller forsterker (Skaalvik og Skaalvik 2005). Belønning har sin motform i straff. Skinner har hatt betydelig innvirkning på behavioristisk læringsteori. I hans teori har straff liten plass. Han unngår også å bruke belønning som begrep, men er gjennomført i anvendelsen av ordet reinforcement/forsterker (Imsen 2000). Forsterkning kan forstås som en faktor utenfor handlingen i seg selv som gir eller er ment å gi positive følelser knyttet til en handling. Denne form for forsterking av positiv atferd iverksettes gjennom ytre påvirkning mot eleven. Enten det er ros fra læreren som er forsterkeren eller belønning i form av klistremerker eller selvvalgte aktiviteter i form av for eksempel datatid, så er det snakk om ytre belønning. Operant betinging foregår hyppig i hverdagslivet hjemme og på skolen (Skaalvik og Skaalvik 2005). Eksempler på ytre belønning/forsterking av positiv atferd kan være lærerens muntlige eller skriftlige positive tilbakemeldinger på oppgaver og lekser, fotballtrenerens positive utrop ("stå på gutter!"), eller foreldres ros når barnet hjelper til eller får til å være selvstendig. Forsterkingen kan ha effekt selv om den ikke gis/inntreffer hver gang en handling utføres. Ytre belønning som inntreffer med visse mellomrom kan kalles periodevis reinforcement/forsterking (Skaalvik og Skaalvik 2005).

ii. Ytre motivasjon

Svakheter med ytre belønning som eneste drivkraft kan være flere. Blant annet kan ytre belønning signalisere til elevene at utbyttet av oppgavene i seg selv ikke har stor egenverdi til å motivere. Ytre belønning har kortvarig virkning og vil som eneste motivasjonsfaktor etter hvert kunne miste effekten. Ytre belønning kan bli overfladisk, da en elev kan oppleve å få belønning for deltakelse i et arbeid hvor både innsatsen er laber og tilstedeværelsen liten (Skaalvik og Skaalvik (2005). Belønningen må oppleves som sammenhengende med den positive aktiviteten. Om forsterkeren inntreffer for sent kan sammenhengen bli utydelig. Studier har vist at belønning kan ha negativ effekt, bl.a. ved at elever ikke tar tak i utfordringer, men prioriterer trygghet og medfølgende belønning. I følge Skaalvik og Skaalvik (2005), har Ryan og Deci, samt Hennessey funnet at ytre belønning kan føre til mindre fleksible problemløsningsstrategier og mindre kreativitet hos elevene. Et moment som blir avgjørende er om den ytre motivasjonen ødelegger for den motivasjonen som individet gir seg selv gjennom indre motivasjon. Deci og Ryan (1985) skiller mellom extentric og intrinsic motivasjon. Extentric forstår jeg som påvirkning utenfor individet, heretter kalt ytre motivasjon. Intrinsic

kan oversettes som egenverdi. Deci og Ryan (2000) beskriver intrinsic motivated activities som aktiviteter individer finner interessant i fravær av operasjonelle delbare konsekvenser. Jeg forstår begrepet som at motivasjonen er ektefølt, hvor drivkraften kommer fra individet selv, heretter kalt indre motivasjon.

Deci og Ryan (1985) skiller mellom ulike former for ytre belønning/motivasjon. Task-noncontigent rewards innebærer at en får belønning for å gå med på å gjøre en oppgave. Deci og Ryan henviser til flere ulike studier som konkluderer med at denne type belønning ikke har positiv innvirkning på indre motivasjon. Task-contigent rewards innebærer at en får belønning for å gjøre og fullføre en oppgave. Ifølge Deci og Ryan viser mange studier at også slik belønning medfører en nedgang i indre motivasjon sammenliknet med det å ikke gi slik belønning. Performance-contigent rewards henviser til belønning som knyttes til det å gjøre og fullføre en oppgave på en bestemt måte. Belønningen har som mål å kontrollere elevens måte å løse oppgaven på. Denne typen ytre belønning gir ifølge studier klar negativ effekt på elevens indre motivasjon. Jo mer den ytre motivasjonen er knyttet til kontrollerende motiver, jo mer negativ effekt vil den ha for den indre motivasjonen. Deci har gjort en studie, i 1972, hvor task-contigent rewards ble kombinert med en samtale som fokuserte på elevens positive kompetanse. Denne studien viste at kombinasjonen av samtale med eleven og ytre belønning i sum gjorde at eleven ikke opplevde pedagogens påvirkning som negativ med hensyn til innvirkning på elevens indre motivasjon.

iii. Indre motivasjon – Selvbestemmelsesteorien

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse tilhører teoriene om indre motivasjon (intrinsic motivation) (Stipek 2002, Skaalvik og Skaalvik 2005). Interessen for indre motivasjon er en reaksjon på atferdspsykologiens modell som forholder seg til atferd som generert av ytre forsterkere. Deci og Ryan anerkjenner at individet kan motivere seg selv, gjennom å føle interesse for, eller kjenne lyst til å utføre handlinger som genererer læring selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller konsekvenser (Skaalvik og Skaalvik 2005). Deci og Ryan (1985) viser til klasseromsforskning som dokumenterer at forhold som tilrettelegger for indre motivasjon hos eleven gjør at læring øker dramatisk. Et eksempel er en studie fra 1981 gjort av Deci, Nezlek og Sheinman som viser at elever av lærere som var orientert mot støttende autonomi hadde høyere selvtillitt (self-esteem) og mer indre motivasjon enn elever av lærere som var orientert mot mer kontrollerende atferd.

Deci og Ryan skisserer tre behov som rot til indre motivasjon: behov for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. For å trigge atferd som er indre motivert er interesse og lysten til å gjøre aktiviteten utgangspunktet, mens tilfredstillelse av behovene nevnt ovenfor fører til at aktiviteten gjentas. Snudd gir dette en teori om at indre motivasjon kan fremmes om en tilrettelegger for at elevene kan ha selvbestemmelse i læringsaktiviteter samt gi følelse av kompetanse og tilhørighet i læringsgruppa. Deci og Ryan legger mest vekt på selvbestemmelse som avgjørende for grad av motivasjon. Behovet for tilhørighet er ikke en absolutt forutsetning, selv om Ryan (2001) har påvist gjennom forskning at ønske og mulighet til samarbeid med skolekamerater kan gi økt motivasjon for skolearbeid (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Ofte kan aktiviteter være typiske alenegjøremål. I mitt prosjekt hvor lesing er aktiviteten og leseutvikling er læringsmålet, vil tilhørighet nok ha mindre betydning, da lesing er en aktivitet vi oftest gjør på egen hånd. Vi lever oss inn i teksten og følger den videre i vårt eget tempo. Selvbestemmelse knyttet til lesestoffets tematikk vil muligens slik ha større betydning for motivasjonen enn tilhørighet. Behovet for å føle kompetanse for handlingen som skal utføres kan en ikke komme forbi om en skal oppnå indre motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2005) henviser til skillet mellom:

- kontrollert ytre motivasjon /reinforcement
- autonom ytre motivasjon/internalisert indre motivasjon
- indre motivasjon/selvbestemmelsesteorien.

Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan innebærer en modell som beskriver en kontinuitet hvor amotivasjon og indre motivasjon er hvert sitt ytterpunkt. Nærmest amotivasjon ligger ytre motivasjon motivert av forsterkere (operant betinging), mens indre motivasjon i det andre ytterpunktet regnes som den mest fruktbare. I midten er atferd som opprinnelig er motivert av ytre påvirkning, men som etter hvert oppleves som selvregulert da aktiviteten oppleves som verdt å gjøre (Stipek, 2002). Selvbestemmelsesteorien innebærer at barns motivasjon knyttet til læringsaktiviteter utvikles over tid gjennom at indre motivasjon internaliseres. Aktiviteter som først er avhengig av lærerens ytre påvirkning av motivasjonen blir etter hvert i større grad styrt av indre motivasjon hvor eleven overtar lærerens forventninger og tendens til å vurdere om aktiviteten utføres på en tilfredsstillende måte (Stipek, 2002). Deci og Ryan har på en overbevisende måte vist at om de tre behovene for å muliggjøre indre motivasjon imøtekommes vil negativ ladet ytre motivasjon kunne transformeres til positivt autonom indre motivasjon

(Wigfield & Eccles 2002). Deci og Ryan (1985) henviser til Chandler og Connel sin studie fra 1984 som den første av mange studier som viser at barn som pålegges oppgaver over tid, etter en tid adopterer oppgavegiverens standarder og overtar dermed gradvis den eksterne motivasjonsrollen selv. Vi ser her at den ytre motivasjonen internaliseres av barnet og går over til å opptre som indre motivasjon etter en tid. Autonom selvregulering.

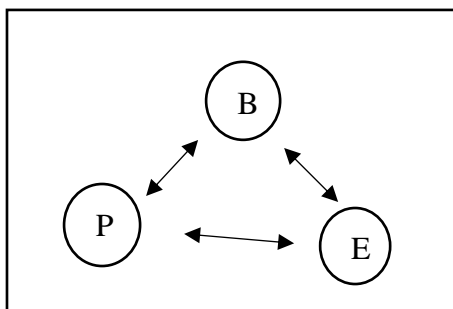
amotivasjon – ytre motivasjon - internalisert indremotivasjon - indre motivasjon

c. Teori om selvoppfatning og motivasjon

i. Sosial kognitiv teori – Forventning om mestring

Sosial kognitiv teori er godt egnet til tenkning omkring motivasjon og selvoppfatning. Her er selvoppfatning et nøkkelbegrep i form av forventning om mestring (Self Efficacy) som begrep (Bandura, 1997). Forventning om mestring omhandler teorier omkring at et individs forventning om egen mestring i en spesifikk aktivitet har innvirkning på utbyttet av aktiviteten.

Sosial kognitiv teori har med seg en interesse for individets evne til å reflektere over impulser som bestemmende for valg av atferd og mål. I sosial kognitiv teori regner en at menneskers atferd og drivkraft ikke kan forklares ensidig ut fra miljømessige determinismer (behaviorisme) eller kognitiv virksomhet. En tosidig modell mellom disse to forholdene er heller ikke utfyllende nok (Bandura, 1986). Bandura setter menneskers drivkraft i en modell hvor den bestemmes av en gjensidig kombinasjon mellom tre forhold: atferd, personlige faktorer (bl.a. kognitiv virksomhet) samt hendelser i omgivelsene. En slik tresidig gjensidighet (triadic reciprocity) blir grafisk fremstilt av Bandura (1986) som i modellen under.



B står for behavior (atferd), P står for personal determinism (personlige faktorer) og E står for environmental determinism (hendelser i omgivelsene).

Sosial kognitiv teori innebærer et kompromiss mellom at individet kan kontrollere sine tanker, følelser og handlinger og at det påvirkes av eksterne påvirkningskilder (Federici, 2012). Bandura (1997) beskriver sosial kognitiv teori slik at den omfatter en mengde faktorer som opptrer som regulatorer og motivatorer i forhold til etablerte ferdigheter. Faktorene gir seg utslag gjennom mekanismer som styres av tanker om framtida. Individets oppfattelse av forventning om mestring blir en vesentlig del av sosial kognitiv teori da forventning om mestring avhenger av disse faktorene. Tankene eller forventningene om framtida styres dermed av individet gjennom evaluering av egne opplevelser, eller vikarierende gjennom observasjon av andres kostnader og utkomme av deres handlinger (Bandura 1986, 1997). Med rot i sosial kognitiv teori vil jeg fokusere på to begreper som sentrale for at elevens læring, i mitt tilfelle elevens leseutvikling, skal kunne ha en reell mulighet for utvikling: Self-Efficacy (forventning om mestring) og Human Agency (selvregulering/ agent i eget liv).

Elevenes motivasjon er avgjørende for læring i skolen. Motivasjon vil ha betydning for utholdenhet i arbeidsprosessen, innsats og i forhold til om eleven ber om hjelp til å komme videre når han står fast (Skaalvik og Skaalvik, 2011). En avgjørende årsak til motivasjon hos elever er erfaring med og forventning om mestring (Bandura, 1997). Det å ha tro på at en kan mestre oppgaver som foreligger har avgjørende betydning for om læring følger av oppgaven og om forventningen til mestring i fremtida i liknende oppgaver styrkes eller svekkes (Bandura 1986;1997).

Forventning om mestring er en oversettelse av begrepet Self-Efficacy. Self-Efficacy er et nøkkelelement i sosial kognitiv teori (Bandura, 1997). Menneskers tro på sine læringsevner har innvirkning på hvilken måte de går løs på nye utfordringer, og deres overbevisning om egen effektivitet er bestemmende for om de i det hele tatt prøver å mestre en gitt situasjon (Bandura, 1986). Det er vesentlig å merke seg at forventning om mestring er situasjonsavhengig eller oppgavespesifikk (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Det vil si at forventningene til mestring vil variere etter hvilke bestemte type oppgaver eller aktiviteter en skal arbeide med. Elvemo (2003, s. 45) beskriver Self-Efficacy slik: ”Positiv egenvurdering får elever til å føle seg dyktige og motiverer dem til å fortsette å arbeide flittig, ettersom de tror at de har muligheter til videre fremgang”.

Det er fire hovedkilder til forventning om mestring, ifølge Bandura (1997):

- egen mestringserfaring
- andres eksempler
- verbal overtalelse
- fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Skaalvik og Skaalvik (2005) regner egne mestringserfaringer og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som indre kilder til forventning om mestring, mens andres eksempler/prestasjoner og verbal overtalelse må regnes som ytre kilder. Bandura (1997) presiserer at egen mestringserfaring er den sterkeste kilden til en persons forventning om mestring.

Egen mestringserfaring innebærer tidligere opplevelser av oppgaver som likner den en skal vurdere å utføre. Positiv tidligere mestringserfaring vil øke forventningen om å mestre, mens erfaring med å mislykkes vil svekke forventningen om å mestre (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Bandura (1986) anerkjenner også at vurdering av andres mestring har innvirkning på egen forventning om mestring (kalt andres eksempler). Her vil det være slik at en vil vurdere om andre er sammenliknbare med en selv (har liknende egenskaper) og så kunne å forvente å mestre / forvente å mislykkes avhengig av hvordan en vurderer at modellen presterer. Denne påvirkningen av forventning om mestring ut fra andres eksempler illustreres som viktig når Bandura (1986) påstår at kognitiv og sosial utvikling hos individer ville vært sterkt redusert uten mulighet til å la seg påvirke av andres eksempel. Elever som er usikker på sin egen ytelsesevne vil være særlig påvirkelig i forhold til egen mestringsforventning både av å observere andres mestring eller nederlag (Wigfield & Eccles 2002)

Verbal overtalelse er i likhet med andres eksempel en ytre kilde til forventning om mestring (Skaalvik og Skaalvik 2005). I samfunnet er troen på denne sammenhengen utbredt. Særlig ser vi eksempler på det gjennom lærers eller foresattes bruk av oppmuntring og ros for å motivere til videre arbeid. Vi motiverer andre til å tro at de kan lykkes. Overtalelse vil kunne hjelpe en usikker elev til økt innsats i øyeblikket, men om en varig effekt skal inntreffe må den økte innsatsen føre til mestringserfaring og igjen en styrket forventning om mestring (Bandura 1986, Skaalvik og Skaalvik 2005).

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som kilde til forventning om mestring innebærer at for eksempel hjerteklapp eller angst gir signaler til oss om at vi ikke behersker en situasjon (Skaalvik og Skaalvik 2005). Disse fysiologiske og emosjonelle reaksjonene kan dermed gi en negativ påvirkning av vår forventning om mestring (Bandura 1997). Bandura gir med andre ord disse reaksjonene påvirkningskraft uavhengig av om for eksempel angsten er berettiget. I en grunnere tenkning omkring fysiologiske og emosjonelle reaksjoner vil disse kun sees på som etterdønninger av opplevd mestring / mislykkethet.

iii. Teori om verdi og kostnad

En kan tenke seg at det å la seg motivere til å utføre en handling kan gi både verdi og kostnader. Eccles og Wigfield skiller mellom 4 aspekter ved verdien av en oppgave (Skaalvik og Skaalvik 2005):

- Personlig verdi
- Indre verdi
- Nytteverdi
- Kostnad

Personlig verdi knytter seg til selvoppfatning. Om en har en positiv eller negativ selvoppfatning knyttet til oppgaven en står ovenfor vil påvirke verdien en ser i å utføre oppgaven. En som har positiv selvoppfatning om oppgaven vil ønske å utføre den for å få glede av å bekrefte sin positive selvoppfatning. Indre verdi grenser opp mot og likner Deci og Ryans begrep indre motivasjon. Nytteverdi er om eleven ser nytte i å mestre oppgavene for å videre kunne nå fremtidige mål (Skaalvik og Skaalvik 2005, Wigfield og Eccles 2002). Det aspektet som representerer noe nytt, sett i sammenheng med Bandura, Deci og Ryan er kostnad. Kostnad er de negative sidene ved å engasjere seg i en oppgave. Det kan dreie seg om at oppgaven kommer i veien for andre gjøremål som for eksempel sosial omgang med venner, eller til og med andre læringsaktiviteter som kan utføres med mindre motstand (Skaalvik og Skaalvik 2005).

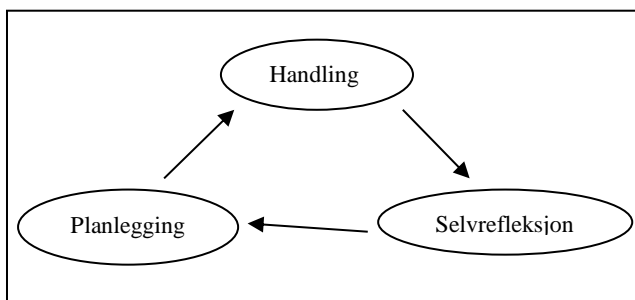
iii. Teori om selvregulert læring

Som en viktig bestanddel av en effektiv læringskurve anerkjenner Bandura Zimmerman sine presiseringer om mestringsstro og selvregulering (Bandura 2006). Ifølge Zimmerman og Cleary (2006) er det avgjørende for elevers læringsutbytte at de klarer å utvikle selvregulerende ferdigheter med hensyn til å overvåke seg selv, lage seg målsetninger, administrere tiden og det å evaluere seg selv. Elever må utvikle evne til å regulere motivasjonelle, emosjonelle og sosiale faktorer som vil være medbestemmende for deres intellektuelle fungering og kognitive aspekter (Zimmerman 1990). Elever som ikke er selvregulerende vil oppnå begrenset selvutvikling (Bandura 2006). I USA er det gjort forskning (Finn, 1989 i Zimmerman og Martinez-Pons, 1992) som viser at et betydelig antall av elever viser fallende faglig motivasjon og større

passivitet med økt skolegang. Som potensielle årsaker til akademisk apati er det to som er utbredt diskutert (Zimmerman og Martinez-Pons, 1992.). Det dreier seg om elevenes lave forventninger til sin akademiske kompetanse (jmf. avsnitt forventning om mestring) og elevenes mangel på læringsstrategier. Selvregulering av læring er nettopp et sett av strategier som i sin helhet medfører at eleven selvstendig overvåker læringens prosess. Selvregulert læring er at eleven er i en aktiv prosess hvor følgende strategier, gjengitt etter Skaalvik og Skaalvik, 2005, utgjør en helhet:

- eleven setter seg mål for læringen
- eleven vurderer hva som skal til for å nå målet
- eleven vurderer egen kompetanse til å nå målet
- eleven planlegger arbeidet og legger strategi
- eleven gjennomfører arbeidet
- eleven overvåker og reflekterer over prosessen
- eleven vurderer resultatet

Det er noen forutsetninger for å bli agent i eget liv: En må ha kunnskap om det aktuelle feltet, mål en ønsker å nå, tro på at det er mulig å nå målet, mot til å prøve og eventuelt feile, mot til å søke hjelp og evne til selv vurdering og selvrefleksjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Skaalvik og Skaalvik (2005) presenterer videre en modell som søker å identifisere og forklare ulike faser i selvreguleringen. Modellen baserer seg på flere interessenter innenfor fagområdet, men i særlig grad Zimmerman (2000) og Pintrich (2000). Modellen viser hovedfasene i selvregulert læring:



Modellen beskriver en syklisk prosess. Planlegging styrer handling som igjen fører til selvrefleksjon som igjen fører til ny planlegging, handling og selvrefleksjon osv... I en syklisk prosess vil alle leddene være viktige. En svikt i en av fasene vil gjøre at hele prosessen vil miste verdi / blir mangelfull (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

De forskjellige fasene i modellen inkluderer en rekke prosesser. I planleggingsfasen inngår at eleven foretar en vurdering av oppgaven (medregnet at en setter mål og delmål), vurderer seg selv (mestringsforventning), kjenner på motivasjonen (interesse, verdi og målorientering) og planlegger læringsaktiviteten (sted, tid, varighet og hjelpemidler). I Handlingsfasen inngår prosessene studieteknikk, selvobservasjon (av strategibruk, innsats, progresjon og resultat), selvkontroll (over motivasjon og konsentrasjon) og sosial interaksjon (evne til å søke samarbeid med andre evt. råd eller hjelp). I Selvrefleksjonsfasen inngår prosessene selvutvurdering (vurdering av resultat, attribusjon og ny mestringsforventning), affektive reaksjoner (tilfredshet, stolthet og skam) og motivasjon (framtidig atferdstendens, innsats og valg). Skaalvik og Skaalvik (2005) poengterer at prosessene i fasene glir over i hverandre.

Forskning viser at graden av selvregulerende evner har sammenheng med læringsresultater og at dette kan skyldes at læringsprosessen blir mer effektiv (Skaalvik og Skaalvik 2005). Innledningsvis i dette avsnittet ble det henvist til sammenhengen mellom motivasjonen, passivitet og akademisk apati. Selvregulert læring innebærer i stor grad en elevaktiv læringstilnærming som kan motvirke nettopp passivitet/apati. Zimmerman konkluderer i en artikkel (1990) om temaet selvregulering at det er grunn til å tro at elever som fullfører skoleløpet sitt med en velutviklet inntakt evne til selvregulering også vil ha selvtillit og mestringsforventninger knyttet til akademiske utfordringer i framtida. Det er da viktig at eleven ser hvilket utbytte en kan ha av de ulike strategiene som inngår når eleven overvåker seg selv og sin selvregulerte læring. Når elever mislykkes i å overvåke resultatene av deres strategiske læringsinnsats, vil motivasjonen for å bruke en strategi igjen reduseres (Zimmerman og Martinez-Pons, 1992).

3. Leseloggen

a. Presentasjon av Leseloggen

Over tid i arbeidet mitt som spesialpedagog har jeg utviklet et program for å møte elever som utvikler seg sent som lesere. Felles for elevene er at de har sen leseutvikling sammenliknet med aldersgruppa si, samt at de ikke selv tar initiativ til den lesingen som kan føre til en positiv leseutvikling. De har til felles at de viser tegn til å være umotivert i forhold til leseaktiviteter, og at de ser ut til å unngå denne typen aktiviteter hvis de selv får bestemme. De har tilsynelatende lav forventning om mestring i lesesituasjoner. Leseprogrammet «Leseloggen» fokuserer i utgangspunktet ikke på årsaken til sen leseutvikling. Fokuset i programmet er å gi eleven positiv mestringserfaring i kombinasjon med veiledning i lesestrategier, samt utvikling av evne til å regulere egen leseutvikling i samsvar med teorier omkring selvregulert læring.

Leseloggen anerkjenner at leseutvikling krever lesetrening (Høien & Lundberg, 2005; Lyster 2005; Elvemo 2003). De aktuelle elevene har vist over tid at uforpliktende systemer med oppfordring til lesing hver dag på ukeplanen, ikke gir disse elevene nok leseaktivitet til at de får en tilfredsstillende leseutvikling.

Leseloggen er også i tråd med Bandura sine teorier om forventning om mestring som avgjørende for elevens innstilling og utbytte i forhold til spesifikke ferdighetsområder (Bandura 1986,1997,2006), i dette tilfellet leseferdigheter. I leseloggen er det et bevisst valg å forsøke å velge ut lesestoff som eleven mestrer å avkode uten å anstrenge seg for mye, samtidig som lesestoffet gir mulighet til å bryne seg litt slik at avkodingsferdighetene kan utvikles. Dette er i tråd med LUS-skjemaets filosofi om at elever skal lese tekster med et vanskelighetsnivå som står i forhold til elevens nåværende ferdigheter (Allard et. al, 2006).

Leseloggen er basert på et ønske fra pedagogen om å sikre at elevene utsetter seg selv for leseaktiviteter. Gjennom uka brukes derfor noe av undervisningstida sammen med elevene i korte møter. Her leses den utvalgte teksten, og det samtales både om tekstens innhold, vanskelighetsgrad og interessefaktor. Disse stundene er i tråd med Deci og Ryans teori om internalisering av indre motivasjon hvor pedagogens forsterkere over tid adopteres av eleven som etter hvert da motiveres av sin egen bedømmelse av egen mestring (Deci og Ryan 1985, 2000). Deci og Ryans selvbestemmelsesteori ivaretas gjennom at eleven er delaktig i å vurdere lesestoffet underveis og vurdere hva slags lesestoff som vil gi best utbytte neste uke. Over tid er det et mål at elevene, med gjenvunnet tro på at de kan mestre lesing, også utvikler evnen sin

til selvregulering av motivasjonen (Zimmerman, 1990; Zimmerman & Cleary 2006; Bandura, 2006).

Lesestunda som pedagogen deler med eleven utnyttes til å fokusere på elevens avkodingsstrategier. Når eleven leser høyt danner pedagogen seg et bilde av hvilke avkodingsstrategier eleven behersker, og hva eleven trenger hjelp til å få til å fungere. Underveis i lesingen hjelper pedagogen gjerne til i vanskelige punkt i lesingen. Det kan være et langt ord hvor pedagogen hjelper til med å dele det hensiktsmessig (eksempel: naturlig, leses na-tur-lig). Her styrkes fonologisk strategi ved at vokalene identifiser stavelsene. I andre tilfeller hjelper pedagogen til med riktig uttale av ikke lydrette vanlige ord (eksempel: er, som, det, de som utales ær, såmm, de, di). Hjelpen gis direkte under lesingen uten belærende tone, for å gi eleven følelse av god leseflyt for å styrke mestringsfølelsen og fremtidig forventning om mestring. Hjelpens mål blir også å styrke elevens fonologiske og ortografiske avkodingsstrategier (Allard, Rudqvist og Sundblad, 2006).

b. Leseloggens intensjoner

Treningsprogrammet viktigste bestanddeler er:

- At eleven får tilpasset lesestoff
- At eleven har flere leseøkter hver uke på skolen og hjemme
- At eleven får trening på fonologisk avkoding/opparbeider fonologiske avkodingsferdigheter
- At eleven gjennom gjentatt lesing opparbeider parate ordbilder for å styrke ortografiske avkodingsferdigheter
- At eleven får ukentlige samtaler med pedagogen om lesing og interesser
- At eleven får belønning for utført ukeoppdrag (ytre motivasjon)
- At eleven over tid får en styrket indre motivasjon for leseaktiviteter
- At eleven får positive leseopplevelser som kan styrke fremtidig forventning om mestring i forhold til lesing
- At eleven over tid utvikler sin evne til selvregulering og det å være agent i eget liv

c. Pedagogens arbeid med Leseloggen

Pedagogen bruker mellom 30 og 60 minutter ukentlig for å gjennomføre leseøktene. Pedagogen bruker også tid på å finne fram riktig lesestoff og sette opp en plan for hvordan lesestoffet skal fordeles utover uka. Planen synliggjøres i et skjema som fornyes hver uke (se vedlegg for eksempel).

Leseloggen innebærer at eleven leser flere ganger ukentlig under veiledning. Leseøkta med eleven gir mulighet for pedagogen til å samtale med eleven om lesing og eleven oppfordres til å reflektere over egen motivasjon og utvikling. Det er et poeng at disse samtalene skjer ofte. Eleven skal lese tilsvarende antall ganger hjemme.

Elevene får en tilpasset ny tekst/bok hver uke som skal leses i lesestunder oftest 3 ganger på skolen og 3 ganger hjemme i løpet av uka. Antallet lesestunder kan tilpasses opp mot elevens andre arbeidsoppgaver og motivasjon for skolearbeid. Men hovedmålsettingen med treningsprogrammet vil være at eleven gjennomfører et avtalt antall leseøkter både hjemme og på skolen. I noen tilfeller legges det opp til at eleven leser den samme teksten flere ganger, såkalt repetert lesing (Elvemo 2003; Høien & Lundberg 2005), og i andre tilfeller legges det opp til en lengre tekst som deles opp i 6 like lange deler. I det siste tilfellet vil leseren kunne følge en historie og motiveres til gjentatt lesing av handlingen i tråd med Lyster (2005) sin anerkjennelse av innholdsforståelse som motivasjon for å holde fram med lesingen. I det første tilfellet vil den forbedringen av avkodingshastigheten som repetert lesning medfører gi motivasjon til leseaktivitet (Elvemo 2003; Høien & Lundberg 2005). Repetert lesing prøves ut på elevene med tanke på at de gjentatte ganger kan ha opplevd at lesing av tekst er en langsom prosess som er vanskelig å mestre. Da vil det kunne gi god indre motivasjon for videre lesing om eleven opplever at teksten kjennes stadig bedre å lese med bedre leseflyt. Pedagogen vurderer opp mot elevens tidligere viste tilbøyelighet til motivasjon, hvor lang teksten skal være og hvordan den bør deles opp.

Med tilpasset tekst menes det at pedagogen vurderer hvilke ferdigheter eleven har som leser og sørger for at teksten er overkommelig for elevens nåværende grad av leseutvikling. Dette i tråd med teoriene i LUS-skjemaet (Allard et. al, 2006). Pedagogen velger ut teksten, og porsjonerer ut mengden som skal leses i de ulike leseøktene. Teksten er forsøkt tilpasset pedagogens oppfatning av elevens interesseområder. For å vurdere om teksten fenger, er det avgjørende å

samtale med eleven om nettopp dette. Likte du denne boka? Er du interessert i å lese en liknende bok neste uke?

Det kvitteres av vitne/lesevenn hver gang eleven har lest den avtalte mengden. Når en elev har hatt leselogg i en periode vil det være viktig å etablere en dialog omkring dette med vitne/lesevenn. For å hjelpe eleven til å bli selvregulert (Bandura 2006, Zimmerman og Cleary 2006) er det et mål at eleven etter hvert skal bevitne hjemmelesing selv. Men det er da avgjørende at pedagogen er tett på og utnytter leseøktene på skolen til å sjekke indirekte gjennom lesing og samtale om elevens oppgitte hjemmelesing er reell. Det vil ha negativ effekt for elevens indremotivasjon i forhold til lesing om eleven får ytre belønning for lesing som ikke er utført eller dårlig utført, jmf. teoriavsnittet om ulemper ved ytre belønning (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

På slutten av uka får eleven en belønning som er avtalt på forhånd hvis alle kvitteringsfeltene er signert. I sammenheng med avviklinga av belønningen legger pedagogen opp til en kort samtale om elevens positive kompetanse. Dette for å hindre at den ytre motivasjonen i belønningen skal føre til en redusert indremotivasjon (Deci og Ryan, 1985). Belønningen er oftest at eleven får velge med seg en venn og gjøre en valgfri positiv aktivitet sammen med i en økt. Aktivitetene er for eksempel å få være en økt i gymsalen, på band-rommet eller datarommet på skolen sammen med sin venn. I økta bestemmer eleven selv arena og innhold. Pedagogen overvåker belønningsaktivitetene etter behov for å forsøke å sikre positive opplevelser.

d. Beskrivelse av en Leseloggøkt

Her presenteres en generell beskrivelse av en leseloggøkt, selv om noe av essensen i leseprogrammet er at møtet mellom lærer og elev tilpasses eleven, slik at eleven kan trives med opplegget og ta del i opplegget på en slik måte at selvregulering oppnås. Dermed vil leseloggøktenes innhold og lengde kunne variere fra elev til elev.

Når leseøkta på skolen skal skje oppsøker pedagogen eleven. Det kan være i klasserommet om timen er startet, eller i gangen i starten av en time. Pedagogen innleder med å spørre: Hvordan går det med lesinga? Har du hatt tid til å lese hjemme siden sist? Generelle spørsmål om elevens interesseområder kan også være aktuelle. Om eleven har lest gir det rom for å snakke litt

sammen om hvilken tid han leste, om han likte boka, om boka var passe vanskelig å lese. Hvis ikke han har lest vil leseøkta på skolen bære preg av å oppmuntre til lesing også hjemme.

Når pedagog og elev er på plass ved bordet sammen starter samtalen om boka. Vi ser på bokas forside og blar litt i boka. Det er eleven som holder boka og blar i den. Det er rom for samtale om bokas tema, bokas innhold og elevens opplevelse og interesse for boka. Elevens forkunnskaper for bokas innhold blir forsøkt aktivisert for å gi interesse for å komme i gang med å lese. Eleven leser oftest høyt for pedagogen, mens pedagogen sitter slik at han også ser teksten. For at eleven skal få en positiv opplevelse av leseflyt er pedagogen raskt ute med å hjelpe med ord eller stavelser som gjør at eleven sliter med å komme videre i teksten. Mens eleven leser, men oftest etter at avtalt mengde er lest, kan pedagogen noen ganger gripe tak i ord som eleven opplevde som vanskelig å avkode. Ofte identifiser eleven disse ordene eller stavelsene selv når pedagogen spør: Hvilke ord synes du var vanskelig? Hvorfor var dette ordet vanskelig? Det blir slik rom for å snakke om avkodingsstrategier. Noen elever trenger hjelp til å identifisere vokalene som angir stavelsene. For eksempel ordet «Heldigvis», har 3 stavelser knyttet til de tre vokalene i ordet. Evnen til å dele ordet opp i disse 3 stavelsene, avkode dem etter tur, kan være en bøyg som det gir utbytte å få støtte og råd om. Elever som er unge og er tidlig i leseutviklingen sin kan ha problemer med å huske enkelte bokstaver/lyder, for eksempel forskjellen på liten b og liten d. Da er det fint at eleven får sette ord på det selv, og ha en samtale omkring temaet. Om det er mange bokstaver som er problematisk, tar pedagogen hensyn til det når neste ukes tekst skal velges, slik at eleven opplever leseflyt, men får øving i problematiske bokstaver, eller bokstaver i kombinasjon (sammensatte fonemer) etter tur.

Om det er ukas første leseøkt med pedagogen, vil avslutningen av økta handle om at eleven får reflektere over når han planlegger å lese hjemme i leseloggen denne uka. Eleven oppfordres dermed til å ta aktivt del i å regulere læreprosessen selv. Om det er siste leseøkt med pedagogen for uka, dreier samtalen til slutt over til om hjemmelesingen gikk som planlagt og hvilken type tekst som vil passe neste uke. Skal den være ganske lik den nettopp leste teksten? Skal den være litt lettere eller mer vanskelig? Skal det være en faktabok i stedet for en fortelling? Skal teksten hentes fra samfunnsfagleksa? Samtalen gir rom for refleksjon omkring ulike former for tekster og om eleven har ulik forventning om mestring til ulike tekster. Om eleven ikke har klart å lese de avtalte hjemmeøktene, forsøker pedagogen å ikke gi negativ respons, men forsøker å hjelpe eleven til å tenke på hvordan klare å oppnå belønning neste uke. Samtidig som det samtales om belønningsaktiviten snakker pedagogen om hva som er bra med leseutviklingen til eleven, slik at den ytre motivasjonen ikke skal få rom til å bryte ned elevens indre motivasjon.

Ei leseloggøkt er ett ledd i en kjede hvor skolelesinga og hjemmelesingen til sammen utgjør en helhet. Det er samtidig viktig at en leseloggøkt kan gjennomføres og være utviklende for eleven selv om hjemmelesingen stagnerer i en periode.

4. Leseloggen i forhold til teori

a. Leseloggen i forhold til teori om læring og motivasjon

Leseutvikling krever at en leser ofte (Elvemo 2003, Lyster 2005). Elever som har liten interesse for leseaktiviteter har sikkert nok erfaring med voksne som forsøker å overtale til en ekstra innsats når det butter imot. For å gi elevene ekstra lyst til å være med på opplegget og utføre den lesingen som kreves legger leseloggen opp til ytre belønning. Samtidig er det langsiktig mål om at eleven skal føle indre motivasjon for lesing:

- Elevene som starter på lesetreningsprogrammet får tilbud om å ha et belønningssystem knyttet til lesingen sin. Belønningen mottas på slutten av uka, og ikke hver gang en leser, men om kriteriene for avtalen er oppfylt. Ytre belønning som ikke oppnås hver gang aktiviteten utføres betegnes som periodevis forsterking (Skaalvik og Skaalvik 2005). Forsterkingen gis hvis eleven kan dokumentere med loggen sin at det er utført avtalt antall lesetreningsøkter hjemme og på skolen. Hvis eleven ikke har lest nok ganger faller belønningen bort. Slik ytre belønning kalles *task contingent-rewards* og innebærer at eleven får en belønning for utført oppgave (Deci og Ryan, 1985).
- For å unngå at den ytre motivasjonen skal underminere elevenes indre motivasjon forsøker pedagogen å gjennomføre en samtale i forkant av belønningen hvor det er fokus på elevens positive kompetanse (Ibid.). Når det nærmer seg tid for belønningsaktiviteten innleder pedagogen samtaler med eleven. Her spørres det om hvordan eleven synes det har gått med lesingen denne uka. Om noe var vanskelig, om neste ukes bok skal være like lett å lese eller om den kan være litt vanskeligere. Eleven gis mulighet til å reflektere over egen motivasjon for ukas bok. Ved å fokusere på hva utbyttet av lesingen har vært, parallelt med periodevis forsterking, ønsker pedagogen å unngå at leseprogrammet bryter ned elevens indre motivasjon for lesing.
- Indre motivasjon for leseaktivitet er en målsetting. For å oppnå denne formen for motivasjon kan man over tid internalisere ytre motivasjon slik at eleven overtar motivasjonsrollen selv (Stipek 2002, Deci og Ryan 1985). Det er gjennom lesestunda med pedagogen at internaliseringen skjer, og den indre motivasjonen for lesing eleven kan oppnå skal kunne gjøre at eleven kan få lyst, samt ha ferdigheter til å utføre en tilsvarende lesestund på eget initiativ senere. Pedagogen tar del i leseopplevelsen sammen med eleven. Eleven leser høyt, men får hjelp etter behov for å sikre at leseflyten er god og oppleves behagelig. Pedagogen roser eleven underveis og etter lesingen.

Pedagogen forsøker også å oppmuntre til interesse for handlingen i teksten. Tekstens innhold og leserens tanker omkring innholdet gir motivasjon for videre lesing (Lyster 2005). Pedagogen forsikrer seg om at eleven kobler seg på handlingen ved å stille korte spørsmål om det som skjer underveis, eller kommer med kommentarer om egne tanker om handlingen. Disse situasjonene gjentas mange ganger, når en elev deltar i leseprogrammet. At hendelsen gjentas i nokså lik form gir mulighet for den ytre påførte motivasjonen internaliseres i eleven og skaper indremotivasjon.

- Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan innebærer at eleven skal få tre grunnleggende behov dekket, behov for å føle kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet (Deci og Ryan 1985, 2000). Særlig det å gi eleven følelse av kompetanse og behovet for selvbestemmelse vektlegges i leseprogrammet. Selv om behovet for tilhørighet også imøtekommes ved å forsøke å gi eleven økt kompetanse i lesing og dermed større forutsetning til å føle tilhørighet med andre elever i sitt kull, eller ved at de ulike elevene i leseprogrammet føler tilhørighet til hverandre. Da læreren bruker tid og krefter på at eleven skal trives i lærerens selskap vil også elevens tilhørighet til fellesskapet mellom lærer og elev være relevant. Behovet for kompetanse imøtekommes ved at eleven får tekster som er på tilpasset vanskelighetsnivå, mens selvbestemmelse imøtekommes ved å la eleven være delaktig i å bestemme neste ukes tekst/bok. Eleven oppfordres også til å ta del i å dele opp teksten i passende deler med hensyn til å opprettholde motivasjon for hjemmelesing.

b. Leseloggen i forhold til teori om selvoppfatning og motivasjon

Forventning om mestring er oppgavespesifikk (Bandura, 1997). Det vil si at en person vil ha ulik grad av positiv eller negativ forventning om mestring i ulike aktiviteter. I dagliglivet er det lett å sette seg inn i at en har tro på at en er god i enkelte aktiviteter, mens en er dårlig i andre aktiviteter. Noen ganger opptrer elever negativ på egne vegne i forkant av oppgaver. Elevene har da lav forventning om mestring. Forskning viser at forventning om mestring har betydelig innvirkning på elevens læringsutbytte av oppgaver (Bandura, 1997). Leseloggen forsøker å sikre positiv forventning om mestring i lesetreningsøktene:

- Lesestoffet som plukkes ut av pedagogen står i forhold til elevens LUSnivå. Det er viktig at eleven ikke får i oppgave å lese tekster som oppleves som vanskelig å avkode. Tekster på lavere LUSnivå enn 12 trenger bildestøtte for å hjelpe eleven til å mestre

avkodningen (Allard et. al, 2006). Det mest virkningsfulle for å bygge positiv forventning om mestring er egne (tidligere) opplevelser av å mestre i den spesifikke oppgavetyper.

- Læreren oppmuntrer eleven i lesetreningsøkta. Det innebærer å skryte når eleven får til vanskelige ord, og når teksten er ferdig lest. «Nå var du flink!», «Jeg synes du er blitt bedre til å lese, synes ikke du?». Slik oppmuntring kalles verbal overtalelse i teorien om forventning om mestring (Skaalvik og Skaalvik 2005, Bandura 1986). Verbal overtalelse har ikke like stor og varig effekt som egne mestringserfaringer (Bandura 1997), men vil i enkelte faser være viktig i leseprogrammet for å holde fokus på hvilken retning en vil at leseutviklingen skal ta.
- Noen ganger har flere elever lesestund sammen. Dette gir mulighet for elevene til å observere at andre elever identifiserer seg med klarer å lese. Lesesvake elever får innblikk i at også andre som strever med lesing kan oppleve mestring. Andres eksempler beskrives i teorien om forventning om mestring som en tilstedeværende påvirkningsfaktor for elevers forventning om mestring (Skaalvik og Skaalvik 2005, Bandura 1986). For at andres eksempel skal ha betydning for egen forventning om mestring må den som observeres oppleves som sammenliknbar med en selv (Bandura 1986). Min erfaring som lærer er at elever ofte får med seg andres prestasjoner, og gjerne har meninger om egne prestasjoner målt mot andre i klasserommet. I lesetreningsøkta vil elevene få mulighet til å se at andre som sliter med lesing mestrer og gleder seg over lesinga og innholdet i teksten. I noen tilfeller observerer de at andre øver med den boka de selv hadde uka før, og en felles mestringsopplevelse etableres.

Det å være selvregulert innebære at en planlegger, gjennomfører og evaluerer læringsaktiviteter (Zimmerman 1990). Elever som ikke er selvregulert viser ifølge forskning tegn til å ha begrenset selvutvikling (Bandura 2006). Leseloggen forsøker å imøtekomme at elevene skal utvikle evnen til selvregulering:

- Eleven leser like mange økter hjemme som på skolen. Det vil si mellom 2 og 4 lesetreningsøkter hjemme i løpet av uka. Leseloggen legger ikke føringer for når denne lesingen skal være (morgen, ettermiddag eller kveld), men eleven eller lesevitne noter dag, dato og klokkeslett for lesingen. Muntlig har pedagogen flere muligheter til å snakke med eleven om hvordan eleven planlegger å legge opp lesetreninga for uka. I

starten av uka får eleven utdelt ukas bok/tekst og leser sammen med pedagogen. Her er det naturlig å snakke om når det vil passe å lese denne uka. I de andre lesetreningsøktene vil pedagogen også etter behov oppfordre eleven til å si noe om hvordan øktene kan fordeles. Pedagogen oppfordrer også til å reflektere over hvordan det gikk å lese i de ulike øktene. Det er et mål for pedagogen å ikke overta planleggingen av lesingen, men bare oppmuntre til å forholde seg til den sykliske prosessen som planlegging, handling og selvrefleksjon utgjør (Skaalvik og Skaalvik 2005). Den sykliske prosessen gir rom for refleksjon bl.a. over egen utførelse, motivasjon, progresjon, tilfredshet og innsats (Ibid.). Over tid utvikles elevens evne til å selv velge en passende bok og selv styre at boken over tid leses ferdig.

- Når ny uke skal planlegges oppfordres eleven gjennom samtale til å være den som avgjør hvilken type lesestoff som skal brukes. Det gjelder både vanskegrad, form og innhold. Dette er i tråd med Zimmerman (1990) sitt krav om at selvregulering innebærer at en selv planlegger aktiviteten.
- Når neste ukes bok skal velges samtaler en om hvor langt en må lese for å kunne kvittere i en rute. I noen tilfeller blir en enige om hvor mange linjer/sider/kapittel som skal leses ut i fra hvor mye tid en har: «Nå er det 10 minutter til friminutt. Hvor mye rekker vi å lese før det ringer?». Spørsmål som inviterer til refleksjon oppfordrer eleven til selv å ta styring. Slik bidrar dette til at Zimmerman (1990) sine teorier om at en selvregulert person i planleggingsfasen vurderer hvor mye tid en trenger for å utføre en handling på en god måte.

En relevant kostnad for elevene som er med på leseloggen, kan være om stigmatiseringen en kan oppleve ved å gå ut av klasserommet overskygger interessen for å bedre egen leseutvikling. Altså om kostnaden tilknyttet å utføre leseloggen overskygger verdien av å være med. Pedagogen vil komme i posisjon til å diskutere leseprogrammet opp mot den aktiviteten som eleven vet at de andre i gruppa holder på med. Slik vil elevens sosiale relasjoner i klassen og hva klassen utfører samtidig som leseloggaktiviteten være relevant i forhold til denne disse teoriene. Om leseloggen oppfattes som slitsom eller krevende samtidig som klasseromaktiviteten gir rom for en mindre krevende innsats kan kostnaden oppleves større enn verdien.

- Leseloggen gir mulighet for pedagogen til å undersøke fortløpende hva eleven tenker om nytte, verdi og kostnad knyttet til leseloggaktiviteten. Gjennom samtale før, under og etter lesing kan dette området dekket.
- Den ytre motivasjonen i form av belønningsaktivitet kan styrke elevens vilje til å velge leselogg som en aktivitet en har lyst til å delta på og dermed redusere kostnad og styrke verdien av deltakelse.

5. Metode

a. Problemstillinger

Som nevnt i innledningen baseres oppgaven på en hovedproblemstilling: Hvilke erfaringer har elevene knyttet til leseloggen? Hovedproblemstillingen indikerer at det er elevenes stemme som ønskes fram i lyset. Studien er ikke en effektstudie for å måle elevenes ferdigheter «før og etter». Det er en studie hvor elevenes egne tanker om motivasjon og læring, og motivasjon og selvutvikling underveis som deltaker i et leseprogram. For å kunne svare på hovedproblemstillingen, har jeg følgende delproblemstillinger:

1. Har leseloggen fremmet forskningsdeltakernes motivasjon for lesing?
2. Har leseloggen bidratt til å gjøre forskningsdeltakerne selvregulerte i sin leseutvikling?
3. Hvilket utbytte og hvilke kostnader har forskningsdeltakerne med å være med på leseloggen?
4. På hvilken måte kan læreren som tilrettelegger redusere forskningsdeltakernes kostnader på veien til selvregulert leseutvikling med å være med på leseloggen?

Delproblemstillingene er konstruert for å til sammen ta opp i seg de teoriene som jeg har valgt for masteroppgaven.

b. Valg av forskningsstrategi

Denne masteroppgaven i spesialpedagogikk er et eksempel på kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning er ofte induktiv i form (Postholm 2011). Ifølge Postholm vil en kvalitativ forsker strekke seg mot å være induktiv i forskningsprosessen ved å være åpen for andre fokus eller tema som forskeren ikke har planlagt på forhånd. Prosjektet har i stor grad båret preg av at jeg med min forforståelse og bakgrunn hadde en idé som kunne bli et interessant forskningsprosjekt. Men det har også tatt form underveis og er i så måte induktiv i form med en ansporing i deduktivt landskap. Det har gitt rom for at jeg som forsker i lys av mine funn kan trekke inn og diskutere relevant teori og på den måten revurdere mine opprinnelige antakelser. Jeg hadde ansvar for elever med sein leseutvikling og laget et leseprogram basert på

teorier hvor jeg hadde håp om å oppnå ulike effekter med ulike fremgangsmåter og samtaleteknikker. Som Postholm (2011 sidetall) påpeker:

«I en kvalitativ forskningsprosess fokuserer forskeren på deltakerens perspektiv, og dette perspektivet avgjør om forskerens antakelser opprettholdes eller ikke. Det vil si at noen antakelser kan bekreftes, andre avkrefte, mens nye forhold, som forskeren ikke har tenkt på forhånd, kan bringes inn i forskningsarbeidet.»

c. Valg av informanter

«Ola» og «Simen» er to av elevene som deltok i leseprogrammet «Leseloggen» det skoleåret studien min ble gjennomført. Navnene er fiktive. Ola er en 10 år gammel gutt som går i 5. klasse. Han har vært deltaker i leseprogrammet i ett skoleår siden starten av 5. trinn. Simen er 11 år og går i 7. klasse. Han har også deltatt i leseprogrammet siden starten av 5. trinn og er dermed inne i sitt tredje år som deltaker i leseprogrammet. Det er disse to som presenteres og får representere datamaterialet i studien. Det var totalt 8 elever som fulgte leseprogrammet da intervjuene ble gjennomført. Alle ble intervjuet. Forskningsdeltakerne er således forskerens elever hvor en over flere år har opparbeidet kjennskap til hverandre.

I en artikkel henviser Postholm (2007) til Stenhouse og McNiff som mener at læreren vil være i en god posisjon for å forske på egen praksis, fordi vedkommende er den som kjenner elevenes historie og bakgrunnen for all aktivitet som foregår best.

Da Leseloggen ble et forskningsprosjekt oppstod det et spenn mellom praksis og forskning hvor elevene skulle ha læreren sin som støttespiller i lesing ukentlig samtidig som læreren to dager i uka var student med forelesninger og lesesalplass på universitetet. I ovenfor nevnte artikkel viser Postholm (2007) også til Winther som forstår teori og praksis som to innbyrdes avhengige og komplementære komponenter i en endringsprosess hos læreren. Om praksis skal bringes videre må lærer sette seg inn i teori og bruke teoriene som refleksjonsredskap. Postholm (2007) skriver videre at en endrings og utviklingskompetanse blir nøkkelen til et bedret læringsarbeid. I artikkelen presenteres også en spiralformet modell som viser veien gjennom planlegging – gjennomføring - innhenting av data - kritisk refleksjon – planlegging - gjennomføring... osv. Modellen kan passe bra som beskrivelse på hvordan teksten min som beskriver leseloggen ble til (kapittel 6.-8.). Men modellen kunne også hatt med samtaler med veileder og lesing av teori som en del av spiralen.

d. Intervju

For å innlede her viser jeg til Sigrún Guðmundsdóttir (2011 [1997] s. 72) som har uttrykt noen tanker om intervju i kvalitative forskningsprosesser som har vært til hjelp i min forståelse av intervju som metode:

«Intervjuet er en slags samtale. (...) Med forskningsintervjuet er samtalen omformet til et forskningsredskap. (...) Forskningssituasjonens kulturelle kontekst og det teoretiske rammeverket avgrensner og definerer hvilke sider, eller «utsnitt» av sin virkelighet informantene har anledning til å beskrive i sine svar.»

Forskningsrapporten sees på som et produkt som har oppstått i samarbeid mellom forskningsdeltakere og forsker. Forskningsrapporten er ifølge Guðmundsdóttir (2011 [1997]) et produkt hvor hver av partene har satt sitt preg på både prosessen og produktet. Den blir «et sammensatt bilde av en begrenset del av informantenes virkelighet» (ibid. s. 73). Denne delen av virkeligheten beskriver det tema som forskeren ønsker å belyse. Kvalitative studier gir ifølge Guðmundsdóttir (2011 [1997]) muligheter som kvantitative studier mister ved å benytte løst strukturerte og åpne intervjuer hvor formålet er å utforske betydningen av begreper, kategorier og hendelser. Spørsmålene våre antyder i tillegg til hva vi er ute etter å finne ut, hva vi allerede (tror vi) vet. Slik vil derfor forskningsdeltakerne peile samtalen inn i det feltet forskeren er interessert i.

i. Innhold i intervjuene

Ifølge Postholm (2011) kan forskningsintervjuer deles inn i strukturerte, halvstrukturerte eller ustrukturerte intervju. I dette prosjektet er det gjennomført halv-strukturerte intervju etter en intervjuguide (vedlegg). Intervjuguiden ble planlagt på forhånd for å sikre uttalelser opp mot teoriene som er beskrevet i teoridelen. Intervjuet innebærer også en sekvens hvor forskningsdeltakeren leser en kort tekst, samt lytter til en kort tekst for å gi innblikk og mulighet til å beskrive forskningsdeltakeren som leser i sammenheng med intervjuet. Det som gjør det riktig å kalle intervjuene halv-strukturerte er at forskeren etter hvert av de planlagte spørsmålene stiller de oppfølgingsspørsmål som måtte være nødvendig for å få informasjon om det tenkte teoretiske innhold i hvert av spørsmålene.

ii. Gjennomføring av intervjuene

De tanker eller tema som forskningsdeltakeren tar initiativ til, følges opp med aktiv lytting og eventuelt interesserte oppfølgingsspørsmål. Det var et mål i denne studien at intervjuene skulle forløpe seg som en samtale mer enn en spørreundersøkelse. Rekkefølgen i intervjuguiden ble ikke avviket fra. Alle de 8 intervjuene forløp på samme måte. Selv om et tema hadde blitt noe belyst i et tidligere spørsmål ble likevel alle spørsmål stilt etter planen i intervjuguiden. Til noen spørsmål ble det benyttet en skala som forskningsdeltakeren skulle benytte for å bedømme. På spørsmål skulle eleven f.eks. bedømme seg selv som leser og da ble det benyttet et ark med ti punkter på en linje (se vedlegg). Punktene hadde ikke tall, men i framlegget av empirien ga skalaen, med henvisning til tall, en hendig måte å beskrive elevens vurdering tydelig.

Intervjuene ble gjort lydopptak av med Mp3-opptaker. Forskningsdeltakernes foresatte ble presentert forskningsprosjektet i et informasjonsskriv som de returnerte signert tilbake (se vedlegg). Forskningsopplegget ble etter råd fra instituttet også meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) hvor tilbakemeldingen (vedlegg) ikke hadde i seg merknader som medførte endringer i forskningsplanen.

iii. Bearbeiding av intervjuene

Intervjuene ble lyttet igjennom etter at alle var ferdig utført. Jeg lagde notater hvor interessante uttalelser, foreløpige analyser og ideer kom fram. Disse notatene ble grunnlaget for valg av presentasjonsmåte og videre bearbeiding i samarbeid med veileder. Etter veiledning ble to elever, «Ola» og «Simen» valgt. Intervjuene av disse to ble transkribert på nytt igjen i sin helhet. Det var en omstendelig prosess som ga frukt i form av uttalelser relevante opp mot problemstillingene.

De to intervjuene ble valgt ut for å på best mulig måte dekke de viktigste momentene som kommer frem i de 8 gjennomførte intervjuene. Angående utvelgelsen av hvem som skulle representere datamaterialet, så ble det i den analytiske fasen tydelig hvilke intervjuer som egnet seg best. Fire av forskningsdeltakerne ble helhetlig mindre interessante fordi de er elever med sammensatte vansker. De hadde sannsynlig nok utbytte av å delta i leseprogrammet, men når deres uttalelser skulle tolkes opp mot de valgte teoriene ble det noen ganger uklart hva de konkret uttalte seg om. Slik ble intervjuene med disse forskningsdeltakerne mindre anvendelig sammenliknet med de utvalgte. To av forskningsdeltakerne ble vanskelig å bruke fordi lydfilene

ble skadet og deler av intervjuene ble borte, men jeg husker de delene av intervjuene som mangler og kjenner elevene godt. De forskningsdeltakerne som ikke er utvalgt til å representere datamaterialet er fortsatt relevante da de fungerer som en kontrollkilde opp mot de to som ble valgt.

e. Troverdighet og bekreftbarhet og etiske betraktninger

Thagaard (2004) bruker begrepene troverdighet og bekreftbarhet som erstatning for begrepene reliabilitet og validitet som ifølge Thagaard har sin opprinnelse i kvantitativ forskning. Troverdighet og bekreftbarhet gjenspeiler bedre den kvalitative tilnærmingens særpreg. For at andre skal kunne vurdere forskningen, altså at den skal være troverdig, er det viktig at forskeren gjør rede for hvordan datamaterialet er produsert. Troverdighet knyttes dermed til at forskeren både redegjør for, og er bevisst skillet mellom hvilken informasjon som kommer fra forskningsdeltakerne og egne vurderinger av denne informasjonen. Troverdighet knyttes også til at forskeren er bevisst på, og redegjør for hvilke relasjoner han eller hun har til forskningsdeltakerne, og hvordan relasjoner og erfaringer i felt kan innvirke på hvilket datamateriale forskeren får og hvordan det tolkes og brukes videre. Bekreftbarhet handler om å vurdere grunnlaget for de tolkningene studien fører til, både gjennom å redegjøre for, og være kritisk bevisst sin egen rolle og forståelse gjennom hele forskningsprosessen, og gjennom å vurdere hvordan egne tolkninger forholder seg til andre studier på området. Funn fra ulike studier kan bekrefte hverandre, men bør alltid vurderes ut fra de betingelsene som tolkningene baseres på.

Videre er det viktig at forskeren gjennom hele forskningsprosessen har et bevisst forhold til etiske spørsmål som studien reiser. Thagaard (2004) nevner tre hovedprinsipper som kan knyttes til forskerens etiske ansvar i kvalitative studier. For det første bør ethvert forskningsprosjekt baseres på forskningsdeltakernes informerte samtykke. Dette innebærer at deltakerne skal få god informasjon om hva studien går ut på, hva det innebærer å delta, og hvordan informasjon fra deres deltakelse skal brukes. De skal også få beskjed om at de når som helst skal kunne trekke seg og kreve all innsamlet data slettet. I de tilfeller hvor barn er forskningsdeltakerne, skal foresatte også få god informasjon og også gi samtykke. For det andre er kravet om konfidensialitet et viktig grunnprinsipp. Dette innebærer at deltakerne skal kunne være anonyme i all formidling av prosjektet, og at datamaterialet ikke uten videre kan videreformidles og brukes i nye studier uten samtykke. For det tredje er et viktig grunnprinsipp

knyttet til hvilke konsekvenser deltakelse i forskningsprosjektet kan ha for deltakerne. Dette innebærer at forskningen på noe måte skal oppleves belastende for deltakerne, og at forskeren har ansvar for å beskytte deltakernes integritet gjennom hele forskningsprosessen. Dette ansvaret gjelder også i all rapportering og bruk av studien i etterkant.

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning (Gudmundsdottir 1992; Postholm 2011). I denne setningen ligger det en innrømmelse av forskeren som subjektiv. Forskeren er en person med et levd liv. Men det som skiller den kvalitative forskeren fra hverdagslige observasjoner er at det hele, medfattet forskerens bakgrunn og forforståelse, er satt i system. Gudmundsdottir (1992) sammenlikner sin bestemors observasjon av nabolaget med sine egne observasjoner i arbeidet sitt som en kvalitativ forsker. Hun poengterer at det som er forskjellen er systematisk bruk av teorier både i observasjonene og i tolkningen av disse. Forskerens fortid vil gi forskeren en forforståelse i møte med teoriene og empirien (forskningsdeltakerne). Det er vesentlig at forskeren er bevisst dette i møte med forskningsdeltakerne, og i analyseprosessen som kommer etter at dataene er samlet inn.

Thagaard (2004) skriver om utfordringer i relasjonen mellom forsker og informant. I denne sammenhengen sier hun noe om analysen av forskningsdeltakelsens utsagn også, nemlig at forskerens faglige plattform vil prege analysen, blant annet fordi en vil forsøke å sammenlikne resultatene sine med annen forskning eller relevante teorier. I følge Ringdal (2011) foregår ikke forskning i et sosialt vakuum. Han poengterer at det er uunngåelig at forskeren blir påvirket av omgivelsene, og at dette selvsagt vil ha innvirkning på valg av data, resultatpresentasjon og tolkning, samtidig som det stiller krav til at forskeren får til å reflektere over egen praksis. I mitt prosjekt ser jeg at jeg nok er påvirket av min faglige bakgrunn i valg av tema. Jeg er utdannet allmennlærer (med fordypning i spesialpedagogikk) og ønsker å forske i skolen. Jeg har gjennom jobben min som spesialpedagog i grunnskolen opplevd at mye av tida går med til å kartlegge, samt avhjelpe lese-skriveproblematikk hos elevene. I tillegg har jeg erfaring med at enkelte elever trenger tilpasning og hjelp til å komme seg sosialt gjennom skoledagene på en positiv måte, eller at disse elevene ikke motiveres av læringen i seg selv. Jeg har ønsket å forske på noe som kombinerer disse problemområdene. Min erfaringsbakgrunn har dermed tydelig innflytelse på valg av tema, men sikkert også tolkningen av funnene.

Postholm (2007) anerkjenner at læreren vil være i en god posisjon for å forske på egen praksis fordi vedkommende vil være den som kjenner elevenes historie og bakgrunnen for all aktivitet som foregår best. Det betyr ikke at en som forskende lærer skal være ukritisk med hensyn til kilden. Det at jeg kjenner til forskningsdeltakerne og utviklingen de har hatt i skoleløpet sitt,

kan gjøre meg forutinntatt i forhold til hva jeg tror jeg vil finne i datamaterialet mitt. Dette må jeg ta på alvor. Samtidig kan jeg argumentere for at min kjennskap til forskningsdeltakerne vil kunne hjelpe meg til å kommunisere nyttige spørsmål i intervjuene. Det at de er vant til at jeg er interessert i lesingen deres gjør det mulig å reflektere dypere sammen med elevene i møte med dette temaet, enn om jeg hadde valgt ukjente forskningsdeltakere i et ukjent miljø. Det at jeg velger meg forskningsdeltakere som jeg kjenner godt, innebærer videre at jeg har vurdert om jeg tror de vil kunne bidra til å belyse problemstillingene. I vurderingen ligger det også en vurdering i at jeg opplever at jeg har en positiv relasjon til forskningsdeltakerne og at jeg tror jeg vil bidra til trygghet for deltakerne slik at de kan belyse tema og problemstilling godt. Tjora (2009) viser til at det er avgjørende for resultatet at en velger seg informanter som kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Dette kalles et strategisk utvalg av forskningsdeltakere (Ibid.). Jeg tror at mine forskningsdeltakere sin trygghet opp mot forskeren vil bidra til at de kan reflektere og belyse studiens problemstillinger.

Til slutt, etter siste side, fortsetter du som leser av en forskningsrapport forhåpentligvis med din tolkning av erfaringen lesingen har gitt. Sigrún Guðmundsdóttir (2011 [1997]) skriver følgende om hvordan hun en gang tolket en informant: «Jeg hørte hennes ord gjennom tåken av mine egne erfaringer, og føyde mine egne minner til hennes ord (...)». I samme tekst avslutter hun klokt med følgende utsagn:

«De som senere kommer til å lese våre rapporter, gjenskaper også informantenes virkelighet idet de bygger på våre rekonstruksjoner av deres rekonstruksjoner – som i en endeløs speilhall med forvrengte speilbilder.»

(Guðmundsdóttir 2011 [1997] s. 83-84)

6. Empiri

Hovedproblemstillingen for oppgaven er : Hvilke erfaringer har elevene knyttet til leseloggen? Problemstillingen gir føringer for fremstillingen av empirikapittelet ved at elevene og deres erfaringer ønskes fram i teksten. Igjen må det understrekes at dette ikke en effektstudie for å måle elevenes ferdigheter «før og etter» pedagogisk innsats, men en studie hvor elevenes egne tanker om motivasjon og læring, og motivasjon og selvutvikling var ønsket frem i lyset. I fremstillingen av empirien er det lagt vekt på å sikre nettopp dette ved å presentere to elever hver for seg.

a. Elev 1: «Ola»

i. Beskrivelse av Ola

Når intervjuet gjennomføres på våren er Ola elev på 5. trinn. Han har deltatt i leseprogrammet siden høsten i forveien.

Han fremstår som svært interessert når pedagogen oppsøker han for å ta han med for å jobbe med leseloggen. Dette kan være et tegn på forventning om mestring av den forestående aktiviteten. Aktiviteten foregår til samme tid hver uke, og han er derfor klar og ventende når pedagogen oppsøker han. Han er sammen med læreren en hel klokke, sammen med en annen elev. I tillegg til denne økta møter han også læreren i to små økter hvor han hentes ut av klassen på egenhånd hver uke. Slik blir leseloggen en lesearena for gutten tre dager i uka.

I timen han møter læreren sammen med en medelev er den delen av leseloggen som går ut på å reflektere over motivasjon for å lese boka, vanskelighetsgrad og interesse for innholdet i teksten noe som skjer sammen med den andre eleven. Begge er interesserte i fotball, og vi innleder ofte med en uformell samtale om den siste ukas begivenheter på ulike fotballbaner. De har ofte ulike type bøker, men noen ganger får de en bok som den andre har lest tidligere. Det gir mulighet til en felles samtale om teksten, lesing, motivasjon og planlegging av leseaktiviteten for forrige og kommende uke med mer.

Når Ola leser i boka si er han alene med pedagogen. Det har virket som om han får problemer med å følge progresjonen i teksten med forstyrrelser rundt seg, derfor blir de to elevene satt på hvert sitt rom når det skal leses. Når Ola er alene med pedagogen får han med seg innholdet i teksten. Han får muntlig oppmuntrende støtte hele veien gjennom teksten. Han har behov for støtte for å sikre riktig leseretning på ordene, samt hjelp til å holde orden på fonemene de

grafiske symbolene danner. For eksempel kj-lyd eller –rt-lyd. Han har automatisert noen sammensatte grafemer, stavelser og ord. I den perioden han har vært med på leseloggprosjektet har han særlig utviklet seg i evne til å reflektere over tekstens form og innhold når vi samtaler om teksten før han starter å lese. Han har også utviklet seg noe i forhold til å holde fokus og få selvstendig leseflyt mens han leser.

ii. Ola leser i forskningsintervjuet

Ola får høre en fortelling på 100 ord og blir deretter bedt om å gjenfortelle det han husker. Han gjenforteller bra, husker alle detaljer, og gjengir fortellingselementene ordrett og i passende rekkefølge.

Etterpå blir han bedt om å lese en tilsvarende fortelling som er like lang og som har omkring like mange fortellingselementer som den han fikk høre. Ola får problemer med å avkode teksten effektivt. Han stotrer seg møysommelig gjennom teksten med god støtte fra læreren. Han leser ord som «en», «i», «hun» ortografisk flytende, men avkoder de fleste ordene i teksten fonologisk. Fordi han ikke mestrer den fonologiske lesestrategien godt, må han ha hjelp av læreren når han bommer på forbindelsen mellom grafem og fonem. Dette gjentar seg ofte flere ganger i hver setning.

Til tross for at Ola må slite seg gjennom teksten, er han i godt humør og gir ikke opp selv om han får flere korrigeringer. Kan hende opplever han lærerens støtte som et nødvendig stimulus for å opprettholde motivasjonen under leseprosessen.

Olas ferdigheter i lesing tilsier at han vil ha problemer med å tilegne seg innholdet i teksten ved egen lesing. Dersom en sammenligner Olas evne til å gjengi tekst etter å ha fått den lest opp av læreren, ser en at han kan gjengi innholdet uten problemer. Dette resultatet kan tyde på at Olas lesevanske ikke skyldes lavt evnenivå, men svikt i det fonologiske system (Høien og Lundberg 2005). Det at han likevel går på lesingen med godt humør kan tyde på at han opplever pedagogen passelig støttende. Han er i en situasjon hvor ytre stimuli (pedagogens støtte) fungerer som internalisert ytre motivasjon som igjen bygger opp elevens evne til å kjenne indre motivasjon (Stipek 2002, Deci og Ryan 1985).

Dersom en vurderer Olas leseferdighet i lesesituasjonen med kriterier som anvendes i leseprogrammet LUS (Allard et. al, 2006), ligger Ola på LUS-nivå 9. Nivået kjennetegnes ved at eleven lyderer ukjente ord. På LUS-nivå 10 veksler eleven mellom ortografisk avkodning og

fonologisk avkodning hvor ortografisk avkodning utgjør en større andel av lesingen enn det Ola behersker. LUS-nivå 9 er det nivået en elev bør ha nådd ved slutten av 1. trinn i skolen. Det betyr at Ola som går i 5. trinn, i følge LUS-programmets kriterier ligger betydelig etter i leseutvikling.

I intervjuet angir han hvordan han synes det gikk å lese den aktuelle teksten til 9 av 10. Han sier:

«Det e for æ e mere vant til å læs». «Det e greit å læs høyt no.»

Han bedømmer kanskje her hvordan han følte seg i lesesituasjonen, ikke hvor godt han klarte å lese selvstendig. Jamfør beskrivelsen av lesingen hans over, hvor det går frem at han trenger mye støtte for å komme seg gjennom teksten. Uttalelsen han kommer med hvor han viser at han liker å få støtte mens han leser kan gi håp om at Deci og Ryan (1985) sin teori om internalisert ytre motivasjon kan virke til at eleven utvikler indre motivasjon. Når han etterpå blir oppfordret til å bedømme egen lesing generelt angir han 5 av 10. Han medgir her at han sliter med å lese, men likevel kan vi se en bedring i forhold til når han skal bedømme egen lesing før han startet med leselogg til 3 av 10. Uttalelsene kan tolkes dit at han har høyere forventning om mestring (Bandura 1997) til lesing generelt etter at han startet på leseprogrammet.

iii. Olas erfaring med leseloggen

Ola får under intervjuet mulighet til å beskrive leseloggen med egne ord før det stilles oppfølgings spørsmål for å fange opp elementer som eleven ikke nevner selv umiddelbart. Med egne ord beskriver eleven leseloggen slik:

«Det e en mappe som e, når man har lest, så bruke man å skriv på 'hjemme' og 'på skolen'. Det e en bok vi les i. Ja». «Det e på en måte en bok, og så når du har lest i den boka så går det an å skriv på at du har lest den».

Utsagnet tyder på at Ola anerkjenner leseloggen som et forpliktende opplegg hvor han øver på lesing både hjemme og på skolen. Han nevner spesifikt at man (foreldrene) må skrive på (signere) når man har lest. Han nevner ingenting om belønningen, noe som kan bekrefte at hans motivasjon for å være med på aktiviteten først og fremst er at aktiviteten gir mening, dette i tråd med intensjonen om at eleven ved å delta i leseprogrammet får en styrket indre motivasjon for leseaktiviteter.

På spørsmål om hvordan han opplever å være med på leseloggen svarer Ola:

«Bra, for æ blir bedre til å les. Sånn som i fjor, da hadde vi ikke nå leselogg, og da vart æ dårlig tell å les igjen. Eller dårligere.»

Ola viser her til en periode hvor det var pause med leselogg og hvor han opplevde at han mistet evne og/eller motivasjon til å prøve å lese tekster i skoletida. Slik ser det jo ut til at han bekrefter at erfaring med mestring av lesing har ringvirkninger når han møter leseutfordringer i andre arenaer. Leselogg tvinger han med andre ord til å trene, noe som forbedrer leseferdigheten og som gir mestringserfaring. Når programmet opphører slutter også lesetreningen. Dette kan tyde på at Ola ennå ikke er blitt selvregulert i forhold til leseaktiviteter.

Til hva han synes han lærer når han har leselogg som han ikke lærer i klasserommet sier Ola:

«Det e litt forskjellig», «Å les!».

Utsagnet kan tyde på at han mener at han opplever at han ikke lærer godt å lese i klasserommet eller kanskje at han opplever ikke å få tilstrekkelig støtte, eller feil form for støtte når han møter leseaktiviteter i klasserommet.

På om hva han er fornøyd med i leselogg svarer han:

«Ja, e fornøyd med leselogg.», *«at når vi gjør det så blir vi bedre til å les og at vi får belønning»*, *«Non av de bøkern e ganske bra, artig å les i.»*

Ola kan ikke svare på om det er noe han er misfornøyd med. Derimot gir han følgende svar på spørsmål om det er noe han ønsker å forandre:

«Æ trur ikke nokka, egentlig», *«æ trur ikke nokka skal forandres, da blir det bare dårligere.»*

Når Ola blir spurt om hvordan det er å gå ut av klasserommet for å være med på leselogg, svarer han:

«Det går greit det» *«Det e bedre å les i leselogg enn å vær i klasserommet»*. *«Alle i klassen e så snill uansett!»*

Med utsagnet viser han at han har tenkt på hva de andre i klassen synes om at han går ut, men at han har funnet ut at han har nytte av å gå ut av klassen samtidig som at de andre er snille og dermed ikke byr ham kostnader ved å forlate klassen for å lese.

iv. Olas refleksjoner omkring lesing i leseloggen

Intervjuet legger opp til at Ola skal kunne angi kriterier som letter lesing, samt barrierer som hindrer god leseflyt. Når han får bla i leseloggmappa for å finne fram til tekster han syntes var lett å lese angir han 2 ulike bøker:

Den første boken er «Lise på biltur». Denne boken er en del av en serie på 15 bøker fra Pedagogisk forlag, og som er anbefalt for elever på 2. trinn. Serien bærer tydelig preg av repetert lesing som pedagogisk virkemiddel. Vi ser at han har hatt mange av disse bøkene som lesestoff i leseloggen sin når vi blar i den.

På spørsmål om hvorfor han opplevde at boka var lett å lese svarer han:

«Vet ikke. Den va bare lettere å les.», «Det va ikke sånne rare ord». «Og så va det mange ord som vart gjentatt på nytt.» «Eller det handla om hverdagslige ting, og det va så lett når du kun se på bildan og så skjønt du ka det va.»

Vi ser at Ola anerkjenner at tekstens tilpassede vanskelighetsgrad bidrar til at han mestrer å lese. Ola husker at han mestret å lese boka fordi den ikke hadde vanskelige ord blandet inn i teksten. Det er også verd å merke at han husker at boka ble lett å lese fordi mange av ordene gikk igjen flere ganger i teksten i tråd med teori om repetert lesing (Elvemo 2003, Høien og Lundberg 2005) at det er en effektiv måte å utvikle lesehastighet på. Han nevner at handlingen er hverdagslig, den minner om en hverdag han kjenner eller klarer å leve seg inn i. Han anerkjenner også at disse bøkene hvor det er bildestøtte på hver side hjelper til at boka blir lett. Disse faktorene som er tilstede gjør at han husker at han mestret å lese boken. Slik er det sannsynlig at han utvikler sin forventning om mestring (Bandura 1997) av lesing i positiv retning. Vi ser i leseloggen til Ola at han har valgt å lese mange av bøkene i denne serien. Det kan vise at han har hatt forventning om å mestre å lese bøkene. I min beskrivelse av hva som er de viktigste bestanddelene av leseloggen støtter jeg meg til LUS-programmets ide om at vanskelighetsgrad på lesestoffet må tilpasses elevens ferdighetsnivå for å oppnå utvikling. Indirekte ser vi gjennom Ola sine uttalelser at en slik tilpasning skaper en forventning om mestring når leseaktiviteten foregår.

Den andre boka Ola nevnte var «Mose og ønsketreet». Boka inngår i serien Lesestart fra Gyldendal norsk forlag som er for barn som akkurat har lært å lese. Boka inneholder korte og morsomme fortellinger med mange illustrasjoner. Ola sier følgende om denne boka:

«Æ trur det e dem samman grunnan som over, men det va kanskje ikke så hverdagslig historie, men det va ord som æ vist om, og ikke sånne rare ord.»

Igjen henviser han til at han opplever å mestre å lese boken når den har et språk som er tilpasset hans avkodningsferdighetsnivå. Selv om det er en abstrakt historie (boken handler om en elg som heter Mose og hans møte med et ønsketre (!)), gjør fraværet av vanskelige ord at han føler at han mestrer lesingen. Han sier at ord som «æ vist om» gjør at teksten blir lett å lese. Han bekrefter nok en gang at tekster med en vanskelighetsgrad han behersker gjør at han får forventning om å mestre teksten.

Kriterier han nevner som letter lesing er:

- At ordene er lette å lese og at ordene ikke er «rare»
- at handlingen er om ting han kan relatere til (hverdagslige ting)
- at illustrasjoner som støtter teksten er til hjelp når han skal avkode (bilder)

Om vi sammenlikner disse kriteriene med det som tidligere i masterteksten kalles leseprogrammets intensjoner ser vi at Ola bekrefter at intensjonene om eleven får tilpasset lesestoff og at eleven får positive leseopplevelser som kan styrke fremtidig forventning om mestring i forhold til lesing. Da det kommer fram at han har lest mange bøker i den samme serien bekreftes også intensjonen om at eleven gjennom gjentatt lesing opparbeider parate ordbilder for å styrke ortografiske avkodningsferdigheter. Dette fordi disse bøkene er bygd opp slik at ordbilder gjentas mange ganger i tekstene.

Når han skal finne fram til tekster i leseloggmappa som er vanskelig å lese angir han en bok som eksempel som heter «Oda leker om våren.» Boken er del av samme serie fra Pedagogisk forlag som tidligere nevnt. Når han skal forklare hvorfor var den vanskelig å lese henviser han til en del av teksten:

«hun gjemmer seg bak epletreet, hun gjemmer seg bak kirsebærtreet.» «Dem gjemte seg bak mange rare tinger som æ ikke forstod.»

Vi ser at han viser til lange ord som han sier han ikke forstod. Det at han uttaler dem selv uten støtte viser jo at han forstår ordene, slik at betydningen av det han sier heller kan tolkes dit at han ikke forstod ordene da han skulle avkode de som en leser. Kirsebærtreet som ordbilde består av 13 bokstaver som utgjør 5 stavelser hvor noen av fonemene dannes av mindre vanlige grafemer; ki, rs, æ, ee. Det er ikke rart om en som er på LUS-nivå 9 synes dette ordet er

vanskelig å avkode. Slik jeg tolker Ola viser han med sin uttalelse at lette tekster blir vanskelig å mestre når det inni teksten er enkelte vanskelige ord. Han sier på en måte at hans forventning om mestring av lesingen svekkes av et fåtall vanskelige ord i en ellers enkel bok. Han sier at barna gjemte seg bak «mange rare tinger». Han viser her at selv om han nok avkoder de fleste ordene i boka selv uten store problemer, så oppleves det som om det er mange vanskelige ord (rare tinger) i teksten. Hans erfaring gjør at han i intervjuet beskriver den som vanskelig, altså han har begrenset forventning om å mestre å lese denne teksten om han skulle lese den om igjen.

Barrierer han nevner som gjør lesingen tung er:

- ukjente ord som er lange blir vanskelige

Igjen ser vi at leseloggens intensjoner bekreftes som viktige. Nå igjen ved at Ola uttaler at en bok har ord i seg som han ikke forstår. Det viser at han muligens trengte hjelp for å komme seg gjennom teksten. Uansett svekkes andre intensjoner med dette; At eleven over tid får en styrket indre motivasjon for leseaktiviteter og at eleven får positive leseopplevelser som kan styrke fremtidig forventning om mestring i forhold til lesing. Vi får håpe at intensjonen med at eleven får belønning for utført ukeoppdrag (ytre motivasjon) gjør sitt til at eleven utfører lesingen til tross for at den oppleves som vanskelig.

I forskningsintervjuet blir eleven utfordret til å reflektere over egen motivasjon via spørsmål som kretser omkring det å vurdere og planlegge leseaktiviteten. I forhold til om han blir motivert til å lese i leseloggen svarer han:

«Ja, non ganga får æ lyst te å les i leseloggbøkern, fordi dem e ganske bra og så e det ikke så mye tekst på hver side. Dem e litt lettere enn andre bøker. Når æ får det te bedre blir det artigere!»

Når han får spørsmål om det er handlingen i historien som får han til å lese motsier han det. Det er at han får det til som gjør at han får lyst til å fortsette. Igjen ser vi at han forteller at når han starter å lese så får han en positiv forventning om å mestre (Bandura 1997) lesingen. Han får lyst til lese! Som beskrevet tidligere blir ny bok presentert av læreren. Det er satt av tid til å lese sammen de første sidene før eleven får med seg boka hjem og må finne tid til lesinga hjemme. Uttalelsene over kan tolkes dit at Ola får lyst til å lese leseloggboka fordi han har (en positiv) erfaring med boka fra før. Han sier at «dem e ganske bra» som viser at han kjenner boka før han setter seg ned med den hjemme. Slik viser Ola oss Deci og Ryans selvbestemmelsesteori

(1985) i praksis? Læreren gir støtte i møte med boka som internaliserer en indre motivasjon (Stipek 2002) hos Ola til å ta frem boka hjemme med lyst til å lese.

Når Ola skal svare spørsmål om ytre belønning svarer han bekreftende på at belønningen er viktig å tenke på når han skal overtale seg selv til å lese. Om han ville ha lest i leseloggen uten tilbud om belønning svarer han følgende:

«Det e ikke sikkert det nei...», «...ja, men æ ville vel kanskje ha gjort det om ho mamma blei sur på mæ for at æ ikke hadde gjort det.»

Vi ser her at Ola viser til to ulike ytre kilder til belønning; belønningsaktiviteten og mamma sin misnøye. Han rangerer belønningsaktiviteten høyest. Begge de ytre kildene til belønning kan klassifiseres som Task-contigent rewards (Deci og Ryan 1985) som innebærer at en får belønning for å gjøre og fullføre en oppgave. I leseloggen gjennomfører læreren en samlesing og oppfølging i form av samtale som forsøker å gjøre slik som Deci i hans studie, i 1972, hvor task-contigent rewards ble kombinert med en samtale som fokuserte på elevens positive kompetanse. Som nevnt tidligere viste Deci sin studie at kombinasjonen av samtale med eleven og ytre belønning i sum gjorde at eleven ikke opplevde ytre belønning som negativ med hensyn til innvirkning på elevens indre motivasjon. Ola sin positive uttalelse til ytre belønning i kombinasjon med at han i avsnittet over viser tegn til å ha en indre motivasjon for lesing kan vise at pedagogen har lyktes med å kombinere task-contigent rewards/ytre motivasjon (Deci og Ryan 1985) med at eleven beholder sin indre motivasjon for å utføre handlingen som er ment å gi leseutvikling. Sånn kan en si at dette masterstudie kan bekrefte Deci (1972) sine funn.

Til det å planlegge leseaktiviteten og det å vurdere seg selv svarer han slik på følgende spørsmål: Før du starter å lese i leseloggboka, vurderer du om du tror du vil mestre å lese boka?

«Æ bruka å se i den først, og hvis det e alt for mye tekst så tenke æ at æ ikke klare det.»

Igjen ser vi spor av Bandura (1997) sin teori om at forventning om mestring er oppgavespesifikk, og at en person vil utfra tidligere erfaringer med liknende utfordring vurdere om en skal tro at en kommer til å mestre eller ikke. Hvis vi ser utsagnet opp mot selvregulering (Zimmerman og Cleary 2006) ser vi at denne gutten her omtaler indirekte den sykliske prosessen som utgjør selvregulert læring (Skaalvik og Skaalvik 2005). Den sykliske prosessen er som nevnt at en planlegger – gjennomfører - selvreflekterer i en syklisk prosess. I guttens uttalelse over ser vi at han planlegger aktiviteten og vurderer hvordan det vil gå å lese teksten. Det viser at han reflekterer selv over hvordan det går når han leser. Erfaringen benytter han til å vurdere ved

neste lesing hva han kan forvente å mestre. Neste passasje viser at han ikke er helt selvregulert, men innhenter støtte fra voksne for å regulere læringen når han får spørsmål om han setter seg mål for hvordan du skal utføre lesingen?:

«Det e ikke æ som bruka å gjør det, men mamma bruka å gjør det.»

Ola forteller at mamma eller pappa alltid er i nærheten når han leser i leseloggen og at de er sammen om å sette mål for lesingen. Men han er klar på at i leseloggen så er det lett for dem å samarbeide om mål fordi det ligger føringer fra læreren. Her er det verdt å merke seg at han i ukas første leselogg-økt sammen med læreren blir invitert til å være med å vurdere hvor mye tekst det vil være passelig å lese for hver gang når han tar frem boka hjemme. Da bekrefter uttalelsen hans om at han følger planen når han kommer hjem at leseloggen får et preg av at han regulerer læringsutviklingen selv. Det gir håp om at han i tråd med Zimmerman og Cleary sin teori om selvregulering (2006) får utbytte av aktiviteten da han er aktiv i å regulere læringen selv i en syklisk prosess.

I forhold til om han vurderer hvordan det gikk å lese i leseloggen etter at han har lest ei økt svarer han:

«Ja, det tenk æ på!», «Når æ bare tenk at æ ikke leste så fort så bare tenke æ at det gikk dårlig og hvis æ les fortere så tenke æ at det gikk bedre.»

Her bekrefter han at han vurderer sin egen leseflyt, og at god leseflyt har innvirkning på hvordan han tenker om mestring og lesing:

«Ja, men det blir sånn at æ har alltid mye bedre leseflyt når æ kjem hjem, enn når æ e på skolen. Vet ikke hvorfor, det e bare alltid når æ les leselogg hjemme, så blir det, så går det alltid mye fortere.»

På om de kan det være fordi han møter boka for første gang sammen med læreren som støtter han svarer Ola:

«Det kan godt hende det ja, men hvis det e en bok som e for eksempel 24 sida, og så les vi tell side 12 på skolen, og så fortsett vi med de neste 12 sidan så les æ fortsatt bedre.»

Uttalelsen kan vise at den positive leseopplevelsen han har med boka og lesingen sammen med pedagogen på skolen gjør at han opplever at lesingen går lett også hjemme. Det kan bekrefte både at positive erfaringer med en spesifikk oppgave gir forventning om å mestre liknende oppgaver senere (Bandura 1997). Uttalelsen kan også bekrefte at lærerens ytre påvirkning

internaliserer indre motivasjon (Deci og Ryan 1985) som gjør at gutten tar frem boka hjemme og opplever mestring selv om lesing åpenbart er en aktivitet han sliter med å utføre.

I intervjuet utfordres eleven til å vurdere leseutviklingen sin og han svarer bekræftende på at han får til å lese tekster nå som han ikke fikk til å lese før han startet med leselogg. Han bekrefter også at han har større tro på seg selv som leser nå med bedre selvtillit enn før. Han blir også spurt om hvis han holder på med leselogg i 6. og 7. trinn også, om han da tror han vil bli en person som blir glad i å lese i framtida. Da svarer han:

«Det e æ ikke sikker på.» «Sånn passe.» «Litt, ja.» «Æ kommer sikkert tell å bli mere glad i å les hvis vi hold på helt til da.» «Hvis æ blir god tell å les da, så blir det jo artig å les!»

Uttalelsene viser oss at han har mer forventning om mestring (Bandura 1997) av leseaktivitet i leselogg når intervjuet gjennomføres enn før han startet med leselogg. Han viser oss at han har et håp om å bli en person som er glad i å lese i fremtida, men at han forstår at det er i så fall er avhengig av at han øver seg og utvikler seg. Slik ser vi kanskje spor av at han forstår at han selv er avgjørende som styrer av sin læringsutvikling (Zimmerman og Cleary 2006).

I intervjuet får eleven mulighet til å si noe om hvor vidt det er viktig å være delaktig i prosessene i leselogg hvor tema og vanskelighetsgrad for neste bok bestemmes. Det spørres også om eleven opplever det som viktig å styre når hjemmelesingen skal foregå og om det er viktig å være delaktig i organiseringen av belønningsaktiviteten. Til om det er viktig å være med å bestemme neste bok svarer Ola:

«Ja, hvis det blir en ganske kjedelig bok så blir det ikke så artig heller å les. Og det spørs kor masse tekst det e og sånn der.»

Vi ser at han anerkjenner at det å være med å regulere leseloggens innhold og vanskelighetsgrad gir motivasjon. Som nevnt i teoridelen innebærer selvregulert læring (Zimmerman 1990) en syklisk prosess hvor det å selv planlegge læringen er viktig for utbyttet av aktiviteten. I følge Skaalvik og Skalvik (2005) inngår det i planleggingsfasen at eleven foretar en vurdering av oppgaven (medregnet at en setter mål og delmål), vurderer seg selv (mestringsforventning), kjenner på motivasjonen (interesse, verdi og målorientering) og planlegger læringsaktiviteten (sted, tid, varighet og hjelpemidler). Når gutten her uttaler at det er viktig for han å være med på å velge bok, hvor han slik vurderer innhold og vanskegrad, for å gi seg selv muligheten til å

motiveres til lesing. Mulighet til selvregulering av læringen blir slik anerkjent av gutten som en kilde til positiv forventning om mestring av læringsaktiviteten.

Ola blir også spurt om han vil ha mulighet til regulere hjemmelesingen i større grad. Når han blir spurt om det er viktig å kunne organisere hjemmelesingen på egen hånd ved å kvittere selv uten å bli overvåket av foreldre svarer han avkreftende på det. Da viser han at han synes det er greiest at mamma/pappa er i nærheten når han leser. Han viser at han gjerne vil ha mamma og pappa med på laget. Han foretrekker å få støtte gjennom den ytre motivasjonen (Deci og Ryan 1985) som foreldrene tilbyr. Forhåpentligvis kjenner han at den blir en mal for hvordan han kan motivere seg selv senere slik at foreldrenes ytre motivasjon over tid internaliseres i han og fungerer som indre motivasjon (Deci og Ryan 1985) i fremtiden.

Når Ola spørres om det er viktig å være med å organisere belønningsaktiviteten svarer han at han opplever at det er viktig. Han spørres om hva han vanligvis velger og forteller at han liker å velge at han kan ta med en venn og bestemme selv hva de skal gjøre i gymsalen sammen. Han sier at det er viktig at han kan velge selv hva belønningen er, og hvem han skal ta med som kamerat i belønningsaktiviteten. Han viser her at han setter pris på belønningsaktiviteten og at han synes han må være med å organisere den for at det skal bli en god belønning. Disse uttalelsene kombinert med andre passasjer som antyder at han har en indre motivasjon for lesingen i leseloggen viser kanskje at den ytre motivasjonen han får gjennom belønningsaktiviteten ikke ødelegger for indremotivasjonen (Deci og Ryan 1985). Slik kan det se ut til at leseloggopplegget gir rom for utviklingssamtaler slik Deci la opp til i sin studie (1972) hvor ytre belønning ble benyttet, men ikke så ut til å virke negativt på den indre motivasjonen for læringsaktiviteten.

v. Olas refleksjoner omkring lesing utenom leseloggen

I intervjuet blir det lagt opp til at Ola skal reflektere omkring lesingen som foregår på skolen, eller hjemme i ulike situasjoner utenom leselogg-øktene. Han blir spurt om det er noen tekster han møter som han synes er lett å lese. Da sier Ola:

«Tror ikke æ kommer på non.» «Det kan vær ganske vanskelig når det e sånn norsk og sånn. Dem snakka om så mange rare tinger!» «Det va en historie som handla om nordlyset. Det vart så masse, og så va det mange ord som æ ikke kunne fordi dem va sånn derre sama. Og så ropte dem te det, og så kom det såndre lyn, og så gjemte dem sæ i bila, og så kjørte dem, og så flytta det!»

Ola bekrefter at det som gjorde teksten vanskelig å lese var at teksten var lang. Men også et språk med uvante ord for han å lese da samene kanskje snakket nordnorsk. Her får vi mye informasjon. Han kommer ikke på noen tekster som han synes er lett å lese utenom leseloggen. Det viser at han har opparbeidet, kanskje over lang tid, en negativ forventning om mestring (Bandura 1997) av leseaktiviteter i regi av skolen. Ola forteller videre om matematikkboka:

«Matteboka e ei av dem vanskeligste bøkern å les fordi det e så mange rare ord der, sånne matteord, og dem skrives veldig rart. Og så e det så veldig mange lange ord.»

Ola blir spurt om han synes det har blitt lettere å lese selvstendig i lærebøker etter at vi startet med leseloggen, men svarer:

«Ikke så masse akkurat.»

Han har ikke blitt sterk nok som selvstendig leser til å klare seg på egen hånd i det lesestoffet i lærebøkene han møter for sitt alderstrinn. Han har vist i uttalelsene sine om lesing i leseloggen at han opplever å forvente å mestre lesingen her, men når han skal lese i skoletida utenom leseloggen sliter han med å avkode effektivt, og han har negativ forventning om å mestre å lese på egenhånd i både norskboka og matematikkboka. Det viser at han trenger videre oppfølging i et leseprogram for å sikre at den leseaktiviteten som skal til for å utvikle avkodingsferdighetene ytterligere blir gjennomført.

Får å gi et bilde av hvordan han opererer som leser på fritida blir Ola spurt om han noen ganger leser på fritida si utenom lekser og leselogg. Da svarer Ola:

«Det har skjedd non ganga. Da va æ i Syden. Da va det ei sånn bok som æ holdt på å lest.» «Den va spennende, eller nei den va ikke spennende, men den va artig»

Vi ser at det er unntaksvis at han ser på seg selv som en aktiv leser på fritida. Eksemplet han kommer på er i en ferie, ikke hjemme i hverdagen. Det virker derfor som om han i hverdagen leser lite på eget initiativ. Ola blir spurt om hvorfor han ikke velger å lese mye på fritida si. Da svarer han:

«Fordi at det e kjedelig!» «Æ veit ikke hvorfor, det blir bare så kjedelig!» «Eller, når æ begynne, og når æ ikke får det te så blir det så kjedelig.»

Det er interessant å se at Ola ser ut til å være klar over at når han opplever at han sliter med lesingen i starten av teksten så påvirker det hans forventning om å mestre å fullføre lesingen.

Kriterier han nevner som motiverer til fritidslesing er:

- teksten har handling (ei bok som æ holdt på å lest)
- teksten er morsom
- teksten må ikke gi for stor motstand

Barrierer som gjør fritidslesing vanskelig er:

- teksten oppleves uoverkommelig å gjennomføre uten mye innsats

Om en ser på barrierer og kriterier som letter lesing både innenfor leseloggen og lesing utenom, så ser vi at Ola angir disse nokså likt. Det handler forenklet formulert om at han ønsker å relatere seg til en tekst som ikke oppleves slitsomt å avkode. Det viser at om en ønsker å bidra til at han skal bli motivert til å lese må en legge til rette med tilpassete tekster og en oppfølging som er tett nok til at en kjenner hans ferdighetsnivå i avkodingsstrategier og hva han interesserer seg for.

b. Elev 2: «Simen»

i. Beskrivelse av Simen

Når intervjuet finner sted på våren er Simen elev på 7. trinn. Han har deltatt i leseprogrammet siden høsten i han startet i 5. trinn. Han er dermed inne i sitt tredje år som deltaker i leseprogrammet. Det er forsøkt ulike former for organisering. Han har vært alene sammen med pedagog eller i par/ gruppe. Den perioden forskningsintervjuet finner sted leser han ukentlig i leselogg-økter i en gruppe med elever som alle leser selvstendig med læreren i nærheten. I disse øktene trekker lærer og Simen seg litt til siden for en samtale etter at han har lest. Men han får også fortsatt en økt alene sammen med pedagogen hver uke, da slike økter gir mulighet for ro under lesing, men også gode rammer for en oppfølgingssamtale.

Simen har god oversikt over mappa si, selv om han noen ganger har glemt mappa hjemme. Han finner den fram fra sekken raskt og husker godt hvor langt han er kommet og hvor langt han skal lese i den forestående leselogg-økta. Han viser evne til å samtale om boka og til å reflektere over lesinga han har gjort. Likevel viser det seg at han noen uker ikke leser hjemmeøktene. Om det er mangel på motivasjon eller struktur hjemme som er årsak er uklart. I leseloggøkta med læreren fokuseres det ikke på det som ikke er gjort, men en forsøker heller å komme positivt i gang med lesing i leseloggøkta. Slik kan økta på skolen huskes etterpå som en positiv opplevelse for eleven.

Simen er ofte blid når han leser. Han har ikke problemer med å snakke om lesinga si. Han forteller gjerne villig om teksten han leser, særlig om det er en faktatekst hvor han kan spe på i samtalen med noe han vet fra før.

Da Simen startet med leselogg hadde han om lag samme LUS-nivå som når forskningsintervjuet finner sted. Nivå 13 er et nivå som krever mye lesing før eleven utvikler seg videre. I følge beskrivelsen av nivåene i LUS-boka (Allard et. al, 2006) er det nødvendig for barn å lese om lag 20 lettlestbøker på dette nivået for å utvikle ferdigheter til å gå videre til neste nivå.

Simen leste i starten korte lettleste bøker med illustrasjoner på hver side. Han har hatt lite repetert lesing i sin leselogg. Han har ofte fått en bok som deles opp i flere deler hvor han i løpet av uka kommer seg gjennom boka. Noen uker har Simen hatt temabestemte faktabøker. Disse er sammensatte tekster med hovedtekst, bilder, bildetekster og diagrammer. Han har også forsøkt seg på nokså avanserte faktabøker. Han får oppdelt boka i bolker slik at han fortsetter der han slapp i teksten når han starter en ny leselogg-økt. Når han har hatt uker med tekster som skal leses om igjen, repetert lesing (Elvemo 2003), har han unnlatt å lese de forventede gangene eller uttrykt misnøye med å lese samme tekst flere ganger. Simens LUS-nivå indikerer at han kan beherske lengre bøker, men han er uvillig til å lese bøker som han oppfatter som lange. I dialog med pedagogen er han ukentlig aktiv i å styre hvilken type lesestoff han ønsker å ha i leseloggen. Han har reagert positivt på faktabøker om dyr (ville dyr), og har ønsket seg flere av disse.

ii. Simen leser i forskningsintervjuet

Simen får høre en fortelling på 100 ord og blir deretter bedt om å gjenfortelle det han husker. Han gjenforteller systematisk og husker mange detaljer fra historien. Han gjenforteller med bokmålsk tonefall hvor han etterlikner setningsoppbygningen slik den ble opplest. Han har med alle viktige fortellingselementer.

Etterpå når Simen blir bedt om å lese en tilsvarende lang fortelling med like mange fortellingselementer leser han nokså flytende med ortografisk avkodingsstrategi, evt. ved hjelp av morfem-lesing. Han er selv drivkraft for å komme seg videre i teksten, og han har budskapet med seg når han leser. Simen leser med litt travel rytme hvor han enkelte steder ikke får med seg punktum, og leser videre slik at det blir uorden i meningen i teksten, men etter lesingen husker han fortellingen godt og kan gjøre rede for de ulike fortellingselementene. Det er ingen utpreget forskjell i evne til å få med seg teksten som lytter og leser, selv om han tydelig lytter

bedre enn han leser. Simen hermer etter bokmålspreget i fortellingen når han selv skal fortelle, noe som kan være tegn på gode auditive evner. Han viser uansett at med denne tekstens vanskelighetsgrad at han har evne til å hente opplysninger fra tekst når han leser selvstendig. Simen leser med ortografisk avkodning som hovedmetode. Han har en jevn leseflyt hvor han av og til legger tonefallet feil eller ikke får med seg tegnsetting riktig. Noen ganger virker det som om han taper noe av innholdet i teksten han leser på grunn av stakkato leseflyt.

I lesesituasjonen fremstår han som en leser på LUS-nivå 13. Nivået kjennetegnes ved at en leser nesten flytende, men står fast i blant (Allard, Rudqvist og Sundblad, 2006). Neste LUS-nivå, nivå 14, innebærer en bedre evne til å holde oversikt over teksten som helhet, ved bl. a. å kunne søkelese. Det innebærer å kunne holde oversikt over en tekst og søke seg frem til opplysninger i ulest tekst. Nivå 15 innebærer evne til å lese lengre bøker hvor det er lite eller ingen billedstøtte, kapittelbøker. (ibid.). LUS-nivå 13 er anbefalt nivå en elev bør ha nådd når han har gått ferdig 3. trinn (se tabell i kapittel 2). Det medfører at han som 7. trinnelev ligger etter i leseutvikling med hensyn til hans alder. Lavt LUS-nivå for alderen kombinert med stakkato leseflyt samt at han hadde fin flyt og gjenga lytteteksten omentrent identisk med «bokmåldialekt» forteller oss at Simen er en person som er auditivt flinkere enn han er til å lese tekst.

I intervjuet angir han hvordan han opplevde å lese den aktuelle teksten til 7 av 10. Han sier:

«Siden æ har dysleksi så tar det litt lengre tid før bokstavan kommer fram tell avlesern eller avkodern, og så tar det lenger tid før dem kjæm frem tell språket.»

Han viser da at han har en noe negativ oppfatning av lesingen og henviser til at han har dysleksi, selv om han jo leser igjennom teksten uten støtte og etterpå kan gjøre rede for innholdet i teksten. Når han skal bedømme egen lesing angir han 5 av 10. Han sier:

«I forhold tell dem andre i klassen så går det litt fortare i forhold tell mæ så tar det litt lenger tid før æ blir ferdig. Hvis vi skal les på det samme arket så klar dem det før æ e ferdig.»

Når han skal bedømme egen lesing før han startet med leselogg angir han 1-2 av 10. Vi ser at han har lav forventning om mestring av lesing (Bandura 1997). Han sammenlikner seg selv med andre i klassen og mener at de leser raskere enn han. Det er mulig han her tenker på leseopplevelser generelt og ikke denne konkrete lesingen spesielt. I alle tilfelle ser vi at han har et negativt syn på egen lesing som kan ha hindret han fra å bli motivert til å lese. I Bandura sine tekster trekkes det frem at forventning om mestring i tillegg til egen tidligere erfaring preges av

andres eksempler (1986). Vi ser av hans uttalelse at han tydelig har sammenliknet seg selv med de som er like gamle, og at hans forventning om mestring av nye leseoppdrag er preget av at han har erfaring med å bruke mer tid på å avkode tekst enn de andre. Det er videre verdt å merke seg at han tror lesingen hans har utviklet seg etter at han startet med leselogg. Det kan kanskje vise at hans tid med leselogg har gitt positiv erfaring med mestring av lesing. Når han blir spurt om hvordan han vil vurdere egen lesing før han startet med leselogg sier han:

«Veldig nerri her altså! (peker på verdi 1 og 2 på bedømmelseslinja)». «Tja, det har gått bedre for da vi starta så hadd æ jo ekstremt dårlig fart for å si det sånn!»

iii. Simens erfaring med leseloggen

Først i intervjuet får Simen mulighet til å beskrive hva leseloggen er for han med egne ord. Han sier:

«Leseloggen for mæ det e vel et hjelpemiddel som ikke alle andre får, men også som gir litt bedre ferdigheta tell å tren sæ og litt sånn da, uten at man liksom ligg hjem å ikke veit ka...»

Når han stopper opp i forklaringen sin blir han spurt om det er et hjelpemiddel til å øke lesehastigheten? Han svarer:

«Ja på en måte det, og til å liksom styrk sæ sjøl litterann»

Det er interessant at han ikke synes at å trene opp lesehastigheten er dekkende for utbyttet av leseloggen. Han presiserer at han får hjelp til å styrke seg selv noe som kan knyttes til at leseloggen har som intensjon at eleven over tid utvikler sin evne til selvregulering (Zimmerman 2000, Pintrich 2000, Skaalvik og Skaalvik 2005, Zimmerman og Cleary 2006). Han uttaler også at leseloggen gir mulighet til «å tren sæ og litt sånn da...», som kan tolkes dit at han anerkjenner leseloggens intensjon om at eleven får trening på fonologisk avkoding/opparbeider fonologiske avkodingsferdigheter samt at eleven gjennom gjentatt lesing opparbeider parate ordbilder for å styrke ortografiske avkodingsferdigheter (STAS).

Når Simen blir utfordret til å svare på hvordan han opplever å være med på leseloggen sier han:

«Tja, det går no som regel greit da». Når han blir utfordret til å utdype sier han: «Nei, det blir som regel lettere å les etter, og liksom... ja!»

Når han får oppfølgingsspørsmål på om det er artig eller kjedelig å gjøre leseloggen sier han:

«Liksom litt midt i mellom.»

Vi forstår at han kjenner på litt motstand mot å få til å utføre leseloggen etter egen forventning. Her må det understrekes at han tar initiativ til å uttale at det blir lettere å lese etter å ha fulgt leseprogrammet. I sum vil han ikke si at han opplever leseloggen som kjedelig, men midt i mellom.

Når Simen blir spurt om hva han synes han lærer når han har leselogg som han ikke lærer i klasserommet svarer han:

«Fakta om andre ting enn bare det vi har i klassen. Egentlig ganske my!» «Innholdet i bøkern og ka som liksom e i bøkern og ka dem handla om» «Hjelpemiddel da, rett og slett, for å bli bedre te å les!»

Vi ser at han fokuserer på flere nivåer i leseloggen i uttalelsene. Han lærer fakta fra tekstene han leser. Men han klarer også å fokusere på at han har fått et hjelpemiddel for å utvikle lesingen sin. Han ser her lesing i et større perspektiv og reflekterer over at lesing er en ferdighet som utvikles over tid i tråd med Høien og Lundberg (2005) sin definisjon på leseutvikling (se kapittel 3). Det er også verd å merke seg at han uttaler at han ved å ikke være i klasserommet, men ved å delta på leseloggen lærer «egentlig ganske my!»

Simen blir spurt om hva han er fornøyd med i leseloggen. Da trekker han fram belønningsaktiviteten. Han sier:

«Belønninga, kanskje.» «Æ lika å vær i gymsalen, som regel, for da får æ brukt energi.»

Uttalelsen viser oss at Simen er svært bevisst på at leseprogrammet inneholder en avtale som gir han ytre belønning. I teoridelen avklares det at belønning som gis for utførte oppgaver, task-contingent rewards (Deci og Ryan 1985) er ytre belønning. Det er interessant at han anerkjenner den ytre belønningen som noe han er fornøyd med like etter at han har anerkjent leseloggen som et hjelpemiddel som styrker han som selvstendig leser og som han sier han lærer mye av å være med på. Det kan gi tegn om at leseprogrammets kombinasjon av ytre belønning og en støttende samtalende lærer sikrer at elevens indre motivasjon ikke svekkes.

Simen får også mulighet til å snakke om hva han er misfornøyd med. Da sier han:

«Det kjem an på kor lange bøker det e, kor mange sida, kor mye tekst, kor mye bilda, kor mye sida og så videre og så videre.»

Som oppfølging foreslår læreren at tekstene noen uker har vært for lang. Han sier:

«Ja, da tar det litt ekstra tid, og så blir æ litt matt.»

Her ser vi at Simens uttalelse minner oss om at leseloggen taper verdi når tekstene han får utlevert ikke gir han forventning om mestring (Bandura 1997) av lesingen som han står ovenfor.

Når han får mulighet til å si noe om hva han ville ha forandret med leseloggen om han hadde mulighet sier han:

«Litt større omkrets for hva man kan ha i belønning, for det e egentlig ganske lite, før så va det litt mer å velg i mellom enn det e no.» «For det står i leseloggen at belønningen er en valgfri aktivitet sammen med en kamerat.»

Her henviser Simen til belønningsaktiviteten igjen. Han husker at tidligere hadde han mulighet til å velge seg andre belønningsaktiviteter. Det viser at selv om han er misfornøyd så er det en styrke for leseprogrammet at læreren viser evne til å være fleksibel slik at belønningen oppleves som reell. Videre om hva han ville forandret sier han:

«Hvilke bøker det går an å ha, for det utvalget vi har av bøker her det e ikke akkurat så veldig stort, til mitt behov da, for å si det sånn. Det e som regel bilbøker og det e jo ikke akkurat så veldig interessant. Mer sånn friluftslivbøker og nå sånt, om dyr: elg, rådyr, hjort, orrhane, hare og sånne ting.»

Simens uttalelser her viser oss at opplevelsen av å være med på leseloggen har gjort at han har tydelige forventninger knyttet til hva han får i oppgave å lese. Det viser at han har fanget opp leseprogrammets intensjon om at eleven får tilpasset lesestoff og at det innebærer at han skal få lese tekster han har interesse for å lese i tillegg til at lesestoffet har passelig vanskelighetsgrad. Det er mulig å anta at leseprogrammets dimensjon hvor eleven inviteres til å reflektere over ukas tekst og samtidig vurdere hva slags tekst som kan være passende neste uke som har gitt han klarhet om intensjonen om tilpasset lesestoff.

Når Simen blir spurt om hvordan det er å gå ut av klasserommet for å være med på leseloggen, svarer han:

«Det går greit sånn sett. Ja, det e itj nå problem med det!» «Æ bryr mæ ikke så mye om det, sånn sett, men...»

Vi ser at han tilsynelatende vurderer at han ikke har store kostnader (Wigfield og Eccles 2002) ved å være med på leseprogrammet. Likevel er det verd å merke seg at han avslutter uttalelsen med et men som blir hengende. I og med at det ikke utdypes er det vanskelig å vite sikkert hva

som ligger i ordet. Det kan være en svakhet med studien at forskeren er læreren og at det blir vanskelig å være helt åpen om eventuelle følte kostnader med å forlate klassen. Om en ser svaret opp mot andre deler av intervjuet ser vi at han har andre uttalelser som viser at han har følt både personlig verdi, indre verdi og nytteverdi (Skaalvik og Skaalvik 2005) i de stundene han har vært med på leseloggen.

iv. Simens refleksjoner omkring lesing i leseloggen

Intervjuguiden legger opp til at eleven skal kunne angi kriterier som letter lesing, samt barrierer som hindrer god leseflyt i forhold til tekstene han møter i leseprogrammet.

Når Simen får bla i leseloggmappa for å finne fram til tekster han syntes var lett å lese angir han som eksempel en bok som heter «Slik slåss dyrene». Boken er en barnebok med faktapreg som er utgitt på Cappelen forlag. Det er en 24 sider lang bok laget av naturfotografen Jane Burton. Når han blir spurt om hvorfor boka var lett å lese svarer han:

«Nei, det va egentlig lett tekst med masse bilde. Og faktasetninga, som gjor den så lett å les..., syns æ da.»

Simen får oppfølgingsspørsmål på om det er andre kriterier som er viktige for at ei bok skal være lett å lese. Da svarer han:

«Nei ikke nå my mer egentlig... bare det e litt lette bøker, at dem ikke e sånn... 85 sida... eller mer..., selv om dem kanskje ser veldig stor ut så e dem kanskje ikke så liten så blir det et press da, for å bli ferdig med å les den.»

Vi ser at han anerkjenner at når teksten oppleves lett så bidrar det til at han mestrer å lese. Han husker at han mestret å lese boka fordi den hadde fakta som han ble interessert i å lese. Han anerkjenner også at disse bøkene hvor det er bildestøtte på hver side hjelper til at boka blir lett. Disse kriteriene som er tilstede gjør at han husker at han mestret å lese boken. Den positive opplevelsen med boka kan bidra til at han utvikler sin forventning om mestring (Bandura 1997) av lesing som en spesifikk ferdighet i positiv retning. Han er opptatt av å formidle at boka ikke er for lang, og at en lang bok blir vanskelig å lese. Her gir han rom for å tolke inn at leseloggprosjektet gir han en arena hvor han kan møte bøker med passelig lengde. Slik kan leseloggen fungere etter intensjonen om at eleven får positive leseopplevelser som kan styrke fremtidig forventning om mestring (Bandura 1997) i forhold til lesing.

At eleven over tid får en styrket indre motivasjon (Deci og Ryan 1985) for leseaktiviteter er tidligere angitt som en av intensjonene med leseprogrammet. Kriteriene i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan, som om oppnådd gir et grunnlag for indre motivasjon, innebærer at eleven skal få tre grunnleggende behov dekket, behov for å føle kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet (Deci og Ryan 1985, 2000). Om behovene er dekket ligger forholdene til rette for at indre motivasjon kan oppnås. I elevens uttalelse om at boka er lett og interessant gir det rom for at han føler kompetanse ved at han mestrer å lese hele boka. Tilhørighet oppnår han gjennom å delta i samtaler gjennom uka om boka han mestrer med læreren, samt at han opplever at han mestrer noe (lesing) på linje med de andre i klassen. Selvbestemmelse er tema for et spørsmål hvor Simen ble spurt om hva han eventuelt ville endre med leseloggen. Simen svarer:

«Hvilke bøker det går an å ha, for det utvalget vi har av bøker her det e ikke akkurat så veldig stort, til mitt behov da, for å si det sånn. Det e som regel bilbøker og det e jo ikke akkurat så veldig interessant. Mer sånn friluftslivbøker og nå sånt, om dyr: elg, rådyr, hjort, orrhane, hare og sånne ting.»

Her henviser han til at han synes vi har brukt opp alle bøkene innenfor hans interesseområde fra skolebiblioteket. Men mest er det interessant at han vil bestemme bøker selv. Det viser at han forsøker å være selvregulert etter teorien (Zimmerman 1990) hvor det er bærende at læring krever at en er aktiv i utførelse, selvrefleksjon og planlegging av læringsaktiviteten (Skaalvik og Skaalvik 2005). Uttalelsen viser oss tydelig at han ønsker å delta i planleggingen av læringsaktiviteten.

Kriterier han nevner som letter lesing er:

- at teksten ikke oppleves som lang
- at teksten har interessante fakta som han gjerne vil vite
- at teksten har illustrasjoner (bilder)
- at han har valgt ut teksten selv

Når han skal velge ut en bok han opplevde som vanskelig å lese angir han «Robinson Crusoe». Den versjonen Simen har lest er en illustrert og forkortet versjon på 64 sider utgitt av Gyldendal Tiden forlag. Slik beskriver Simen at han opplevde boken:

«Den tok laang tid å les.» «Den va en kilometer lang. Minst.» «Den va lang. Den hadd utroolig my skrift. Et par bilda bare, men ufattelig med skrift. Ekstremt.»

Han blir spurt om det ikke var mange bilder og illustrasjoner i boka. Da svarer Simen:

«Jo, ikke så mye i forhold tell tekst. Den va et par og 80 sida!»

Et søk på nett viser en beskrivelse av boken fra Vadsø folkebibliotek (2016). Her blir denne utgaven beskrevet som at historien er krydret med fotografier, tegninger, kart og spennende bakgrunnsinformasjon om det fantastiske eventyret. Og at leseren kan leve seg inn i livet til en skibbrudnen mann i hans kamp for å overleve på en øde øy, der sult, frykt og menneskeetere er de største truslene. Samtidig ser vi at Simen uten tvil opplevde boka som lang(tekkelig). Som kontrast til hva eleven sier ser vi at boka er 64 sider hvor biblioteket beskriver sidene som rikt illustrert. For han virker den som en lang bok som er vanskelig å lese. Han setter ikke ord på det selv, men kan det være noe med historien eller setningsoppbygningen som gjør at han opplever den som lang? Eller er vi her ved kjerneårsaken til elevens sene leseutvikling; han har problemer med å holde på konsentrasjonen når han leser tekster han opplever som lange?

Barrierer han nevner som gjør lesingen tung er:

- at han opplever at det er vanskelig å fullføre lesingen
- at det er få bilder sammenliknet med tekstmengde

Vi ser at intensjonene til leseloggen fort taper verdi om en elev ikke finner seg til rette med ukas tekst. Hvis den intensjonen om at eleven skal få tilpasset lesestoff ikke nås, kan det føre til at eleven ikke opplever mestring når han leser den aktuelle uka. I så fall får det negative konsekvenser for fremtidig forventning om mestring (Bandura 1997). Siden indre motivasjon betinges av blant annet kompetanse (Deci og Ryan 1985) vil ikke ukas aktivitet heller bidra til økt grad av indre motivasjon når han skal lese i leseloggen neste uke. Om mangelen på godt nok tilpasset lesestoff fører til at eleven unngår å lese i leseloggen i hjemmeøktene den aktuelle uka tapes også intensjonen om at eleven utvikler evnen til å være agent i eget liv. Selvregulering (Zimmerman og Cleary 2006) innebærer at en gjennomfører arbeidet, men også at en vurderer i forkant hva som skal være mål for læringen og hva som skal til for å nå målet. Selvregulering (ibid.) innebærer også at det legges en strategi for arbeidet og at en vurderer resultatet og reflekterer over prosessen. En uke med leselogg hvor bare skolelesingen gjennomføres blir i

verste fall en aktivitet som gjør at eleven mister troen på at han selv kan regulere læringsaktiviteten gjennom planlegging, gjennomføring og refleksjon. I så fall blir resultatet som nevnt tidligere ifølge Bandura (2006) at eleven får begrenset selvutvikling av læringsaktiviteten. Som nevnt tidligere i redegjørelsen for teoriene omkring det å være selvregulert er det ifølge Zimmerman og Cleary (2006) avgjørende for elevens læringsutbytte at de klarer å utvikle selvregulerende ferdigheter med hensyn til å overvåke seg selv, lage seg målsetninger, administrere tiden og det å evaluere seg selv.

I intervjuet blir Simen utfordret til å reflektere over egen motivasjon via spørsmål som kretser omkring motivasjon samt det å vurdere og planlegge leseaktiviteten. Når Simen blir spurt om han får lyst til å lese tekstene i leseloggen f.eks. på mandag når han har fått ny tekst svarer han:

«Ja, så lenge det er belønning da til den tidsfristen, for å si det sånn. Vi må jo les så og så my for å få belønning.»

Han får oppfølgingsspørsmål for å utdype om det er andre ting som gjør at han får lyst til å lese teksten. Simen svarer:

«Kanskje litt faktasetninger og eller nå sånn som e inni teksten som e litt interessant. Som det kanskje e litt arti å les om. Det spørs no egentlig hvilken bok det e!»

Han spørres om handlingen, om at den er spennende, er viktig for om du skal få lyst til å lese leseloggboka?

«Ja. Veldig. Veldig faktisk!» «Hvis handlinga e på en måte litt kjedelig og litt spennende så e det liksom av og te at når æ ikke får tida og ikke har liksom sedd gjennom boka så blir det som regel at æ ikke les da. For da har æ liksom så mye anna å finn på. Som trening og laging av mat og sånn.»

Når han blir spurt om at hvis boka hadde vært kjempespennende så ville han kanskje ha lest i den? Det svarer han bekræftende til. Vi ser at han tydelig sliter med å motivere seg til å lese. Det er på ingen måte slik at han sier at han gleder seg ubetinget til å øve seg på lesing med leseloggen sin hver uke. Tvert imot sier han at han vurderer om lesingen er innenfor hans interesseområde, og han henviser også til andre aktiviteter (trening og matlaging) som prioriteres foran leseloggen. Han anerkjenner at belønningsaktiviteten på slutten av uka, ytre belønning ifølge Deci og Ryan (1985, 2000), gir et påskudd for han til å følge opp den pålagte hjemmelesingen. Men han viser oss også at et møte med teksten sammen med pedagogen kan gi han kjennskap

til teksten og lyst til å lese den hjemme. Han sier at han kan få lyst til å lese om han vet at det er noe inni teksten som er interessant. Vi ser her et snev av at selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) fungerer ved at han får hjelp til å bli kjent med teksten i et første møte. Videre (hvis han ikke blir fristet til trening og matlaging...) så gjentar han handlingen på egen hånd. Han har da fått støtte gjennom samtale til å interessere seg for teksten, og innehar internalisert indremotivasjon (ibid.)

Til om det har noe å si om han synes boka virker lett eller vanskelig å lese når han skal velge om han vil lese svarer han:

«Ja, det har litt å si ja».

Slik gir han Bandura (1997) og teoriene om forventning om mestring spillerom. Teorien innebærer at forventning om mestring av handlingen som vurderes påvirker motivasjonen for eventuelt å velge å fullføre handlingen. Elevens korte «ja» kan tolkes til inntekt for at forventning om mestring påvirker om han velger å lese i leseloggen.

Til spørsmål angående ytre belønning om belønningen som han får på slutten av uka er viktig når han skal overtale deg selv til å lese svarer han at det er viktig av og til. Om han ville ha lest leseloggbøkern om han ikke fikk tilbud om belønning svarer han:

«Det kan diskuteres!»

Han får oppfølgingsspørsmål om hvis det var slik at han hadde hatt en logg hvor han skulle kvittere, men ikke fikk belønning, men med en streng lærer som passet på, om han da ville ha lest i bøkene med glede? Han svarer:

«Nei, da hadd æ dessverre kasta leseloggen i ovnen og lata som det ikke hadd skjedd, hehe.»

Han får igjen oppfølgingsspørsmål om det helt seriøst er viktig med belønningen for å gi han glede med å følge leseprogrammet? Han svarer:

«Ja. Til å oppnå nå, ja!»

Vi ser at han her utdyper hvorfor han synes belønningsaktiviteten på slutten av uka hjelper han til å motiveres for lesingen hjemme. Han spøker med at støtte fra læreren ikke ville være nok

for å få han til å lese hjemme. Lærerens støtte kan som nevnt sees på som internalisert indre motivasjon. Eleven sin uttalelse viser at han tror han er avhengig av en kombinasjon av internalisert indremotivasjon og ren ytre motivasjon i form av belønning for å få motivasjon til å lese hjemme. Utfordringen her blir som nevnt i teoridelen at ytre motivasjon er påvist å påvirke indre motivasjon slik at den bygges ned og ikke opp (se s. 17). Om han ikke hadde vist tegn til å vurdere seg før og etter lesinga, være selvregulerende (Bandura 2006, Zimmerman og Cleary 2006), så ville det være negativt med et stort fokus på belønningsaktiviteten. De neste avsnittene omhandler spørsmål som prøver å vise elevens evne til autonom selvregulering drevet av indre motivasjon, men også elevens evne til å ta del i den sykliske prosessen som selvregulert læring og det å være agent i eget liv innebærer, nemlig planlegging-handling-selvrefleksjon (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Simen blir spurt om det å planlegge leseaktiviteten og det å vurdere seg selv svarer han slik om han vurderer om han tror han vil mestre å lese boka før han starter å lese i leseloggbooka. Da svarer han:

«Det har litt me forsida å gjør egentlig, og kor tykk boka e, for å si det sånn».

Om han gjør noe mer, for eksempel bla opp i boka svarer han:

«Ja, sånn kjapt. At du ser alle sidan sånn veldig kjapt. Og bare sånn blar kjapt forbi.»

Som oppfølging blir han spurt om han setter seg mål for lesingen etter å ha vurdert teksten. Da svarer han:

«Ja i forhold te hvor mange sida æ vil les... som regel ja.»

Han er mer uklar på om han synes at han reflekterer over lesingen sin etter at han har lest. Han sier han ikke gjør det. Men hvis han etter planen skal lese på nytt noe han har lest før så har han et svar som viser at han er negativ til repetert lesing:

«Da blir æ matt! Da gir æ opp tvert!»

Han avkrefter at han da kanskje kan huske at det gikk bra forrige gang og kan synes at det blir lett å lese? Han sier:

«Ja, men hvis æ har lest den ut, og så må æ les den på nytt, så gidd æ ikke å les den for da veit æ ka som skjer i handlingen for æ huske på det tvert å kjem på teksten liksom. Overskrifta, liksom... oj, ja den her har æ lest før, må æ les den på nytt igjen liksom? Sånn e det da!»

Han sier det blir viktig for han at teksten har en handling som han blir nysgjerrig på og får lyst til å lese. Intervjuet går videre med at han får oppfølgingsspørsmål for å avklare om han har evne til å vurdere etterpå det han har lest om det gikk bra eller dårlig. Han sier om det at han vurderer det av og til. Til spørsmål om vurderingen av seg selv har innvirkning på hva han forventer av seg selv neste gang bekrefter han igjen at:

«Det er handlingen som er viktig når jeg leser!»

Vi ser at han er klar over at han vurderer teksten før han setter i gang med lesingen. I forhold til selvrefleksjon ser det ut til at han til en viss grad er i selvrefleksjonsmodus parallelt med lesingen. Han vurderer hvor mange sider han planlegger å lese, og han viser til refleksjon omkring negative erfaringer med å måtte lese noe på nytt igjen som han allerede kjenner innholdet i. Det viser at han vurderer utbyttet av lesingen. Tidligere har vi sett at han vurderer sin egen lesehastighet. Han sammenliknet også lesehastigheten sin i den perioden som intervjuet fant sted som bedre enn før han startet med leselogg. Men selvregulert læring innebærer disse nevnte forutsetningene gjengitt etter Skaalvik og Skaalvik (2005): kunnskap om det aktuelle feltet, mål en ønsker å nå, tro på at det er mulig å nå målet, mot til å prøve og eventuelt feile, mot til å søke hjelp og evne til selvverurdering og selvrefleksjon. Det kan tyde på at Simen ikke får utbytte av fruktene av selvregulert læring fullt ut om en skal legge vekt på uttalelsen om at han gir opp hvis han må lese noe på nytt igjen eller han mener han ikke har interesse for innholdet.

I intervjuet utfordres Simen til å vurdere leseutviklingen sin. Til om han får til å lese tekster nå som han ikke fikk til å lese tidligere. Han sier:

«Ja. Blant anna filmteksta. Før rakk æ tre ord og så gikk teksten vidare liksom. Så da va det sånn at mamma sa det som sto der av og te, når æ ikke forstod det.»

Han får videre spørsmål om han har du større tro på seg selv som leser nå etter at vi startet med leseloggen og det svarer han bekræftende til. Om han tror han blir du en person som blir glad i å lese i framtida sier han:

«I framtida? Æ les jo hvis æ må les. Må æ ikke les så kjem æ jo ikke tell å les. Det kjem an på ka æ gjør. Sånn hvis for eksempel æ skal kjøp mæ ny sykkel så må æ jo les kor mye den koste og kor bra den e og kosn demperan e og ka den hete og sånn. Så æ må jo les litt overalt da.»

Men når han får spørsmål om lesing av faktabøkene i leseløgen, har gitt erfaring som gjør at det blir lettere å lese faktabøker i framtida svarer han:

«Ja, helt klart!»

Korte historier og romaner som han har lest. Gir denne lesingen en erfaring som gjør at han forventer å mestre slike tekster i framtida. Han svarer humoristisk:

«Gjesp!»

Men han sier videre at han nok har blitt flinkere til å lese slike tekster det er bare det at han ikke er interessert i å lese slike. Uttalelsene viser uten tvil at han har høyere forventning om mestring av lesing etter å ha deltatt i opplegget med leseløgen. Han forventer å mestre å lese filmtekster, noe han ikke gjorde tidligere. Han forventer at han vil få til å lese en teknisk tekst om sykler om han får bruk for det og han medgir at han vil lettere kunne lese en skjønnlitterær tekst om han mot formodning skulle falle for fristelsen til det. Samtidig er han fortsatt i tvil om han vil bli glad i å lese i fremtiden. Selv om han har forutsetninger for å ha forventning om mestring av lesing i flere ulike sammenhenger avslører han fortsatt en ikke helt utviklet evne til en fullverdig selvregulering kunne ha sikret en positiv leseutvikling så effektiv som potensielt mulig.

I intervjuet får Simen mulighet til å si noe om hvor vidt det er viktig å være delaktig i prosessene i leseløgen hvor tema og vanskelighetsgrad for neste bok bestemmes. Det spørres også om han opplever det som viktig å styre når hjemmelesingen skal foregå og om det er viktig å være delaktig i organiseringen av belønningsaktiviteten. Når Simen spørres om det er viktig å være med å bestemme neste bok bekrefter han at det synes han er viktig. Han spørres videre om det er bra at han kan velge selv når han skal lese. Da svarer han:

«Det e bra egentlig, sånn sett.»

Han sier videre at om han hadde måttet lese på forhånd avtalte dager, eksempelvis mandag og tirsdag:

«Da hadde æ ikke kommet te å klart det.»

Her viser han oss at han har utbytte av å være delaktig i reguleringen av læringsaktiviteten. Uten mulighet til å selvregulere dag og tidspunkt for hjemmelesingen sier han at han ikke hadde klart å utføre opplegget.

I intervjuet fikk Simen snakke om hvorfor han hadde valgt å kvittere selv i leseløgen uten å bli overvåket av foreldre. Han sier:

«Det er bedre fordi da sir dem at æ må les alt høyt, og hvis æ sir nå inni mæ så sir dem at æ må start på nytt igjen, så det gidd æ ikke! For æ har jo fått me mæ handlinga, men det har jo ikke dem.»

Han medgir at han har større motivasjon for lesing i leseloggen når han får lov til å kvittere selv. Her ser vi at teorien om at selvregulering (Zimmerman 1990) kan gi motivasjon for læring slår inn.

Simen forteller at han synes det er bra at han får være med å organisere belønningsaktiviteten. Han sier:

«Det e egentlig ganske bra, for hvis det sku vær det samme hele tida så blei det så kjedelig te slutt.»

Han viser til muligheten med å variere fra uke til uke hva han ønsker belønningsaktiviteten skal være og hvem han velger seg til å være med er på belønningsøkta. Simen uttaler her det samme som han har sagt tidligere i intervjuet om belønningsaktiviteten at kvaliteten på belønningen og også motivasjonen den gir er avhengig av at han er delaktig i å regulere belønningens form. Generelt om Simen, selvregulering og motivasjon er det tydelig at han prøver å formidle i intervjuet at mulighet til selvregulering i leseloggen virker motiverende for han når han skal overtale seg selv til å utføre hjemmelesingen.

v. Simens refleksjoner omkring lesing utenom leseloggen

Intervjuguiden legger opp til at eleven skal få reflektere omkring lesingen som foregår på skolen, eller hjemme i ulike situasjoner utenfor leselogg-øktene. Når han skal reflektere over hva slags lesing i skoletida han synes er lett forteller han om «Nysgjerrigper» som er en bladserie som lages av Norges Forskningsråd for elever i barneskolen. Når Simen blir bedt om å gjøre rede for hvorfor tekstene i bladet oppleves lett å lese sier han:

«Fordi det e så lett. Det e ikke no vanskelig å les liksom. Det e nesten litt vanskelig å beskriv hvorfor det blir lett.»

Når han blir konfrontert med spørsmål om ikke noen av tekstene i bladet kan oppleves som nokså lange sier han:

«Jo, det spørs liksom ka dem handle om da, vet du. Hvis dem handle om sånn ultraekstremt kjedelige ting så e det liksom sånn gidd du ikke å gjør nå my mer med dem liksom. Hvis det e litt interessant så fortsett man å les liksom te man e ferdig.»

Til om han noen ganger leser på fritida si utenom lekser og leselogg:

«Ja. Noen ganger på hytta så e det for at æ kjede mæ, men av og te så les æ bare vitsebøker, eller avisa for den saks skyld, Donald Duck. Det e litt sånn for å underhold mæ ja kanskje. Mest underholdning.»

Hva er det som gjør at du velger de tekstene du velger?

«Nei, æ plukke egentlig bare nokka og så les æ det. Og hvis det ikke e nokka arti i det, så tar æ en anna en. Hender det at du unnlater å lese på fritida? «Æ les som regel hele tida... Du les jo egentlig når som helst bære på forskjellige måta.»

Så forteller han om at du trenger å lese hvis du skal kjøre båt for da må du blant annet lese kart.

Han sier:

«Så æ les jo hele tida, blant anna når æ ser film og sånn.»

Simen blir spurt om det hender det at han lar være å lese fordi han kanskje har dårlig selvtillit som leser? Da svarer han:

«Av og te, en sjelden gang. Men det va oftere før.» «Ja, for når æ e alein eller med pappa og sånn så har det ikke så veldig mye å si at æ les sakte.»

Han får oppfølgingsspørsmål om det er noe han var opptatt av før, at han unnlot å lese, fordi han syntes at det var ekkelt at han leste sakte? Han sier:

«Ja! Veldig.»

Angitte faktorer som motiverer til fritidslesing blir da:

- andre underholdningstilbud mangler (venner, tv, internett)
- teksten har bruksverdi (f.eks. kart)
- teksten er morsom (vitser, Donald Duck)
- teksten oppleves som lett å lese

I intervjuet blir det lagt opp til at Simen skal få reflektere over mestring og motivasjon i forhold til skolebøker/skoletekster. Da forteller han om matematikkboka følgende:

«Matteboka, kan av og te bli litt komplisert. Dem ska bland inn så my inn i bøkern og det blir så my tell slutt at det e ingen som gidde å gjør nå.» «Nei fordi stykkan du skal lær om blir vanskelig etter åran.» «Stykkan blir lengre å les for at skola forandre sæ etter at kor gammel du blir. Så det burde jo etter når du e så og så gammel så burde det vær sånn ca nok tekst da, men».

Det kan være at han opplever det vanskelig med tekster som krever at han regner ut tekstopp-gaven i flere ledd? Han blir spurt om det er ord som er vanskelige å lese i matematikkboka. Da svarer han:

«Ja det kan være sånne lange forskjellige ord sånn som multiplikasjon eller sånne..., algebra og så videre geometri... betegnelsa og ting som vise at det e det. Ting som vise at det e liksom det stykket. Uten at du bruke pluss og minus... Addisjon og sånn. Og så kjem det sånne ultraekstreme lange ord som man knekke sæ og brekke sæ på å les. Som e så lang.» Så det gjør det vanskelig å lese? «I matteboka!» «Og forståelsen av y og x og sånn. Men det lære man vel sikkert når man blir eldre...»

Når han blir spurt om hvilke skolebøker som er vanskelig å lese i svarer han at Norskbøkene og matematikkbøkene er vanskeligst. Når han skal forklare hva det er som er vanskelig med norskbøkene svarer han:

«Det e så lange teksta! No så har vi jo opp te 10 sida i norskbøkern med tekst vi skal les i timan. Det blir veldig slitsomt te slutt da! Og så e det ett tema det går inn i. Som egentlig e greit, men det tar så lang tid når du skal lær å les og skriv spesifikt sånne ord som det tar lang tid å finn ut kor e i teksten. Du må nesten les teksten på nytt da...»

Simen blir spurt om han synes det er lettere å lese i lærebøker etter at vi startet med leseloggen. Da sier han:

«Ja.» «Hvorfor?» «Vanskelig å si.»

Som oppfølging blir han spurt om det er lettere å lese lange ord nå enn før? Da sier Simen:

«Ja, det har litt med forståelsen og... ka ska man si... teknikken... leseteknikk og ting som liksom pushe dæ oppover... te du liksom klare å formuler ordet ut, hvis du kan si det sånn»

Simen blir bedt om å tenke seg godt om og kjenne etter hvordan det kjennes inne i seg, om han føler at han er en flinkere leser nå enn du var før. Han sier:

«Klart ja trur æ at æ må svar der asså! Det har blitt ganske mye fortare æ har blitt tell å les ja!»

Barrierer som gjør lesing utenom leseloggen vanskelig er:

- teksten er lang
- kompliserte matematikkstykker (med flere ledd)
- kompliserte ord

Om en ser på barrierer og kriterier som letter lesing både innenfor leseloggen og lesing utenom, så ser vi at også Simen angir disse nokså likt. Men det er interessant å legge merke til at han synes det er lettere å lese i lærebøkene på skolen etter at han har deltatt i leseprogrammet.

7. Avsluttende drøfting

For ordens skyld diskuteres delproblemstillingene som ble lagt fram tidligere i oppgaven hver for seg.

1. Har leseloggen fremmet forskningsdeltakernes motivasjon for lesing?

Ola angir at lesingen hans har bedret seg etter at han startet med leselogg. Han sier det er greit å lese høyt for noen nå som han er blitt mere vant til å lese. Når han forteller om en bok han syntes var lett å lese i leseprogrammet forteller han om en tekst som hadde god bildestøtte og som ikke hadde rare ord. I analysen trekker jeg konklusjon om at vi indirekte gjennom Ola sine uttalelser ser at de tilpasninger som er gjort for å finne en passende tekst skaper en forventning om mestring hos eleven mens leseaktiviteten pågår. I intervjuet kommer det fram at han har valgt å ha mange bøker i samme serie i leseloggen. Det kan tolkes slik at hans møte med bøkene gir han forventning om mestring til å lese de neste bøkene i samme serie.

Vi finner også ansporing til teori om forventning om mestring når Ola forteller om en bok som var vanskelig å lese. Her ble det vanskelig da den ellers letteste boka hadde i seg noen lange «rare» ord. I analysen konkluderte jeg med at Ola viser oss at med bare noen få vanskelige ord i en ellers lett tekst påvirkes elevens forventning om mestring til å lese teksten selvstendig i negativ retning. Det er også interessant at han nevner at han merket at han mistet motivasjon for lesing i sin helhet i en periode hvor det var en pause i leseprogrammet.

Når Ola får konkret spørsmål om motivasjon for lesing av leseloggbookene er han tydelig på at det ikke er handlingen i bøkene som gir han lyst til å utføre lesingen, men heller at han forventer at de er lettere å lese enn andre bøker og at han synes det er artig å lese når han får det til. Her viser Ola oss igjen at forventning om mestring av lesingen skaper motivasjon for lesing når han følger leseprogrammet.

Simen viser tegn til negativ forventning om mestring når han i starten av intervjuet skal bedømme egen lesing generelt. Han er snar med å trekke frem de andre elevene i klassen som han ikke klarer å lese like bra som. Hans erfaring med å lese med dårligere ferdighet enn de andre virker å prege hans forventning om mestring når han skal lese. Samtidig gir intervjuet

håp om at situasjonen har bedret seg da han gir uttrykk for at han ikke har like «ekstremt dårlig fart» som han mener han hadde før han startet med leseprogrammet.

I intervjuet med Simen kommer det fram at han hadde problemer med å kjenne motivasjon for å lese en av bøkene i leseloggen sin, en billedversjon av historien om Robinson Crusoe. Erfaringene med boka tidlig i uka gjør at han mister troen på at han skal klare å fullføre. Boka virker på han lang og uoverkommelig, «ufattelig mye skrift». I analysen trekker jeg fram at mange av intensjonene med leseprogrammet tapes når forventning om mestring av lesingen mangler hos eleven og at det også påvirker elevens forventning om mestring videre i leseprogrammet. Når eleven får konkret spørsmål om det har noe å si om bøker virker lett eller vanskelig å lese om han skal velge om han vil lese så svarer han «ja».

Det er også interessant opp mot teori om forventning om mestring hvordan Simen uttaler seg om skolebøker/skoletekster. Norskbøker med lange tekster som han skal løse oppgaver fra er vanskelig sier han. Han blir «matt» når han må søkelese, eller lese en tekst på nytt for å finne «spesifikt sånne ord som tar lang tid å finn ut kor e i teksten». Matematikkboka sier han tydelig at han ikke har forventning om å mestre å lese på en effektiv måte, han har forventning om å «knekke sæ og brekke sæ» når han må lese i boka.

Oppsummeringen av analysen opp mot delproblemstilling 1 viser at det er en tydelig sammenheng mellom begge elevenes forventning om mestring av lesing og motivasjon for lesing både i leseprogrammet og i lesing utenfor leseprogrammet. Studien viser også at begge elevene øker sin forventning om mestring av lesing utenom leseprogrammet på grunn av deltakelsen i leseprogrammet.

2. Har leseloggen bidratt til å gjøre informantene selvregulerte?

I intervjuguiden (se vedlegg) kan vi se at spørsmålene under punkt 6 er laget for å forsøke å få forskningsdeltakerne til å vise oss om de er selvregulert i læringsaktiviteten som leseloggen legger opp til. Selvregulering innebærer som nevnt tidligere i teksten ifølge Zimmerman (1990) at læringsaktiviteten planlegges, gjennomføres og evalueres selvstendig.

I fremlegget om Ola ser vi at han vurderer teksten før han leser den. Han vurderer om den er overkommelig for han å lese eller om den er for vanskelig. Hjemme leser han den tekstmengden som han har avtalt med pedagogen som passelig øvemengde. Han forteller også om hvordan han vurderer seg selv både under lesingen og etter lesingen. Han viser tegn til å ta del i planlegging, så vel som gjennomføring og evaluering av lesingen sin når han leser tekstene som han har i leseloggen. Dette kan sees opp mot uttalelsene om lesing utenom leseloggen hvor han viser oss at han har problemer med å utføre lesing både i skolebøker og frie tekster. Det vil si, han bruker ikke ordet problemer. Han kaller det kjedelig å lese, men vi forstår dybden i uttalelsen opp mot selvregulering (Zimmerman og Cleary 2002) når han sier at «når æ ikke får det te så blir det så kjedelig».

I framlegget om Simen kommer det frem at gutten har svært lyst til å være delaktig i hvilke tekster han øver seg med i leseloggen. Han forteller om hvilken type tekster og hvilke tema han liker. Han er opptatt av å kommentere lengden på tekstene og hvordan vanskelighetsgraden påvirker leselysten. Han viser evne til å vurdere egen lesing i fargerike beskrivelser: «Den (boka) va en kilometer lang! Minst!». Samtidig ser vi at han tidvis har hatt problemer med å motivere seg til å utføre læringsaktiviteten som planlagt. I intervjuet tar han flere ganger initiativ til å trekke fram belønningsaktiviteten som delaktig i motivasjonen til å utføre avtalt lesing.

Det er også verdt å merke seg at Simen mener at selvstendighet i forhold til å velge tidspunkt for lesing, samt at han har fått anledning til å kvittere for utført lesing selv uten foresatte som vitne gir motivasjon når han står overfor lesingen i leseprogrammet.

Begge elevene viser delvis evne til å ta del i henholdsvis planlegging, utføring og evaluering av leseaktiviteten i leseprogrammet. Det viser at de er nærmere å være agent i eget liv i lesingen i leseprogrammet enn i den lesing de omtaler i intervjuet utenom leseloggen. Det at de fortsatt ikke er helt selvstendig viser at leseprogrammet kan hjelpe de videre i utvikling av både selvregulering og leseutvikling, da begge angir at de opplever at leseferdighetene er utviklet i positiv retning etter at de startet med leselogg.

3. Hvilket utbytte og hvilke kostnader har informantene med å være med på leseloggen?

Ola sine uttalelser viser oss at han sier at han liker å være med på leseprogrammet. Han ser ut til å ha større kostnader ved å ikke få til oppgavene han har i klasserommet enn ved å forlate. Han legger også til at «alle e så snill uansett». Han uttaler med det at han ikke tenker negativt om at de andre observerer at han forlater klasserommet for å øve på lesing.

Simen har også uttalelser om matematikkbøker og norskbøker som antyder kostnader ved å delta i læringsarbeidet i klasserommet. Mens Ola er klokkeklar på at det ikke er kostnad knyttet til å bli med ut av klasserommet, heller frelse, er Simen mer nøytral og sier det «går greit» og «itj nå problem». Han avslutter også svaret sitt med et «men» som henger i lufta. Det lille ordet viser at verdi og kostnad (Wigfield og Eccles 2002, Skaalvik og Skaalvik 2005) er verdt å ha i bakhodet for læreren som skal tilby noe spesielt for elever utenfor klassefellesskapet. Ansvar for at aktiviteten oppleves som verdifull er stort og helt og holdent lærerens.

4. På hvilken måte kan læreren som tilrettelegger redusere elevenes kostnader på veien til selvregulert leseutvikling med å være med på leseloggen?

For å svare på spørsmålet er det interessant å vurdere hva elevene uttaler i spørsmål som forsøker å fange opp refleksjoner om ytre og indre motivasjon. Da leseprogrammet har intensjon om å internalisere indremotivasjon er det avgjørende for delproblemstillingen om empirien viser refleksjoner omkring internalisert indremotivasjon.

I framlegget om Ola ser vi at han anerkjenner at han har utbytte av å tenke på den avtalte belønningsaktiviteten når han skal motiveres til lesing hjemme. Framlegget viser også at en fornøyd mamma i etterkant av lesingen motiverer. Ola fremstår samtidig uten tvil som innehaver av indremotivasjon.

Framlegget om Simen viser at denne eleven flere steder i intervjuet nevner belønningsaktiviteten. Blant annet når han skal fortelle om hva han er fornøyd med i leseprogrammet oppgir han belønningsaktiviteten. I analysen tolkes det videre at når han samtidig sier at leseprogrammet som opplegg styrker han som selvstendig leser så viser det at kombinasjonen av ytre motivasjon (belønning) og støttende samtaler sikrer at elevens indre motivasjon ikke svekkes. Samtidig når han skal trekke frem hva han er misfornøyd med, så viser han at hans vurdering av «kor lange bøker det e, kor mange sida, kor mye tekst, kor mye bilda, kor mye sida og så vidare og så vidare» at han sliter til tider med indremotivasjon for leseaktiviteten i leseloggen. Denne kombinasjonen av fokus på belønningsaktiviteten og innrømmelse av manglende motivasjon for hjemmelesing kan støtte Skaalvik og Skaalvik (2005) sin redegjørelse for at ytre belønning kan bli overfladisk, om en elev opplever å få belønning for deltakelse i et arbeid hvor både innsatsen er laber og tilstedeværelsen liten. Samtidig viser framlegget om Simen at han sørger for å utføre arbeidet om han ser at belønningen er innenfor rekkevidde. Det igjen viser at han også har erfaring med at belønningen har nær og tydelig sammenheng med den positive aktiviteten, noe som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) må være tilstede om det i det hele tatt skal ha effekt med ytre belønning.

Samlet sett er det tilfelle at Ola, som viser tydelige tegn til å ha fått motivasjon til hjemmelesing er mindre opptatt av å ta initiativ til å snakke om belønningsaktiviteter enn Simen, som samtidig forteller om tilfeller av manglende motivasjon for å lese hjemme. Men det er også verdt å merke at mens Ola er mye fornøyd med de tilpassede tekstene så viser analysen at Simen har erfaring med å oppleve at han ikke synes tekstene er godt nok tilpasset. Det blir dermed vanskelig å si helt sikkert hva som gjør at Simen til tider har hatt mangel på indremotivasjon i selvstyrte leseøkter. I framlegget om Simen trekkes det også frem at kjerneårsaken til elevens sene leseutvikling kan være at han ser ut til å ha problemer med å holde på konsentrasjonen når han leser tekster han opplever som lange. Tvilen i denne oppsummeringen understreker uansett at ytre belønning kan være en risikofaktor i forhold til tap av indremotivasjon.

I beskrivelsen av leseprogrammets intensjoner (se kapittel 6) ser vi at leseloggen er forsøkt konstruert for å søke at eleven over tid får en styrket indre motivasjon for lesing. Ola viser oss svar som knyttes opp mot Deci og Ryan (1985) sine teorier om at barn som pålegges oppgaver over tid, etter en tid adopterer oppgavegiverens standarder. Ytre motivasjon internaliseres av barnet og går over til å opptre som indre motivasjon.

Tidlig i intervjuet, når Ola forteller om hvordan han opplevde å lese den korte teksten som innleder intervjuet, bedømmer han opplevelsen av å lese med en skår på 9 av 10. Dette til tross for at han sliter med å avkode effektivt. Det beskrives at han får mye lesestøtte for å komme seg gjennom teksten. Ofte med flere ord i setningene etter hvert som han strever seg frem. I analysen tolkes det at uttalelsen gir håp om at eleven er mottakelig for at pedagogens støtte som ytre motivasjon bygger opp elevens evne til å kjenne indre motivasjon for lesing når han møter samme bok på egen hånd i etterkant. Videre ut i framlegget om Ola ser vi at det tolkes at han når han uttaler at han ønsket å lese en bok hjemme som han mente var «ganske bra» og «ikke så mye tekst på hver side» så viser det at han har fått en positiv erfaring med boka på skolen. Gjennom pedagogens støtte i det første møtet med boka ser det ut til at han hjemme viser å ha fått en internalisert indremotivasjon for å lese boka. Beskrivelsen av boka speiler at han oppfatter boka som noe han har lyst til å lese i fordi den er «litt lettere enn andre bøker». I framlegget kommer det dessuten frem at Ola setter pris på foreldrenes tilstedeværelse når han skal lese og når det skal kvitteres i loggen for utført lesing. De foresattes involvering ser dermed også ut til å fungere slik at ytre motivasjon fra foreldrene internaliseres til indremotivasjon. Avslutningsvis om Ola opp mot denne problemstillingen kan det nevnes at analysen viser at han uttaler at han har større tro på seg selv som leser etter at han fikk være med i leseprogrammet og at han konkret uttaler at han tror han får til å lese tekster nå som han ikke fikk til å lese tidligere.

Simen viser gjennom uttalelser at erfaringer med at en bok er «kjempespennende» kan gi han motivasjon til å gjennomføre hjemmelesingen som planlagt. Det tolkes i analysen at støtte gjennom samtale til å interessere seg for teksten er tegn til at han hjemme da innehar internalisert indremotivasjon. Når det i framlegget om Simen beskrives at han mener leseloggen blant annet er et hjelpemiddel «*til å styrk sæ sjøl litterann*» kan det vise at tida med pedagogen i samlesing anerkjennes av eleven som et opplegg som fremmer troen på at han kan mestre å lese. Det viser ikke bare at leseprogrammet øker guttens forventning om å mestre leseaktiviteter, men også at pedagogens støtte skaper interesse for videre lesing (indremotivasjon).

Hovedproblemstillingen for oppgaven, hvilke erfaringer har elevene knyttet til leseloggen, er besvart gjennom drøftingen og fremlegg av empiri. En leser av forskningsrapporten (masteroppgaven) mener jeg får innblikk i elevenes erfaringer knyttet til leseloggen som følge av spørsmålene i intervjuguiden. Elevene forteller i intervjuene om lesing i og utenfor Leseloggen, hjemme og på skolen, før og etter at de ble deltakere i leseprogrammet. De viser oss hva som motiverer dem og beskriver også situasjoner hvor de ikke ble motiverte til å lese. De forteller om opplevd verdi og kostnad ved å delta i leseprogrammet, og de gir informasjon om hvilken støtte fra lærer og foreldre de har utbytte av å få på veien mot å bli selvregulerte i leseutviklingen sin. Håpet og målet med studien har for meg vært å finne ut av motivasjonsrelaterte aspekter når leseutvikling hos elever ser ut til å stagnere. For meg har studien vært læringsrik og jeg håper den kan være til inspirasjon også for andre pedagoger og elever som sammen skal skape fremtidig forventning om mestring av leseaktiviteter og jobbe for en selvregulert leseutvikling.

Litteratur

- Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2006). *Den nye LUS-boken. Leseutviklingsskjema – LUS. En bok om leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescents' Development from an Agentic Perspective. I F.Pajares & T.Urdan (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. (s. 1-43).
- Deci E.L. & Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci E.L. & Ryan R.M (2000). The «what» and «why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psykologisk Inquiry 2000, Vol. 11, No. 4* s. 227-268.
- Elvemo, J. (2003). *Lese- og skrivevansker*. (2. utgave). Oslo: Fagbokforlaget.
- Federici, R.A. (2012). *Principal Self-Efficacy. The Benefits of Efficacy Beliefs for Adaptive Functioning*. (Doctoral theses at NTNU, 2012:53). Trondheim: NTNU.
- Guðmundsdóttir, Sigrún. (2011 [1997]). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen og R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 71-85). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2005). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. (4. utgave, 4. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2000). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (3. utgave). Oslo: Tano Aschehoug.
- Klingenberg J. & Skaar E. (2001). *STAS-Standardisert Test i Avkoding og Staving*. Ringerike: PP-Tjenestens materiellservice.
- Lyster, S-A. H. (2005). *Å lære å lese og skrive – Individ i kontekst*. (1. utgave, 4. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pintrich P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekaerts, P.R. Pintrich og M. Zeidner (red.): *Handbook of Self-Regulation* (s. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Ringdal, K. (2011). *Enhet og Mangfold*. (2. utgave, 3. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik E.M. & Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik E.M. & Skaalvik S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn. Integrating theory and practice* (4th edition). Boston: Allyn and Bacon.

Thagaard, T. (2004). *Systematikk og innlevelse*. (2. utgave, 2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Wigfield, A. & Eccles J.S. (2002). *Educational Psychology : Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational psychology Rewiew, Vol. 2, No. 2, 1990.* (s.173-201).

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons M. (1992) Perceptions of Efficacy and Strategy Use in the Self-Regulation of Learning. I *Student perceptions in the classroom*, D.H.Schunk og J.L.Meece (red.) New Jersey: Routledge Taylor & Francis Group(s.185-203).

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P.R. Pintrich og M. Zeidner (red.): *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman B. J. & Cleary T. J (2006). Adolescents' Development of Personal Agency: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill. I F.Pajares & T.Urdan (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. (s. 1-43).

<http://www.vadso.folkebibl.no/cgi-bin/m?tnr=73960>

<http://www.deichmanske->

[bibliotek.oslo.kommune.no/avdelinger_apningstider/unge_deichman/skoletjenesten/lus leseutviklingsskjema/](http://www.deichmanske-bibliotek.oslo.kommune.no/avdelinger_apningstider/unge_deichman/skoletjenesten/lus leseutviklingsskjema/)

Vedlegg

Eksempel på leseloggskjema

Leselogg

uke: _____

Ukas bok er:

Når hele boka er lest en gang kan et vitne signere i en rute.

Alle rutene skal være fylt med navn på vitne og tidspunkt.

Belønningen er en valgfri aktivitet sammen med en kamerat i ei økt på skola løpet av uka.

hjemme	på skolen

Intervjuguide

1. Leseferdighet:

- a. Les en enkel tekst (100 ord) høyt for eleven.
- b. La eleven gjenfortelle teksten (lytteforståelse).
- c. Spm: har du forventning om å kunne lese en liknende tekst på egen hånd?
- d. La eleven selv lese en enkel tekst (100 ord).
- e. Noter:
 - i. Avkodingsferdigheter
 - ii. Lesestrategi: fonologisk-ortografisk
 - iii. leseflyt

2. Leseopplevelse og lesevurdering knyttet til teksten

- a. Hvordan opplevde du å lese høyt? Utdyp
- b. Hvordan vil du vurdere egen lesing? Utdyp
- c. Hvordan vil du vurdere egen lesing før du begynte med «leseloggen»?

Informanten markerer med å peke på en tallinje uten tall med 10 punkter.

3. Leseloggen:

- a. Kan du beskrive hva leseloggen er?
- b. Hvordan opplever du å være med på leseloggen?
- c. Hva er det du lærer der som du ikke lærer i klassen?
 - i. Hva er du fornøyd med?
 - ii. Hva er du ikke fornøyd med?
 - iii. Hva ville du ha endret på hvis du fikk lov?
- d. Hva synes du om at du går ut av klassen for å være med på leseloggen?
Utdyp liker/like ikke

4. Leselyst og mestringserfaringer knyttet til

a. tekster brukt i leseloggen

Vis eleven noen av teksten som har blitt brukt/ bla tilbake i leseloggen og kikk på tittel, notater...

- i. Hvilken tekst er lett å lese? Hvorfor?
- ii. Hvilken tekst er vanskelig å lese? Hvorfor?

b. tekster eleven møter utenfor leseloggen

Vis eleven lærebøker/ evt snakk om eller identifiser annet lesestoff

- i. Hvilken tekst er lett å lese? Hvorfor?
- ii. Hvilken tekst er vanskelig å lese? Hvorfor?
- iii. Har du blitt flinkere til å lese i lærebøkene etter at du begynte på leseloggen?

- iv. Hender det at du leser frivillig bøker på fritiden? Utdyp Hvorfor/hvorfor ikke?

5. Indre og ytre motivasjon:

- a. Hvorfor leser du tekstene du har i leseloggen?
 - i. Får du lyst til å lese tekstene?
 - ii. Er handlingen spennende?
 - iii. Er boka for lett eller for vanskelig eller passe?
- b. Kan du huske noen leseloggbøker du fikk lyst til å lese?
- c. Er belønningen du får viktig for å overtale deg selv til å lese?
- d. Ville du ha lest leseloggbøkene om du ikke fikk tilbud om belønning for lesingen?

6. Selvregulering.

- a. Hva tenker du om leseloggboka i det du skal starte å lese i den?
 - i. Før du starter å lese leseloggboka, vurderer du om du tror du vil mestre å lese boka?
 - ii. Setter du deg mål for hvordan du skal utføre lesingen? Reflekterer du over hvordan det gikk etter at du har lest?
- b. Får du nå til å lese tekster du ikke fikk til før vi begynte med leseloggen
- c. Har du større tro på deg selv som leser etter at vi startet med leseloggen?
- d. Hvordan tror du det vil være å lese om vi holder på med leseloggen helt til du er ferdig med 7. trinn? Blir du en person som er glad i å lese i framtida?
- e. Hvor viktig for deg er det å bestemme selv over leseloggen
 - i. bestemme bok, lese når?
 - ii. kvittere selv i loggen eller at foresatte kvitterer?
 - iii. Hva skal belønningen være? Hvem skal være med på belønningen?

7. Avslutning:

Er det noe du vil si om leseloggen før vi avslutter intervjuet?

Skårskjema (prikker uten tall)

O
O
O
O
O
O
O
O
O
O
O

Til foreldre/foresatte til elever som følger leseprogrammet «Leseloggen».

Jeg har ved siden av jobben min som lærer de siste to skoleårene tatt videreutdanning. Motivasjonen for videreutdanningen har vært å opparbeide større kompetanse for lesing og leseutvikling i et spesialpedagogisk perspektiv. Dette videreutdanningsprosjektet startet allerede i 2005 da jeg studerte sosialpedagogikk og spesialpedagogikk 2 ved HIST (lærerhøyskolen i Trondheim). Fra 2011 til 2013 har jeg vært student på NTNU, pedagogisk institutt hvor fokus har vært ulike pedagogiske forskningsmetoder. Avslutningen på utdanningen er å gjennomføre et eget forskningsprosjekt (Masteroppgave i Spesialpedagogikk).

Jeg har i lærerjobben min over lengre tid utviklet et leseprogram for å motivere for lesing og utvikle gode lesestrategier. Dette programmet, som vi i dagligtale kaller "Leseloggen", gjennomføres i samarbeid mellom lærer og elev. Målet med leseloggen har fra lærerens side vært å skape en lesearena hvor elevene trives med lesing, samtidig som de gjennom deltakelsen utvikler gode leseferdigheter, interesse for lesing og et positivt selvbilde.

Da jeg skulle ta videreutdanning åpnet det seg opp en mulighet til å utvikle leseloggen videre. For å utvikle leseloggen videre er det også viktig å vurdere leseloggen med utgangspunkt i teori. Fokuset har vært rettet mot teori om motivasjon og mestring, samt teori om lesing og leseutvikling.

Veiledningssamtaler med Sidsel Skaalvik (professor ved pedagogisk institutt, NTNU) har vært givende, bl. a. for å finne relevant teori som kan bygge under målene for «Leseloggen», og for å sikre at forskningsmetoden håndteres riktig.

Prosjektet for mastergraden min vil være å forsøke å undersøke hvordan faktorene lesing, mestring og motivasjon påvirker eleven ved å følge Leseloggen. For å få svar på dette ønsker jeg å intervjuere elever som har vært deltakere. Hovedfokus i intervjusamtalene vil være motivasjon for leseaktivitet knyttet til «Leseloggen» og for lesing generelt. Samtalene vil vare i omlag en halv time.

I den ferdige rapporten vil det bli aktuelt å sitere noen samtaler mellom lærer og elever og samtidig gi en beskrivelse av situasjonen. Alle opplysninger som kommer fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. Alle data (lydopptak, observasjonsnotater) vil bli slettet etter at forskningsarbeidet er avsluttet.

Vennlig hilsen

Torbjørn Rørtveit -masterstudent, NTNU-

Returslipp. Leveres innen 25.04.13.

Jeg/vi gir tillatelse til datainnsamling ved at vårt barn deltar som informant.

Foreldre/Foresattes underskrift

Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Sidsel Skaalvik
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.05.2013

Vår ref:34371 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.04.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

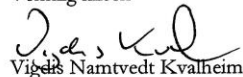
34371	<i>Sammenhenger mellom forventning om mestring, motivasjon og leseutvikling</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sidsel Skaalvik</i>
<i>Student</i>	<i>Torbjørn Rørtveit</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Torbjørn Rørtveit, Tyholtveien 89, 7046 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 34371

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.