

Berit Vrålstad Hauge

En kvalitativ intervjustudie av hva kontaktlærere til etnisk norske gutter med gode leseferdigheter, vektlegger i leseundervisningen sin og i utviklingen av guttenes leseferdigheter

Masteroppgave i erfaringsbasert master i spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

September 2019

Berit Vrålstad Hauge

En kvalitativ intervjustudie av hva kontaktlærere til etnisk norske gutter med gode leseferdigheter, vektlegger i leseundervisningen sin og i utviklingen av guttenes leseferdigheter

Masteroppgave i erfaringsbasert master i spesialpedagogikk
Veileder: Torill Moen
September 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Berit Vrålstad Hauge

En kvalitativ intervjustudie av hva kontaktlærere til etnisk norske gutter med gode leseferdigheter, vektlegger i leseundervisningen sin og i utviklingen av guttenes leseferdigheter.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Trondheim, høsten 2019
NTNU
Veileder: Torill Moen

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik, slitsom og inspirerende reise. Jeg hadde ikke klart denne reisen uten de konstruktive tilbakemeldingene jeg fikk fra min veileder Torill Moen, tusen takk skal du ha. En stor takk går også til mine tre informanter, som modig delte av sine tanker, erfaringer og opplevelser med meg, til tross for at de syntes det var litt ubehagelig å bli tatt opp på lydbånd. Ellers så vil jeg også takke min mann og min familie, som har måttet tåle at jeg har prioritert masteroppgaven, fremfor tid med dem. Til sist vil jeg takke min tidligere leder, som lot meg få mulighet til å gjennomføre dette studiet.

Drangedal, september 2019

Berit V. Hauge

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING.....	2
2. TEORI	6
Lesing og leseutvikling.....	6
Leseprøver.....	7
Strategier for å fremme gutters lesing på skolen.....	9
Strategier for å fremme gutters lesing hjemme.....	12
Motivasjon og forventning	13
Forskning på gutter og jenters ulikheter i leseferdigheter	14
3. METODE.....	15
Kvalitativ metode	15
Intervju	16
Etisk ansvar.....	16
Forskningsprosessen.	17
Utvalg av informanter.	17
Utarbeidelse av intervjuguide.	18
Gjennomføring av intervjuene.	19
Forforståelse.....	22
Fra intervjusamtale til tekst, ved bruk av lydopptak.....	23
Analyse av datamaterialet.....	23
Kvalitet i studien.....	24
4. RESULTATER	27
"Inspirasjon til lesing".....	27
Oppsummering og drøfting.....	30
"Trening og øvelse"	31
Oppsummering og drøfting.....	34
"Tilpasset opplæring"	35
Oppsummering og drøfting.....	37
5. AVSLUTTENDE KOMMENTARER	39
LITTERATURLISTE.....	42
Vedlegg 1 Informert samtykke	44
Vedlegg 2 Intervjuguide	48

KAPITTEL 1

INNLEDNING.

Gjennom min jobb i PPT, har jeg sett tendenser til at guttene generelt sett gjør det dårligere på skolen enn jentene, og at det er langt flere gutter enn jenter, som mottar spesialundervisning. For om mulig å finne mer ut av årsakene til denne tendensen og mulige tiltak, ønsket jeg å studere dette fenomenet nærmere. Jeg leste derfor Stoltenbergutvalget sin rapport om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp (NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring*). Jeg fikk da et historisk perspektiv på hvordan denne trenden har utviklet seg over tid, og ble kjent med hvilke konsekvenser dette kan ha for samfunnet generelt og gutter spesielt, samt mulige tiltak.

I følge Stoltenbergutvalget sin rapport, kan en rekke land vise til tall helt tilbake til år 1914 og frem til i dag, der jenter jevnt over har fått bedre karakterer enn guttene i grunnskolen, spesielt i språkfagene. Tallmaterialet i Norge har ikke vært like godt, men utvalget antar at slik har det trolig også vært i Norge. Dette til tross for at jentene på denne tiden fikk et dårligere skoletilbud enn guttene. Ikke før i 1959 ble det lovfestet rett til lik grunnskoleopplæring for gutter og jenter i Norge (NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring*).

I dagens Norge er det tydelige forskjeller mellom kjønnene sine skoleferdigheter på alle nivåer i utdanningssystemet (NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring*). I barnehagen har jenter bedre språkforståelse enn guttene, mens guttene igjen har bedre romforståelse enn jentene. Tidlig i grunnskoleløpet er det små forskjeller å finne på gutter og jenters lese- og skriveferdigheter. Dette endrer seg etter hvert til fordel for jentene, spesielt i tenårene. Ved avslutning av grunnskolen får jentene i gjennomsnitt fire til fem grunnskolepoeng mer enn guttene, denne trenden har vært stabil over mange år. Lignende funn er å finne dersom man ser på gutter og jenters karakterpoeng ved avslutning av videregående, da får også jentene i gjennomsnitt bedre karakterpoeng enn guttene. Dette fører til at jentene, som i gjennomsnitt har en høyere karakterpoengsum enn guttene, får et fortrinn når de skal konkurrere om studie- og lære plasser gjennom utdanningsløpet. På høyere utdanning ser man at det er flere kvinnelige studenter enn mannlige, spesielt på studier med høye karakterkrav (NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring*).

Det er grunn til å tro at disse kjønnsforskjellene i utdanningsløpet får konsekvenser for det videre livsløpet. Det er i følge Stoltenbergutvalget sin rapport, funn som tilsier at menn med

lavere utdanning lever kortere enn menn med høyere utdanning og at menn med lavere utdanning i større grad ikke stifter familie og dermed står i større fare for å bli ensomme, samt barnløse. Det er også indikasjoner på at det blir vanskeligere for de med lavere utdanning å få jobb, med alt det måtte medføre av negative konsekvenser, da det er en tendens til at arbeidsmarkedet i stadig større grad etterspør arbeidskraft med formell kompetanse (NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring*).

Utredningen til Stoltenbergutvalget, har som formål å bidra til en utdanningspolitikk som gir alle barn lik mulighet til å utvikle sitt potensial, uavhengig av barnets kjønn og bakgrunn. Barnets kjønn, i tillegg til barnets sosioøkonomiske bakgrunn er faktorer som har vist seg å ha sammenheng med barnets grunnskolepoengsum. Statistikk har vist at gutter med lav sosioøkonomisk bakgrunn, er de som gjør det dårligst i forhold til grunnskolepoengsum (NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring*).

Stoltenbergutvalget er opptatt av at vi fremdeles ikke vet hva som er årsakene til kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner. Noen årsakshypoteser har imidlertid fremkommet, da det i følge Stoltenbergutvalget sin rapport, foreligger forskning som tilsier at gutter og jenter har ulike interesser, motivasjon og preferanser for konkurranse, og at kjønnene blir behandlet ulikt av sine omgivelser, både hjemme og på skolen. Det foreligger også forskningslitteratur som indikerer at det er forskjeller i hvordan gutter og jenter modnes kognitivt, sosialt og emosjonelt sett, og at jentene gjerne modnes noe tidligere enn guttene, derfor får gjerne jentene et fortinn ved skolestart (NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring*).

Tilpasset opplæring er viktig for at alle elever skal klare seg best mulig på skolen. Siden guttene er overrepresentert i gruppen med svake ferdigheter i slutten av grunnskolen, er det av stor betydning for guttene hvordan den enkelte skole følger opp svakt presterende elever (NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring*).

Gjennom lesing får elevene innsikt i litteraturens vide og varierte verden, en verden der de blant annet kan få møte andre kulturer, og få innsikt i andre menneskers liv, kunnskap og tankesett (Kverndokken, 2012). Siden elevene gjennom lesing, får mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og utvikle sitt tankesett, har elevenes leseferdighet mye å si i forhold til hvordan elevene klarer seg på skolen faglig sett. Derfor er det viktig at kommunen, skolen og den enkelte lærer, har kunnskap om og fokus på, hva som skal til for å utvikle gode leseferdigheter hos elevene. For å få økt kunnskap om hva som skal til for å utvikle gode leseferdigheter hos elevene, er det i tillegg til lærerens kunnskap, hensiktsmessig å kartlegge

elevenes leseferdighet, for deretter å analysere resultatene fra kartleggingen og knytte funnene opp mot relevant teori om utvikling av leseferdighet, samt forskningsbaserte tiltak.

Elevenes leseferdighet blir gjennom obligatoriske nasjonale prøver kartlagt på 5. 8. og 9. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2018). Analyse av resultatene på nasjonale prøver, både på kommunenivå og på landsbasis, har vist at guttene har svakere resultater i lesing enn jentene og at gapet mellom jenter og gutters leseferdighet, øker etterhvert som elevene blir eldre. For å motvirke denne trenden, er det viktig å finne de gode eksemplene, der gutter lykkes med lesing, for om mulig å ta lærdom av disse. Jeg kontaktet derfor tre kontaktlærere på 5. trinn, som har gode leseresultater på nasjonale prøver i lesing, blant sine etnisk norske gutter, for å undersøke hva de tenker er årsak til guttenes gode lesekompetanse. De tre lærerne jeg intervjuet, har fått fiktive navn. Jeg har kalt dem Britt, Anna og Cesilie. Britt var den første jeg intervjuet, hun fortalte underveis i intervjuet om at hun selv elsker å lese og at når hun var liten, ønsket hun å bli lest for. Hun fortalte også videre at dette var noe hun forsøkte å formidle videre i undervisningen sin. Anna var den yngste av de tre lærerne og den som pratet mest av dem under intervjuene. Hun nevnte ikke spesielt at hun selv likte å lese, men hun nevnte derimot på at hun hadde fordypning i norsk, og at hun i tillegg hadde hatt noe om gutter og lesing i lærerutdanningen sin. Cesilie var den eldste av de tre lærerne, hun nevnte også at hun selv likte å lese, og da gjerne også litteratur beregnet for barn. Hun nevnte også hvordan hun hadde gått frem for å lage litteraturlister med bøker som fenget guttene, disse listene delte hun gjerne med sine kollegaer.

Jeg har utformet en problemstilling som muliggjør nettopp det å innsikt i de gode eksemplene, der gutter lykkes med lesing, problemstillingen er som følger:

Hvilke refleksjoner har tre kontaktlærere om leseopplæringen, hva tenker de er årsak til at guttene i deres klasse har en god leseutvikling?

Problemstillingen åpner opp for tre forskningsspørsmål:

Hva gjør lærerne for å inspirere guttene til lesing?

Hva gjør lærerne for å få guttene til å øve på lesing?

Hva gjør lærerne for å tilpasse undervisningen til guttene?

For å få svar på problemstillingen, har jeg intervjuet tre kontaktlærere på samme trinn, som har sagt ja til å være forskningsdeltakere, og som har gode leseresultater blant de etniske

norske guttene i sine klasser. De har alle mer enn tre års yrkespraksis og en interesse for temaet gutter og lesing. Intervjuene gav meg lærernes refleksjoner om gutter, lesing og lærers undervisningspraksis. Disse refleksjonene har jeg studert, fordi jeg ønsket å få innsikt i årsaker til at guttene i deres klasser gjør det bra i forhold til lesing.

I kapittel 2 presenterer jeg teori om lesing og leseutvikling i starten av kapittelet. Deretter presenterer jeg leseprøver og strategier for å fremme gutters lesing hjemme og på skolen. Avslutningsvis går jeg igjennom teori om motivasjon og forventning, samt forskning på gutter og jenters ulikhet i leseferdighet. I kapittel 3 presenterer jeg kvalitativ metode og dens relevans i forhold til min studie, jeg beskriver intervjuets form, og mitt og lærerens etiske ansvar. Videre presenterer jeg selve forskningsprosessen, der jeg redegjør for valg av informanter og utarbeidelse av intervjuguide. Midt i kapittelet, redegjør jeg for gjennomføringen av selve intervjuene og min forforståelse. Deretter presenterer jeg hvordan intervjusamtalen ble til tekst ved bruk av lydopptaker, før jeg avslutningsvis redegjør for analysen av datamaterialet og kvaliteten til studien. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene av de funnene som er gjort. Funnene er delt inn i tre kategorier, som er drøftet opp mot teori. Kategori en er “inspirasjon til lesing”, kategori to er “trening og øvelse”, mens “tilpasset opplæring” er den tredje og siste kategorien. Kategoriene er bygd opp slik at først presenterer funnene, deretter blir funnene omtalt, avslutningsvis oppsummerer og drøftes funnene i den enkelte kategorien. Kapittel 5 er det siste kapittelet, og inneholder avsluttende kommentarer til studien.

KAPITTEL 2

TEORI

Dette kapitlet handler om hva lesing faktisk er, de ulike nivåene i leseutviklingen og om leseprøver. I tillegg blir strategier for å fremme gutters leseferdighet hjemme og på skolen, teori om motivasjon og forventning, samt forskning på jenters og gutters ulikhet i forhold til leseferdighet, presentert.

Lesing og leseutvikling

Kravene til leseferdighet har gjennom tiden økt, som et resultat av samfunnsutviklingen. På 1700 tallet var det blant folk flest tilstrekkelig å kunne høre den oppleste teksten, avkode en tekst fonologisk, eller memorere teksten. Slik er det ikke i dagens kunnskapssamfunn. Dagens lesere må kunne avkode sikkert og effektivt, samtidig som de knytter det de leser til egen kunnskap.

Lesing blir av enkelte innenfor leseteorien, beskrevet som avkoding x forståelse (Gough og Tunner, gjengitt etter Frost, 2011). Avkoding er en prosess der man avkoder teknisk ved hjelp av skriftspråkets prinsipper, for å komme frem til hva som står der. Forståelse er hvordan leseren knytter det som leses, til egne tanker, opplevelser og erfaringer (Høien og Lundberg, 2012). Gough og Tunner sin definisjon av lesing kan oppleves som noe forenklet i følge Frost, fordi det ikke kommer tydelig frem i definisjonen, at det er mange prosesser som skal fungere i samspill med hverandre under lesingen. Andre definisjoner av lesing fokuserer mer på elevenes ferdigheter, slik som læreplanverket i norsk, der lesing er beskrevet som en grunnleggende ferdighet: "Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere" (Læreplan i norsk, 2013, s. 5). Lesing blir gjennom Kunnskapsløftet definert som en av fem grunnleggende ferdigheter i skolen, lesing skal integreres i alle fag, og alle lærere skal være leselærere. Dette viser at Kunnskapsløftet anser lesing som en viktig og sentral ferdighet (Kunnskapsløftet, 2006).

Kravene til leseferdighet øker med alderen. Den første lesingen barnet foretar seg, er ikke lesing i ordets rette forstand (Høien og Lundberg, 2012). Barnet ser ikke på bokstavene det møter, men later som det leser, ut i fra konteksten barnet befinner seg i. For eksempel så kan barnet som har sett mor lese avisen etter jobb, ta opp avisen og dikte opp en nyhet, som barnet da later som det leser fra avisen.

På neste trinn kan barnet gjenkjenne enkelte visuelle trekk eller bokstaver, og gjette seg til hva som står der, uten å ha forstått at hver enkelt bokstav eller bokstavgruppe forestiller en bestemt språklyd. Siden barnet ikke har forstått dette, kan barnet ofte lese feil. Barnet kan for eksempel lese ordet høst som hest, fordi det kun baserer lesingen på gjenkjennelse av første lyd "h", ordets lengde og siste lyd "st" (Frost, 2011).

Barnet går gradvis fra visuelle til fonologiske strategier, gjerne i slutten av barnehagealder og i starten av skoleløpet. For at barnet skal knekke det alfabetiske prinsipp må barnet først lære at ord kan deles opp i mindre enheter. Dette kan barnet lære gjennom lek med språket, slik som lekeskriving, rim og klapping av rytmen i ord. Barn som fatter liten interesse for dette, bør systematisk stimuleres. Dette fordi barn som har god oppmerksomhet for lyd i språket, vil ha gode forutsetninger for å kunne koble lyd til bokstavtegn, og dermed lykkes i den første leseutviklingen. Det kan være vanskelig for barnet å huske hvilken lyd de ulike bokstavene har. Derfor har gjerne læremateriell bilder eller tegninger av objekter, som begynner på den aktuelle bokstaven. Når barnet kan knytte lyd til bokstavtegn på en sikker og effektiv måte, blir bokstavene funksjonelle. Barnet kan nå ved å avkode bokstavene og dra de sammen til ord, gjenskape lyden av det skrevne ordet. Barnet er da det vi betegner som en fonologisk leser (Frost, 2011).

Overgangen til neste trinn i leseutviklingen er todelt, utviklingen av de fonologiske strategiene må fortsette, samtidig som barnet skal lære seg å lese ortografisk. Barnet klarer i møte med nye ord å lydere seg gjennom ordet, fordi barnet bruker i møte med ukjente ord den fonologiske strategien. Etter hvert som barnet møter det samme ordet, eller mønsteret flere ganger, blir det kjent med ordets struktur, dette fører til at barnet gradvis får mer og mer kjennskap til hvordan ordet er stavet. Dette fører igjen til at barnet etter hvert kan avkode ordet, hurtig og nøyaktig, barnet leser da ordet ortografisk (Høien og Lundberg, 2012).

Når barnet er blitt kjent med de ortografiske strukturene, leser det gjerne ordet, eller store deler av ordet, som en helhet. Da går avkodingen så raskt og sikkert, at største delen av leserens kognitive ressurser ikke trengs til avkoding, men kan i stedet brukes til forståelse, tolkning og refleksjon (Høien og Lundberg, 2012).

Leseprøver

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet nasjonale prøver med veiledninger til lærerne i forhold til hvordan de skal forberede elevene til de nasjonale prøvene, og bruke resultatene som grunnlag for en tilpasset opplæring. De viktigste forberedelsene er at elevene blir kjent med

de ulike oppgavetyper før prøven, og at foresatte får informasjon om de nasjonale prøvene. Etter gjennomføring av de nasjonale prøvene kan man analysere resultatene i prøveadministrasjonssystemet PAS, som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Etter analyse vil man kunne se hvilket nivå elevene er på i forhold til de ulike oppgavetyper. Dette kan man knytte opp mot refleksjon rundt undervisningen som er gitt, for deretter å kunne tilpasse undervisningen, blant annet ut i fra resultatene på nasjonale prøver.

Guttene skårer i gjennomsnitt dårligere enn jentene på nasjonale prøver i lesing (Roe, 2013). Lignende resultat er å finne i de store internasjonale undersøkelsene, slik som Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) og Programme for International Student Assessment (PISA). På PISA prøven i lesing, som gjennomføres på tiende trinn i grunnskolen, ser man tendenser til at guttene i gjennomsnitt ligger ca. rundt et og et halvt år bak jentene i leseferdighet (Roe, 2013). Det har blitt stilt spørsmål ved om prøvene som måler leseferdighet i grunnskolealder, er mer passende utformet for jenter, enn for gutter. Jentene skårer betydelig bedre enn gutter blant annet når det gjelder skjønnlitterære tekster, tekster med kvinnelig eller voksen hovedrolle, sammenhengende tekster og lange tekster. Guttene skårer dårligere når det ikke er flervalgsoppgaver, men i stedet åpne svar (Roe, 2013). Dersom prøvene i stor grad har oppgaver med en utforming som guttene finner utfordrende, øker det risikoen for at guttene skal gjøre det svakere enn jentene på prøvene.

Guttene rapporterer gjennom en PISA undersøkelse i 2009, at de hovedsakelig er lite motivert for å lese. De leser kun når de trenger det, og de leser i liten grad skjønnlitteratur, som er den litteraturen som har vist seg som viktigst, i forhold til å skåre bra på leseprøver (Roe, 2013). Dette fører igjen til at guttene får mindre lesetrening enn jentene, samt at de ikke får den type lesetrening som gir dem bedre resultater i forhold til lesing og prøveresultater i lesing.

I rapporten “Ferdigheter i voksenbefolkningen”, utgitt av statistisk sentralbyrå i 2013, kommer det frem at forskjellene i leseferdighet blant kjønnene, i følge den store internasjonale undersøkelsen PIAAC, er nærmest ubetydelige når guttene og jentene i Norge har blitt voksne, og faktisk så skårer menn litt bedre enn kvinnene (Statistisk sentralbyrå, 2013). PIAAC kartlegger blant annet lesing i aldersgruppen 16 – 24 år. Forskerne har ikke funnet ut av hva som er årsaken til at kjønnsforskjellene i leseferdighet er minimale i denne aldersgruppen. En mulig forklaring kan være at PIAAC prøven i lesing er utformet, blir målt og gjennomført på en måte som i større grad passer for guttene. Ved utforming av leseprøver,

må målet være å lage prøver som gir elevene, uavhengig av kjønn, like forutsetninger til å vise sine leseferdigheter. Likeledes må de i utformingen av undervisningen å gi gutter og jenter lik mulighet til å lykkes på skolen.

Strategier for å fremme gutters lesing på skolen

En leseopplæring av god kvalitet og tilstrekkelig med lesetrening, kan ha betydning for guttenes leseferdighet og bør derfor vektlegges, dersom man skal fremme gutters leseferdighet i skolen (Roe, 2013). I følge analysen av resultatene på den internasjonale PISA undersøkelsen, har leselyst faktisk mer å si på leseresultatene, enn elevens sosiale bakgrunn (Roe, 2013). Dette indikerer at leselyst derfor er sentralt. For å skape leselyst, kan det være hensiktsmessig å finne ut av hva som motiverer guttene til å lese og tilpasse deretter. Dette bør sannsynligvis skje tidlig i barneskoleårene, slik at guttene får et positivt forhold til lesing og er motiverte for dette, allerede tidlig i skoleløpet. Grunnen til at dette kan være viktig, skyldes at motivasjon har mye å si i forhold til hvor mye man velger å bruke av tid og ressurser på en aktivitet. Dersom man opplever å delta i aktiviteter som treffer innenfor interessefeltet sitt og som er lystbetonte, øker gjerne motivasjonen for å kunne gjenta aktiviteten (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Hvis man i tillegg opplever mestring i utførelse av aktiviteten, vil det kunne føre til at man vil forvente å mestre aktiviteten neste gang man møter den, dermed kan muligheten for at man vil være positivt innstilt på å delta i aktiviteten, økes ytterligere (Roe, 2013). I forhold til lesing, så betyr det at kunnskap om leserens interessefelt kan være nyttig, for deretter å kunne finne aktuell litteratur som leseren er positivt innstilt til. Ved å gjøre dette vil man kunne øke sannsynligheten for at leseren er motivert for å lese. Dersom leseren i tillegg opplever å mestre lesingen, ved at man har funnet relevant litteratur på et leseferdighetsnivå tilpasset leseren, så økes muligheten ytterligere for at leseren vil være positivt innstilt til å lese mer og få lesetrening. Når man får lesetrening tilpasset sitt interessefelt og nivå, får man gjerne bedre leseferdigheter, både i forhold til ordavkoding, ordforråd og utholdenhet. I tillegg utvikler man gjerne leseforståelse, kunnskap i forhold til det man leser om og hensiktsmessige strategier, blant annet i møte med vanskelige ord (Roe, 2013).

Siden motivasjon og mestring av lesing kan ha mye å si i forhold til hva man velger å bruke av tid og ressurser på lesing og på utviklingen av leseferdighetene, bør man finne ut av hva som motiverer guttene til å lese og hva de opplever at de mestrer i forhold til lesingen. I boken "Gutter og lesing" av Kverndokken (2013), er det skrevet om et lite leseprosjekt og

resultatene av prosjektet. Formålet med prosjektet var å motivere guttene for lesing. Her kommer det frem at gutter leser først og fremst for å lære, da gjerne om temaer innenfor deres eget interessefelt og ved bruk av digitale verktøy. Ved å ha et bredt utvalg av lesestoff, som er plukket ut i fra elevenes lesehistorie, får man gjerne lesestoff som motiverer elevene til lesing (Kverndokken, 2013). Elevens lesehistorie kan lærer finne ved å gjennomføre elevsamtale, spørreskjema og logg, knyttet til elevens leseinteresse og mestring. Dersom lærer kartlegger elevens forutsetninger i forhold til hva som skal til for å engasjere eleven til lesing og finner elevens lesehistorie, har lærer et godt utgangspunkt for å legge opp til et leseprogram som motiverer og engasjerer eleven. Lærerne vil i arbeidet med å motivere og engasjere elevene til lesing, kunne ha nytte av å få gode tips i forhold til passende bøker av en bibliotekansvarlig, som har tid til å vise dem aktuell litteratur fra et godt utvalg av tekster. Bibliotekansvarlig sine tips til bøker, kan sammen med elevenes og lærernes syn på hvilke bøker som engasjerer til lesing, danne utgangspunkt for oppdaterte lister over gode bøker på de ulike trinnene (Kverndokken, 2013). I tillegg til samarbeid med biblioteket i forhold til tilgang til bøker som motiverer til lesing, vil en bytte eller kjøpeordning av bøker, der elevene presenterer bøkene de skal selge, også kunne stimulerer til leselyst blant elevene (Kverndokken, 2013).

I tillegg til å ha et variert utvalg av lesestoff, som er plukket fra elevenes lesehistorier, kan gjerne temaer som action, spenning og humor også være tilgjengelige for elevene, da dette gjerne er temaer som appellerer til guttene (Kverndokken, 2013). Når man som lærer tar elevenes valg av lesestoff på alvor, vil man måtte se på hvilken type undervisning som legger til rette for at elevene skal kunne velge litteratur de foretrekker. Tverrfaglige temabaserte leseprosjekter er en tilnærming som vil kunne gjøre det mulig for elevene å velge litteratur ut i fra eget ønske (Kverndokken, 2013). Temabaserte tverrfaglige prosjekter kan også være en mulig arbeidsmåte som kan passe i forhold til å gi elevene mulighet for dybdelæring og aktivt utforskende arbeid i norskfaget. Disse læringsformene, er vektlagt i utkast til ny læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Hvis man også setter leseprogrammet inn i en sosial kontekst, øker mulighetene ytterligere for at også guttene lar seg motivere til lesing. Dette fordi de gjerne liker å snakke om bøker med andre, da blir de gjerne inspirert til lesing og får anledning til å inspirere andre til lesing (Kverndokken, 2013). Dessuten kan de oppleve å få ekstra oppmerksomhet fra de voksne i form av små samtaler og oppmuntring, noe de gjerne syntes er positivt (Kverndokken, 2013). I det ene leseprosjektet som er omtalt i boken "Gutter og lesing", hadde de satt lesingen inn i en sosial kontekst (Kverndokken, 2013). De besøkte først biblioteket og møtte en bibliotekar

som var godt forberedt og kjent med hvilken type lesestoff guttene likte, og som derfor kunne gi gode anbefalinger om valg av bøker. Fjorten dager etter bibliotek besøket, fikk de komme på en egen bokcafe for gutter på 4.-7. trinn. På bokcafeen startet de eldste elevene med å fortelle om sin leseopplevelse. De yngre elevene fulgte godt med på det de eldre elevene fortalte, og lærte litt om hvordan de selv kunne fortelle om sin leseopplevelse på en hensiktsmessig måte. Bøkene som guttene anbefalte for hverandre, ble plassert i en egen boktralle, slik at det var enkelt for de andre guttene å finne de anbefalte bøkene. I tillegg til at guttene fikk litteraturtips og inspirasjon til å fortelle om sin leseopplevelse på bokcafeen, fikk de yngre guttene også anledning til få gode rollemodeller av samme kjønn i lesing, blant de eldre guttene (Kverndokken, 2013). Andre forhold som guttene i leseprosjektet uttrykte at de satte pris på, var at de opplevde det som positivt å kunne få sitte et annet sted å lese, enn på pulten sin, og at lærer hadde omgjort en del av de andre leksene til leselekser (Kverndokken 2013).

Gjennom prosjektet kom det frem at det var gunstig for lesemotivasjonen til guttene, at månedens bok ble presentert på skolens fellessamlinger og at informasjon om ukens nye bok ble hengt opp i klasserommet (Kverndokken, 2013). Dessuten trengte guttene å bli bevisste på at lesing ikke bare foregår i møte med skjønnlitterære bøker, lesing skjer i møte med aviser, digitale medier og andre steder, der skrift er en del av formidlingen. Det at de ble bevisste på dette, økte muligheten for at guttene skulle se på seg selv som lesere, det la til rette for at det skulle bli en del av deres identitet (Kverndokken, 2013).

Skolen må være bevisst i sine valg av leseaktiviteter, både på skolen og i valg av leselekser, da det kan legge forholdene godt til rette for at elevene får gode og allsidige leseferdigheter. Gjennom leseleksene skolen gir, kan skolen signaliserer indirekte til foresatte og elever, hva slags type leseaktiviteter og lesekompetanse, som skolen anser som viktig. I 2011 gjennomførte Kverndokken (2012), en leselekseundersøkelse blant 98 lærere i grunnskolen, der temaet var hva slags leselekser lærere fra første til tiende trinn gav sine elever. Lærerne fra spørreundersøkelsen opplyste om at leselekser gjerne ble gitt hver dag, det ble ofte gitt fellelekser fra en bok og omlag halvparten av leseleksene, handlet om tekstreproduksjon. Tekstproduksjonen innebar at elevene skulle finne frem og hente ut riktig informasjon, for å kunne svare på spørsmål eller oppgaver knyttet til teksten (Kverndokken, 2012).

Skolen gav, som nevnt, leselekser som vektla tekstreproduksjon i om lag halvparten av de gitte leseleksene. Dette kan gi elevene og deres foresatte, inntrykk av at dette er den

lesekompetansen som er viktigst for skolen og for elevens læring. Det kan igjen føre til at elevene og de foresatte ikke vektlegger andre type leseaktiviteter og lesekompetanse i like stor grad, som igjen fører til at eleven ikke har en like god innsats knyttet til andre type leseaktiviteter og annen lesekompetanse. Redusert innsats kan igjen føre til at elevene ikke når det ferdighetsnivået de har potensiale til å nå. Når lærerne valgte at tekstreproduksjon skulle utgjøre om lag halvparten av leseleksene, valgte lærerne samtidig bort øving på andre type leseaktiviteter og lesekompetanse. Det at tekstreproduksjon fikk en så stor plass i leseleksarbeidet, fikk derfor antakeligvis konsekvenser for andre typer leseaktiviteter, da de sannsynligvis ikke ble valgt som leselekser i like stor grad. Lesing i forbindelse med muntlige fremføring, arbeid med spesifikke teksttyper, og evne til å trekke slutninger, tolke og reflektere, samt vurdere tekstens form og innhold, ble lite vektlagt i valg av leselekser, i følge denne leselekseundersøkelsen (Kverndokken 2012).

Dersom disse oppgavetyperne også blir like lite vektlagt på skolen, kan det være fare for at elevene ikke får den lesekompetansen de burde ha fått i forhold til disse leseaktivitetene. Ut i fra denne leselekseundersøkelsen å dømme, kan det være hensiktsmessig å få en økt bevissthet og refleksjon blant lærerne, rundt temaene lesing, leseaktiviteter, lesekompetanse og valg av leselekser. Disse temaene kan med fordel knyttes opp mot kjønnsforskjeller i lesing, og hvordan tilrettelegge for god utvikling av gutters leselyst og lesekompetanse (Kverndokken 2012).

I undersøkelsen kom det frem at de fleste lærerne gir beskjed om lekser gjennom en ukesplan. Læreren må forholde seg til ukesplanens form og ta visse valg i forhold til hva som skal stå på den, da det gjerne er begrenset med plass på en ukesplan. Det kan føre til at lærers beskjed om leseleksene kan være noe kort og generell, da det ikke er rom for utfyllende beskjeder på en ukesplan (Kverndokken, 2012). Dette kan løses gjennom bruk av instruktive lesebestillinger, der de fleste foresatte vil kunne få den informasjonen og kunnskapen de trenger, for å kunne hjelpe sitt barn i tråd med skolens undervisningspraksis (Kverndokken, 2012). Ved at skolen jevnlig gir de foresatte kunnskap om hvordan de som foresatte kan bidra til elevenes læring, er skolen med på å skape kompetente og viktige samarbeidspartnere, som kan veilede elevene i leksesituasjonen og medvirke i skolen på en konstruktiv måte (Kverndokken, 2012).

Strategier for å fremme gutters lesing hjemme

I leseprosjektet som Kverndokken (2013) referer til, kommer det frem at noen foreldre syntes at det kan være vanskelig å motivere guttene til lesing. Når skolen hjelper foreldrene med å motivere guttene til lesing, får skolen en viktig samarbeidspartner i forhold til å øke guttenes

leseferdighet og lese lyst. Lese prosjektet fant ut at man burde lage en plan rundt samarbeidet mellom skole og hjem, knyttet til lesing. Ved å ha en slik plan vil det være enklere å forankre faste prosedyrer i forhold til sammenkomster, møter og informasjonsskriv om temaer som litteratur tips, informasjon om lesing og hvordan de foresatte kan være gode rollemodeller i forhold til lesing. Et slikt informasjonsskriv kan, etter mitt syn, gjerne være utarbeidet i samarbeid med elevene. Bakgrunnen for at prosjektet anbefalte å legge vekt på foreldresamarbeidet, og blant annet lage egne møter og informasjonsskriv med lesing som tema, var i tillegg til behovet for en samarbeidspartner, deres syn på foreldrene som ressurspersoner. Foreldrene kan ha en gunstig påvirkning i forhold til sine egne barns lesing, leseinteresse og leseutvikling. Da må skolen gi foreldrene kunnskap om hvor viktig de som foreldre er i forhold til lesing, og kunnskap om hvordan foreldrene kan vekke lese lyst og legge til rette for gode lesevaner hos barnet. I tillegg til kunnskap hos foreldrene, så forutsetter det også at foreldrene er villige til å involvere og engasjere seg i lesingen til barnet på en hensiktsmessig måte. Foreldrene bør også være gode rollemodeller i forhold til lesing, ved å vise barna at de selv har lese lyst og leser (Kverndokken, 2013). En mulig måte å få foresatte til å engasjere seg i forhold til lesing og lese lyst, kan i tillegg til å gi de foresatte kunnskap, og et godt samarbeid mellom skole og hjem, være at elevene lager en utstilling og en presentasjon av sitt leseprosjekt, som foresatte får anledning til å besøke, og gi en positiv tilbakemelding til (Kverndokken, 2013).

Motivasjon og forventning

Motivasjon har betydning i forhold til elevenes evne til å tilegne seg skolebaserte ferdigheter, slik som lesing. Grunnen til at det er slik, er at motivasjon gjerne påvirker elevenes innsats, utholdenhet og konsentrasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Skal man relatere dette til lesing, så betyr det at elevenes motivasjon i forhold til lesing, påvirker elevenes arbeidsinnsats, og dermed elevenes leseferdighet. Motivasjon består av tanker, følelser og adferd, som virker sammen og påvirker hverandre. Motivasjon kan deles inn i indre og ytre motivasjon (Skaalvik og Skalvik, 2018). Ytre motivasjon handler om at man utfører handlinger, som for eksempel lesing, fordi man får belønning eller oppmuntring etter at man har lest, eller i selve lesesituasjonen.

Indre motivasjon handler om at utfører en handling, fordi det gir en noe, man har en egen interesse av å utføre handlingen. Skal man overføre dette til lesing, så betyr det at man leser fordi man har lyst til å lese (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Siden elevenes tanker og følelser er

med på å påvirke deres motivasjon, er det av stor betydning at disse er av en positiv karakter. Ved å legge til rette for at eleven får positive erfaringer i forhold til lesing og sin egen lesekompetanse, øker man muligheten for at eleven tenker positivt rundt dette, eleven får da gjerne en forventning om å mestre lesing. Det er teoretikeren Bandura og hans kollegaer, som har utviklet sosial læringsteori og som også har utviklet teorien om mestringsforventning (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Elevens mestringsforventning er den forutsetningen hos eleven, som i størst grad kan påvirke elevens mulighet for å lykkes i eget læringsarbeid, og har faktisk større betydning enn elevens kognitive evner. Forventning om mestring påvirker de valgene vi tar, vår innsats og utholdenhet i forhold til oppgaven, dermed påvirker den også vår mulighet for å lykkes med oppgaven som vi skal utføre (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

Forskning på gutter og jenters ulikheter i leseferdigheter

I 1996 ble det publisert en forskningsrapport om hvilken betydning kjønn har for leseferdigheter. Den ble publisert av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Wagemaker gjengitt i Roe, 2013). Allerede på 4. trinn var det forskjeller i gutter og jenters leseferdigheter. Disse ulikhetene var noe mindre på 8. trinn. Dersom man går mer detaljert inn i resultatene på 8. trinn, ser man at det er enkelte teksttyper der et av kjønnene gjør det bedre enn det andre kjønn. Guttene skåret bedre enn jentene på korte tekster og på tekster som omhandlet tabeller, grafer og diagram, mens jentene skåret bedre på lange sammenhengende tekster og på fortellende tekster. Når guttene på 8. trinn møtte en skjønnlitterær tekst, gjorde de det bedre dersom hovedrollen var en mann, enn om hovedrollen var en kvinne, dette hadde imidlertid liten betydning for jentene på 8. trinn og for fjerde klassingene. Jentene foretrakk lesetekster med tilhørende oppgaver, der mennesker, dyr med menneskelige egenskaper, samt menneskelige aktiviteter, var tema. Guttene derimot foretrakk naturvitenskapelige tekster, eller tekster med nøytralt innhold (Roe, 2013).

KAPPITEL 3

METODE

I dette kapittelet gjør jeg rede for metodiske valg knyttet til studien min. Jeg ønsket å finne ut av hvordan tre kontaktlærere, som hadde etnisk norske gutter med en god leseutvikling i sine klasser, reflekterte over gutter, lesing og sin egen undervisningspraksis. Jeg valgte å bruke en kvalitativ forskningsmetode for å finne ut av dette (Thagaard, 2018). Kvalitativ forskningsmetode er derfor omtalt. I tillegg blir intervju, etisk ansvar, selve forskningsprosessen, utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene presentert og gjort rede for. Avslutningsvis blir min forforståelse, prosessen fra intervjusamtale til tekst, analyse av datamaterialet og kvalitet i studien, gjort rede for.

Kvalitativ metode

Innenfor kvalitativ metode er man opptatt av å fange forskningsdeltakernes mening ut i fra deres perspektiv, og finne ut av i hvilken prosess deres mening skapes i (Thaggard, 2018). Forskeren sin kunnskap, erfaringer og interesser, har betydning for hva man får av data under datainnsamlingen. Grunnen til dette er at forskerens interesser, erfaringer og kunnskap, påvirker utformingen av spørsmål til intervjuguiden, utformingen av spontane spørsmål under selve intervjuet, utformingen av selve intervjuet og tolkningen av datamaterialet (Thagaard, 2018). Kvalitativ metode en fleksibel metode, der forskerens nærhet til forskningsprosessen vektlegges (Kleven og Hjordemaal, 2018). De ulike fasene innenfor kvalitativ forskning er fleksible i sin form, utarbeiding av problemstilling, innhenting av data, analyse av tekst og tolkning, kan derfor gjerne overlappes og påvirke hverandre (Thagaard, 2018). Jeg fikk selv erfare at kvalitativ metode er en fleksibel metode, da den kunnskapen jeg fikk etter å ha analysert informantenes refleksjoner, preget mitt valg av litteratur i forhold til studien min og dermed selve studien. Selve datainnsamlingssituasjonen innenfor kvalitativ metode er også preget av fleksibilitet, dette muliggjør at forskeren kan få tilgang til kunnskap forskeren ellers ikke ville ha hatt tilgang til, dersom forskeren hadde bruk en annen metode (Kleven og Hjordemaal, 2018). Dessuten kan man også få mulighet til å gå mer i dybden på et tema, som igjen legger til rette for at man kan få mye kunnskap på et lite avgrenset felt (Thagaard, 2018).

I min studie hadde jeg behov for å bruke en metode der jeg kunne få informantenes perspektiv på hvorfor de etnisk norske guttene på 5. trinn i en kommune, hadde en bra leseutvikling, og skåret bra på nasjonale prøver i lesing. Jeg valgte å bruke kvalitativt forskningsintervju som

metode, da jeg trengte å komme nær lærerne, for å få tak i deres refleksjoner over gutter, lesing og sin egen undervisningspraksis, for å få økt min forståelse rundt temaet.

Intervju

Intervju er en mye brukt metode innenfor kvalitativ forskning, og jeg opplevde at det var en velegnet metode når jeg skulle få tak i de tre lærernes synspunkter, perspektiver, tanker og refleksjoner, i forhold til temaet gutter og lesing (Thagaard, 2018). Det finnes ulike typer kvalitative intervjuformer, valg av intervjuform bestemmes ut i fra hvilken kunnskap man ønsker å innhente fra informantene. Jeg valgte med bakgrunn i min problemstilling, en semistrukturert intervjuform, det er en intervjuform der man har en viss struktur, samtidig som det er mulighet for å være fleksibel og velge temaer underveis i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2018). Jeg valgte også å ha en dialogisk tilnærming på de tre intervjuene som jeg gjennomførte, det medvirket til at vi fikk en vennlig atmosfære under intervjuene, og det gjorde det enklere for meg å komme nær og etablere tillit hos de tre lærerne, som var mine informanter (Thagaard, 2018). Under intervjuet lyttet jeg oppmerksomt, gav positiv respons og laget noen nye spørsmål underveis, basert på innspill fra informantene (Thagaard, 2018). Bakgrunnen for at jeg valgte denne intervjuformen, var mitt mål om å få relevante data til studien min, og min intensjon om å gjennomføre intervjuene i tråd med hvordan kvalitative forskningsintervju skal være. Intervjuformen som jeg valgte, er inspirert av både fenomenologisk og interaksjonistisk perspektiv. Mens man innenfor fenomenologisk perspektiv, er opptatt av informantens perspektiv på temaer informanten møter i dagliglivet, i følge Kvale og Brinkmann (2018), er man innenfor interaksjonistisk perspektiv, opptatt av den interaksjonen som foregår mellom forsker og forskningsdeltaker, og hvordan den danner utgangspunkt for forståelsen som forskeren utvikler under intervjuet (Thagaard, 2018).

Etisk ansvar

Når man skal gjennomføre studier der personopplysninger skal behandles, er det viktig at man som forsker tar det etiske ansvaret man har på alvor, og viser respekt for menneskeverdet (Thagaard, 2018). Mer konkret så innebærer det at forskeren må ha respekt for informantens autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (Thagaard, 2018). I tillegg til å ha respekt for informanten og hans eller hennes rettigheter i forhold til studien de er en del av, må man også ta et etisk ansvar og overholde etiske retningslinjer knyttet til selve oppgaveskrivingen, slik som kopiering av andres arbeider og viktigheten av nøyaktige kildehenvisninger (Thagaard, 2018).

Jeg som forsker forsøkte jeg å legge et godt grunnlag for at de etiske retningslinjene ble ivaretatt, ved å gi forskningsdeltakerne et informert samtykkeskjema som var godkjent av Norsk senter for forskningsdata, (NSD) (vedlegg nr 1). I utarbeidelsen av informert samtykkeskjema, vektla jeg at det skulle inneholde passende mengde informasjon om studien, dens formål og hensikt. Dessuten hadde jeg informasjon om min taushetsplikt som forsker og lærerens taushetsplikt, samt hvilke konsekvenser det ville ha for forskningsdeltakeren å være med i prosjektet (NSD personverntjenester, 2018).

Forskningsprosjekter som omhandler personopplysninger skal meldes inn til NSD, siden lydopptak blir definert som personopplysninger, var min studie å regne som meldepliktig, da jeg ønsket å bruke lydopptak under gjennomføringen av intervjuene. NSD opplyste om at jeg ikke har tredjepersoner i mitt prosjekt, da guttene med gode leseferdigheter ikke er identifiserbare, derfor måtte jeg krysse nei på spørsmålet om jeg hadde tredjepersoner i prosjektet, og ikke ja slik jeg først hadde gjort. NSD opplyste også om at lærerne har taushetsplikt, og at det var viktig at intervjuene ble gjennomført slik at det ikke ble samlet inn opplysninger som kunne identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Etter å ha fått denne tilbakemeldingen, skrev jeg nokså detaljert om lærerens taushetsplikt i intervjuguiden min (se vedlegg nr 2). Lærerens taushetsplikt, var nok årsak til at jeg av NSD ble anbefalt å være forsiktig i forhold til å etterspørre eksempler i intervjuet. Ut i fra denne anbefalingen, valgte jeg å endre noe på spørsmålene i intervjuguiden min, slik at jeg ikke stilte spørsmål som kunne identifisere enkeltelever, direkte eller indirekte. Den siste kommentaren fra NSD gjaldt informert samtykke, det var i følge NSD noe mangelfullt, jeg måtte derfor oppdatere det, slik at det var i tråd med personvernregelverket.

Forskningsprosessen.

Utvalg av informanter.

Jeg fikk tillatelse av kommunalsjefen i en kommune, som har gode resultater i lesing blant etnisk norske gutter, til å komme på et felles rektormøte for alle rektorene i kommunen. Der informerte jeg først muntlig om prosjektet, dets bakgrunn og formål, samt valg av metode, dessuten gav jeg informasjon om hva det ville innebære å delta i studien for skolen og den aktuelle læreren. Deretter gikk jeg kort igjennom informert samtykkeskjema og poengterte at deltakelsen var frivillig, samt at jeg snakket litt om hvordan informasjonen skulle behandles. Når informasjonen var gitt, og jeg fikk tillatelse av rektorene til å kontakte aktuelle lærere, gav jeg en muntlig henvendelse til de aktuelle lærerne, som oppfylte mine utvalgsriterier, og spurte om de kunne tenke seg å delta i studien. Jeg fikk positiv respons på at de ønsket å delta,

før jeg hadde fått godkjenning fra NSD, men alle tre lærerne hadde forståelse for at jeg ville vente med å gjennomføre intervjuene til alt var godkjent hos NSD.

Utvalgsriteriene mine var tre kontaktlærere på 5. trinn med etnisk norske gutter i sine klasser med god leseutvikling, minimum tre års erfaring som lærer, med interesse for gutter og lesing, og som ønsket å delta i studien. Et av utvalgsriteriene var høyest prioritet og viktigst for meg, det var kriteriet om lærere med erfaring i forhold til å utvikle gode leseferdigheter hos etnisk norske gutter. Min utvelgelse av informanter kan derfor sies å være strategisk, da jeg bevisst valgte personer, som kunne gi meg svar på problemstillingen min (Thagaard 2018). Før intervjuene av de tre utvalgte, fikk de et informert samtykkeskjema. I dette skjemaet fremkom det blant annet informasjon om hvem som er ansvarlig for prosjektet, prosjektets formål, og informasjon om hvorfor de ble forespurt om delta i prosjektet.

Grunnen til at jeg kun valgte å intervju tre kontaktlærere, var at jeg ikke kunne ha flere deltakere enn jeg klarte å gjennomføre omfattende analyser på (Thagaard 2018).

Utarbeidelse av intervjuguide.

Formålet med intervjuguiden var å få informantene til å fortelle utfyllende om temaer og forhold som var relevante i forhold til studiens problemstilling, uten at intervjupersonene ble for personlige og utleverte seg selv eller sine elever (Thagaard, 2018). For at informantene skulle kunne gi meg reflekterte svar, måtte de oppleve spørsmålene mine som relevante. Det forutsatte imidlertid at jeg hadde utarbeidet spørsmål som var preget av min kjennskap til informantene og deres arbeidssituasjon som lærer for etniske norske gutter med gode leseferdigheter. Spørsmålene eller temaene var derfor godt planlagt på forhånd, slik at jeg hadde mulighet til å få relevant informasjon til min studie (Thagaard, 2018). Jeg vektla å lage åpne spørsmål, som la til rette for reflekterte og utfyllende svar. Dette gjaldt både på de overordnede spørsmålene jeg hadde på hvert tema, og på de mer spesifikke spørsmålene, der utdyping av konkrete eller spesifikke erfaringer, var målet.

Oppsettet av spørsmålene i intervjuguiden, var planlagt ut i fra Thagaard sin anbefaling om å begynne med de nøytrale spørsmålene. Ved å starte med de nøytrale spørsmålene, la jeg forholdene til rette for å etablere et tillitsforhold mellom meg som forsker og intervjupersonen (Thagaard, 2018). Deretter kom informasjon om lærernes taushetsplikt ovenfor sine elever, før spørsmålene som informantene kunne være noe mer emosjonell i forhold til, gradvis kom utover i intervjuet (Vedlegg nr 2).

Jeg hadde to sentrale overordnede åpne spørsmål nokså tidlig i intervjuguiden, de inviterte informantene til å fortelle historier om gutter og lesing. Det ene spørsmålet var om lærer hadde noen historier og refleksjoner rundt gutter med gode leseferdigheter som hun ville dele med meg. Det andre spørsmålet handlet om hun hadde noen historier eller refleksjoner rundt gutter med leseproblemer som hun ville fortelle om i intervjuet. Disse to første overordnede spørsmålene, hadde ikke noen ferdige utformede underordnede spørsmål. De underordnede spørsmålene måtte utarbeides av meg som forsker underveis, ut i fra hva informantene fortalte både verbalt og nonverbalt. Samtidig som jeg stilte spørsmål og lyttet til svarene, måtte jeg observere og tolke informantenes følelsesmessige uttrykk, knyttet til hvert enkelt spørsmål og svar, for deretter å stille et relevant oppfølgingsspørsmål (Thagaard 2018). Det stilte store krav til meg som uerfaren forsker, jeg måtte være fokusert, reflektert, fleksibel, åpen og skapende, for å få med det sentrale i informantens utsagn og formulere gode åpne oppfølgingsspørsmål. Etter spørsmålene om informanten kunne dele historier om gutter og lesing, hadde jeg flere andre spørsmål, med påfølgende oppfølgingsspørsmål. Et av de overordnede spørsmålene, omhandlet blant annet om lærer hadde noen gutter i klassen i dag, som hun var opptatt av. Spørsmålet ble fulgt opp med påfølgende underordnede spørsmål, om hvordan hun tilrettela for disse guttene, og hva hun tenkte var årsak til at guttene i hennes klasse hadde en god leseutvikling. Intervjuguiden ble avsluttet med spørsmål i forhold til min oppsummering av intervjuet, og hadde som formål å sikre at jeg hadde forstått informanten riktig, samt avrunde selve intervjusituasjonen. (Thagaard, 2018). Jeg opplevde intervjuguiden som en god hjelp og støtte i forhold til å få svar på min problemstilling.

Gjennomføring av intervjuene.

Før det første intervjuet, hadde jeg et prøveintervju med min søster, som er lærer. I prøveintervjuet erfarte jeg blant annet at noen av spørsmålene mine var for lange og sammensatte, de måtte deles opp for å bli mer håndterlige å svare på. Jeg erfarte også at jeg som om forsker måtte jeg være forberedt på å stille åpne oppfølgingsspørsmål, når det var behov for det. (Thagaard, 2018). Min søster gav tilbakemelding på at jeg ved et tilfelle brøt av et svar, da jeg var for opptatt med neste spørsmål. Jeg erfarte under dette prøveintervjuet at det krever øvelse for å stille gode spørsmål og bli en god intervjuer, noe som også stemmer overens med Kvale og Brinkmann sin oppfatning av hva som skal til for å bli en god intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2018).

Som forsker erfarte jeg at man gjennom intervjuet av informantene, kom nær dem man intervjuet. Denne nærheten førte til at det ble dannet en relasjon mellom meg som forsker og informanten. I intervjusituasjonene måtte jeg være bevisst på relasjonen mellom meg som forsker og den enkelte informant, og hvilken betydning relasjonen kunne ha i forhold til studien min. I tillegg forsøkte jeg å reflektere over min egen rolle, mine holdninger, verdier og kunnskaper, samt min mulige påvirkningsevne på informanten, og dermed på selve forskningen min (Thagaard, 2018).

Relasjonen mellom meg som forsker og den enkelte informanten, bar preg av å være asymmetrisk, da det var jeg som forsker, som hadde regien i intervjuet og som stilte spørsmål til informanten om temaer, som jeg forventet svar på (Kvale og Brinkmann, 2018; Thagaard, 2018). Jeg opplevde at informanten likevel ikke var helt uten råderett over intervjusituasjonen, da den enkelte informant selv valgte hvor utfyllende hun ville svare på spørsmålene mine (Thagaard, 2018). Under hvert enkelt intervju som jeg gjennomførte, forsøkte jeg å være bevisst på den asymmetriske relasjonen mellom meg som forsker og informanten, og den avstanden dette asymmetriske forholdet kunne skape mellom meg som forsker og informanten. For å minske denne avstanden, valgte jeg å møte alle tre informantene med vennlighet, oppmerksomhet og høflighet. Informantene var aktive under intervjuet, det tok jeg som et tegn på at de følte seg komfortable i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018).

Gjennom øvelse kan man blant annet få erfaring i hvordan etablere god kontakt med informanten, når det passer å starte med spørsmål som kan vekke emosjonelle følelser hos informanten og når man bør ta pauser. I tillegg får man også gjerne erfaring i forhold til hvilke svar som det er lurt å gi oppfølgingsspørsmål til, og hvilke tilbakemeldinger som fører til en trygg og god atmosfære (Thagaard, 2018). Man bør som nevnt, vise interesse for informanten og det han eller hun forteller, det kan man gjøre ved å bruke positiv respons. Positiv respons kan være i form av et nikk, "ja" eller "mm", eller oppfølgingsspørsmål på det forskningsdeltakeren fortalte. Jeg opplevde at et positivt kroppsspråk, sammen med muntlig positiv respons, som jeg er fortrolig med å bruke i jobbsammenheng, fungerte godt i forhold til å få informantene trygge og passe meddelsomme. Uten bruk av et positivt kroppsspråk og positiv respons, ville samarbeidet mellom meg som forsker og informanten kunne blitt mangelfullt, dette kunne til slutt ha fått konsekvenser for studien min. Dette fordi samarbeidsproblemen kunne ha ført til at jeg som forsker fikk vanskeligheter med å

stimulere informanten til refleksjon rundt spørsmålene mine. Mangelfull refleksjon rundt spørsmålene mine, kunne deretter ha ledet til at jeg ikke fikk den innsikten og refleksjonen, som jeg ønsket i forhold til problemstillingen min. Jeg opplevde imidlertid ikke dette som et problem under noen av intervjuene.

Informanten bør få anledning til å forberede seg på neste tema i intervjuet. Jeg opplevde at informanten fikk dette, ved at jeg hadde små pauser etter hvert tema, der vi begge fikk anledning til å tenke over intervjusituasjonen, oppsummere den og reflektere over innholdet i intervjuet. Etter at vi hadde hatt en liten pause, fortalte jeg hvilket tema jeg ønsket å gå over til, og hvilket spørsmål som var det neste spørsmålet.

Det at jeg la vekt på å lage intervjusituasjonene komfortable, kan ha vært medvirkende til at jeg fikk informantens refleksjoner over sine erfaringer. Intervjuene ble gjennomført ved at en og en lærer ble intervjuet i klasserommet sitt, et sted informanten mest sannsynlig var trygg. Før selve intervjuet gikk jeg gjennom informert samtykkeskjema med informanten og fikk samtykke til at intervjuet kunne taes opp på lydbånd.

Jeg erfarte at det gjerne kan oppstå noen utfordringer i intervjusituasjonen, som man må håndtere underveis i intervjuet og som det kan være vanskelig å forutse. Den første utfordringen jeg opplevde, var at man hele tiden må vurdere hvor nøyaktig man skal være i forhold til å følge intervjuguide, og hvor detaljert man skal spørre i forhold til de emnene som informanten brakte opp i intervjuet (Thagaard, 2018). Informantens følelsesmessige reaksjoner og engasjement i forhold til de ulike spørsmålene, påvirket hvordan jeg som forsker formet og utførte intervjuet. Jeg fikk ikke alltid så utfyllende informasjon på enkelte spørsmål, som jeg ønsket. Når jeg stilte sentrale spørsmål der jeg hadde store forhåpninger om å få relevant informasjon og i stedet opplevde å få lite, så forsøkte jeg å løse dette ved bruk av positiv respons og spontane oppfølgingsspørsmål. Enkelte ganger lykkes jeg da med å få noe mer utfyllende informasjon, mens andre ganger lykkes jeg ikke. Informantene kunne også enkelte ganger bruke litt lang tid på temaer som var litt på kanten av det jeg ønsket å finne ut av. Jeg måtte likevel være en interessert og engasjert lytter, slik at relasjonen mellom informantene og meg ikke ble svekket (Thagaard, 2018). Jeg opplevde ikke problemer med at informantene mine gav meg motstridende signaler under intervjuet, men jeg var forberedt på at det kunne skje. Jeg visste at jeg ut i fra etiske hensyn, ikke måtte konfrontere informantene med dette i intervjuet. I stedet måtte jeg heller ha forsøkt å stille noen oppklarende spørsmål, som kunne gitt meg mer sikker og entydig informasjon (Thagaard, 2018).

Informantene var alle av samme kjønn som meg, to av dem var litt yngre enn meg, mens en var litt eldre enn meg. De hadde alle kjennskap til mitt yrke som pedagogisk psykologisk rådgiver, og min tidligere arbeidserfaring i skolen som spesialpedagog. Det at vi er av samme kjønn og at jeg hadde arbeidserfaring fra samme miljø som dem, tror jeg var en fordel når jeg som forsker skulle skape gode spørsmål og nærhet til informantene (Thagaard, 2018). Det var viktig for meg å legge til rette for nærhet til informantene, fordi nærhet til dem, kan ha betydning for hvor gode intervjusituasjonene blir, som igjen kan påvirke kvaliteten på dataene som innhentes (Thagaard, 2018). Det at jeg opplevde å få gode intervjusituasjoner, selv om lengden på selve intervjusituasjonene varierte fra 30 minutter til en time, var medvirkende til at jeg følte meg trygg på at jeg hadde fått sikker og pålitelig informasjon til min studie (Thagaard, 2018).

Forforståelse

Jeg ønsket å finne ut av de gode lærernes refleksjoner i forhold til temaet gutter og lesing. En god lærer kjennetegnes av at han eller hun har evne til å få god relasjon til elevene, er dyktig på å tilpasse undervisningen ut i fra elevenes forutsetninger, og er god på klasseledelse. Jeg valgte ut tre dyktige lærere med disse kjennetegnene, til å være mine informanter. I studien plasserte jeg meg innenfor det fenomenologiske og interaksjonistiske perspektivet, da jeg vektla både å få informantenes perspektiv rundt min problemstilling og hvordan interaksjonen mellom meg som forsker og informanten, dannet utgangspunkt for den forståelsen jeg som forsker utviklet under intervjuet (Thagaard, 2018). For at informantene skal kunne gi åpne og ærlige svar, må man forsøke å ikke overføre sine egne tanker til dem, eller prege dem med forskerens verdier og holdninger (Thagaard, 2018). Jeg som forsker ønsket åpne og ærlige refleksjoner, jeg måtte derfor forsøke å ikke prege informantene med min oppfatning om at gjennomsnittet av gutter i skolealder har svakere leseferdigheter, enn gjennomsnittet av jenter (Thagaard, 2018). I utarbeidelsen av informert samtykkeskjema, var jeg bevisst på at min oppfatning ikke skulle komme frem i skjemaet og opplevde at jeg lyktes med det. I utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg også bevisst på at min oppfatning ikke skulle prege spørsmålene. Selv om jeg var bevisst på dette, kan nok likevel min oppfatning være å finne i noen av spørsmålene, kanskje spesielt i de av spørsmålene som var negativt ladet knyttet til gutter og lesing. Grunnen til at jeg likevel valgte å bruke disse spørsmålene, var spørsmålenes relevans for studien. I tolkning av disse spørsmålene, må jeg være oppmerksom på at min oppfatning i forhold til gutter og lesing, kan ha fremkommet i spørsmålsformuleringen og farget informasjonen som jeg fikk fra informantene.

Fra intervjusamtale til tekst, ved bruk av lydopptak

Jeg valgte å bruke lydopptak under intervjuene, da samtlige informanter samtykket til dette. Grunnen til at jeg valgte å bruke lydopptak, var ønsket om å fange opp og bevare all verbal kommunikasjon som foregikk i intervjusituasjonen, mellom meg som forsker og informanten (Thagaard, 2018). Den nonverbale kommunikasjonen og de nonverbale uttrykksformene som ble uttrykt i intervjusituasjonen, var vanskelig å dokumentere underveis og transkribere. Transkriberingen ble derfor kun en forenklet versjon av selve intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2018). Det ble totalt 152 sider til sammen med transkribert intervju. Jeg benyttet en digital mottaker som forenklet arbeidet med transkriberingen, fordi jeg da kunne overføre lydfilene direkte til min datamaskin, i ønsket tempo. Etter at studien er fullført, vil disse dataene bli slettet.

Siden jeg brukte lydopptak i intervjusituasjonene, slapp jeg å fokusere på å skrive omfattende notater fra intervjuet. Det førte til at jeg fikk gode muligheter til å konsentrere meg om spørsmålene mine, samt observere og respondere på informantens reaksjoner, knyttet til de ulike spørsmålene. I etterkant av intervjusituasjonene, kunne jeg høre på lydfilene gjentatte ganger og reflektere over innholdet av disse, (Thagaard, 2018). Etter hvert intervju, skrev jeg ned de erfaringene jeg gjorde i løpet av intervjuet. Disse notatene, sammen med lydopptaket fra intervjuet, dannet utgangspunkt for refleksjon og tolkning rundt selve dataene og hvordan intervjuet artet seg, samt hva jeg kunne gjøre annerledes ved neste intervju. På denne måten, opplevde jeg at jeg utviklet meg som intervjuer og ble en litt bedre intervjuer for hver gang jeg gjennomførte et intervju og reflekterte rundt intervjusituasjonen.

Analyse av datamaterialet

Når forskeren skal søke etter meningen i et transkribert intervju, må forskeren tolke intervjuteksten. Denne tolkningen blir innenfor hermeneutikken, gjerne sett på som en dialog som foregår mellom forskeren og teksten (Kvale og Brinkmann, 2018). Ved å tolke lærernes nedskrevne ytringer opp imot min forforståelse, kan jeg få tak i tekstenes dypere mening. Det krever imidlertid at jeg leser tekstene flere ganger, slik at jeg kjenner tekstene godt og kan veksle mellom å fortolke tekstenes helhet og tekstenes deler, for deretter å kunne sette delene opp imot helheten igjen. Dette blir innenfor hermeneutikken gjerne omtalt som den hermeneutiske sirkel, men kan i følge hermeneutisk tradisjon, mer betraktes som en spiral, som muliggjør at forskeren gradvis utvikler en dypere forståelse av fenomenet han eller hun studerer (Kvale og Brinkmann, 2018).

Etter at lydopptakene var transkribert, startet jeg analysen av datamaterialet, ved først å lese gjennom det, for på den måten å få et helhetlig inntrykk av dataene mine. Deretter begynte jeg å kode datamaterialet, ved å skrive ned de sentrale ordene, som var knyttet til min problemstilling, i selve datamaterialet. Dette blir gjerne omtalt som meningsfortetting av Kvale og Brinkmann (2018), da man forkorter informantens ytringer og mening, ned til kun noen få ord. Denne fremgangsmåten førte til at datamaterialet ble mer håndterlig og oversiktlig. Det førte igjen til at det ble enklere for meg, å få et mer nøyaktig bilde av datamaterialets innhold, når jeg skulle lese på nytt og fortolke dets meningsinnhold. Under kodingen av datamaterialet, ble jeg oppmerksom på noen ytringer som omhandlet hvordan lærerne inspirerte til lesing, jeg tok da og lette etter alle ytringer som handlet dette. Denne kategorien har jeg kalt *inspirasjon til lesing*. Informantenes uttalelser i forhold til lærernes fokus på øvelse, fanget også min oppmerksomhet, og resulterte i at jeg oppdaget kategorien *trening og øvelse*. Til sist oppdaget jeg kategorien *tilpasset opplæring*, og fant alle ytringer som omhandlet dette.

Kategorien *inspirasjon til lesing* viser at de tre lærerne sa de var opptatt av at guttene skulle ha interesse for det de skulle lese, og at lærerne la til rette for dette, ved blant annet å finne aktuelt lesestoff til guttene. De fortalte også at de forsøkte å gjøre lesingen lekpreget, samt at de gjennom lærers lesing i klassen, la til rette for å skape en kultur der lesing var en naturlig del av kulturen. Kategorien *trening og øvelse* viser at lærerne sa de var opptatt av å øve på leselekser og nasjonale prøver, samt at de hadde stor bevissthet rundt valg av tekstsjangere som elevene skulle øve på. Kategorien *tilpasset opplæring*, viser at de tre lærerne sa de brukte sine kollegaer for å få tips i forhold til å tilpasse undervisningen ut i fra guttenes forutsetninger, samt at de var bevisste på bruk av lesestrategier. Etter å ha funnet de tre kategoriene jeg mener belyser hva de tre lærerne vektlegger i forhold til temaet gutter, lesing og leseutvikling, gikk jeg tilbake til datamaterialet for undersøke om det var sentrale ytringer som var uteglemt, samtidig som jeg sjekket at jeg hadde funnet de mest relevante kategoriene. Jeg fant ut at kategoriene stemte, og at de gav en god pekepinn på hva lærerne sier de vektlegger i forhold til temaet gutter, lesing og leseutvikling.

Kvalitet i studien

Når man vurderer studiens kvalitet, er det naturlig å vurdere studiens troverdighet, transparens, gyldighet og overførbarhet (Thagaard, 2018). Troverdigheten avhenger av hvor godt det er redegjort for studiets fremgangsmåte og de resultatene som man finner i studien (Thagaard, 2018). Troverdigheten blir styrket om studien er pålitelig, det blir den dersom man kan gjøre

rede for hvordan man har utviklet dataene, på en konkret og spesifikk måte. Påliteligheten til studien kan styrkes ytterligere, ved å gjøre studien transparent. Det krever at man i studien gir en utfyllende og detaljert beskrivelse av valgte forskningsstrategi og de metodene som man har valgt i analysearbeidet, slik at andre kan vurdere forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Jeg har argumentert for påliteligheten til min studie, da jeg har beskrevet bakgrunnen for valg av forskningsdeltakere og utviklingen av datamaterialet, som i dette tilfellet var tre transkriberte intervjuer, med notater fra intervjuene (Kleven, 2018). Deretter har jeg skrevet om gyldigheten til resultatene, og min tolkning av disse.

Begrepenes innhold kom tidlig inn som et viktig moment i studien, fordi jeg måtte vurdere de ulike begrepenes gyldighet under utarbeidelse av problemstillingen min og intervjuguiden. Jeg måtte etterstrebe bruk av begreper i problemstillingen og i spørsmålsformuleringene i intervjuguiden, som var forståelige for intervjupersonene og i samsvar med det jeg ønsket svar på (Kleven, 2018). Gyldighet i forhold til selve studien, omhandler hvorvidt om jeg ved bruk av intervju som metode, har fått svar på min problemstilling? Har jeg fått tak i de gode kontaktlæreres refleksjoner rundt gutter lesing og sin egen undervisningspraksis? Det var flere forhold som kunne true gyldigheten i min studie og som jeg måtte være bevisst i forhold til. Et forhold var datamaterialet og dets omfang, ville jeg klare å få oversikt over datamaterialet? Dette løste jeg ved at jeg ikke tok med flere informanter enn jeg kunne klare å håndtere datamaterialet fra. To andre forhold som kunne true gyldigheten til studien min var kvaliteten på intervjuguiden og på meg som intervjuer. Jeg har forsøkt å få god kvalitet i forhold til dette, ved å jobbe grundig med intervjuguiden og øve meg på å intervju. Dessuten har jeg evaluert meg selv som intervjuer, spesielt før jeg skulle intervju første kontaktlærer, men også etter hvert intervju. Et tredje forhold som kunne true gyldigheten, var kontaktlærernes grad av interesse for å svare konkret, ærlig og tilstrekkelig utfyllende på mine svar. Jeg forsøkte å redusere denne trusselen, ved å være bevisst på utvalget av forskningsdeltakere. Nettopp derfor var et av mine utvalgskriterier, kontaktlærere med interesse for gutter og lesing.

Gyldighet omhandler også de resultatene man finner, og tolkningen av disse. Man må være bevisst på hva man baserer sine tolkninger på (Thagaard, 2018). Jeg opplever meg seg som til tider litt lite kritisk av natur, men jeg forsøker å være bevisst på dette og bruker jevnlig refleksjonsverktøy for å øve opp min evne til kritisk tenkning. I studien benyttet jeg kritiske

spørsmål og refleksjon som hjelp, når jeg skulle være kritisk til analyseprosessen og tolkning av resultatene mine (Thagaard 2018).

Overførbarhet handler om hvordan de tolkningene som er gjort i løpet av studien, kan overføres til andre lignende sammenhenger (Thagaard, 2018). Utvalget og dets egenart, har stor betydning for hvor overførbart studien er til andre sammenhenger, er utvalget fra studien likt det utvalget man skal sammenligne med, er overføringsverdien ofte stor (Thagaard, 2018). Utvalget mitt er som nevnt tidligere, kontaktlærere på 5. trinn, med interesse for gutter og lesing. Andre kontaktlærere på 4.-5. trinn vil kunne være nokså like mitt utvalg, studien min vil derfor kunne ha overføringsverdi for dem.

KAPITTEL 4

RESULTATER

I dette kapittelet skal noen av lærernes sitater skal bidra til å illustrere hvordan de tenker i forhold de tre utvalgte kategoriene “inspirasjon til lesing”, “trening og øvelse” og “tilpasset opplæring”.

”Inspirasjon til lesing”

I forkant av intervjuene var jeg i klasserommene til de tre lærerne, da observerte jeg at de hadde innredet klasserommene sine med et stort og variert utvalg av litteratur, som stod med billedsiden ut, god synlig for elevene. Observasjonene er i samsvar med data fra intervjuene, analysen av intervjuene viste at lærerne var opptatt av å inspirere guttene til lesing, og under intervjuene kom det frem at lærerne var opptatt av at guttene hadde interesse for det de skulle lese:

Å at jeg har vært veldig opptatt av å finne felles interesser, å snakke litt om de, fotball for eksempel eller. (“...”) Å når jeg vet hva de interesserer seg for, så gjør det det jo lettere å finne litteratur som de interesserer seg for, så det har jeg vært veldig fokusert på. Det også kan gi de motivasjon for å lese da (Anna, 080519, s.1).

Det, jeg tror nok det hvertfall er det angripe, eller ta fokuset på en måte, angripe teksten var det jeg tenkte jeg skulle si i, med litt sånn bakgrunn i det for eksempel, ja det virker, for da får du dem mer interessert enn å bare kjøre på med. (“...”). For som sagt, så er det jo veldig med det å få de til å syntes det er interessant å lese om for eksempel nedbrytere som vi har hatt om i naturfagen nå, så har vi vært å lett etter nedbrytere først (Britt, 070519, s. 7 og 14).

Jeg tenker at man må fange opp interessene deres (Cesilie, 080519, s. 1).

Britt uttrykte hvordan hun motiverte guttene til å lese om det temaet klassen hadde om.

Cesilie uttrykte at hun var opptatt av å fange opp interessen til guttene. Anna fortalte at hun var opptatt av å finne guttenes felles interesser, da det gjorde det enklere for henne å finne aktuell litteratur som de var motivert for å lese. Lesing blir gjerne definert som avkoding x forståelse (Gough og Tunner, gjengitt etter Frost, 2011). Avkodingen foregår ved at man ut i fra skriftspråkets prinsipper, går systematisk til verks for å komme frem til hva som står nedskrevet. Forståelsen er hvordan leseren knytter det som leses til egne tanker, opplevelser og erfaringer (Høien og Lundberg, 2012). Dersom lærerne lykkes i å hjelpe elevene til å knytte det de leser, til sine egne tanker, opplevelser og erfaringer, legger lærerne til rette for at elevene skal kunne forstå innholdet i lesestoffet. I tillegg legger lærerne også til rette for at eleven skal ha interesse for lesestoffet. Ved å få guttene interessert i lesestoffet, la lærerne til rett for å vekke deres leselyst, noe som har mer å si for leseresultatene, enn elevens sosiale

bakgrunn, i følge analysen av resultatene på den internasjonale PISA undersøkelsen (Roe, 2013). Grunnen til at leselyst gjerne har betydning for leseresultatene, skyldes sannsynligvis at leselyst er sammenfallende med elevenes indre motivasjon for å lese. Elevenes indre motivasjon har gjerne stor betydning for elevenes leseresultater, da den kan påvirke elevens tanker, følelser og innsats i forhold til lesing (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

I analysen fant jeg ut at alle tre lærerne var opptatt av å inspirere guttene til lesing, ved å hjelpe guttene til å finne lesestoff de interesserte seg for:

Å så er det jo også at de velger seg en bok selv selvfølgelig med litt, hvis de ikke vet helt hva de skal velge, så hjelper jeg de jo (Britt 070519, s. 10).

Bruke seg selv litt, også liksom, at nå har jeg funnet noen bøker her, "å jeg tenkte så på deg når jeg så den boken, jeg tror den vil du like så godt". ("...") Ja, er de plutselig litt opptatt av litt dinosaurer, eller krypdyr, ja vel så finner jeg bøker om det da. ("...") Nei, jeg tror en må hjelpe elevene til finne bøker som de virkelig faller for (Cesilie, 080519, s. 4, 8 og 25).

Jeg snakket med en annen lærer, ja som er kontaktlærer for en annen klasse, å som også er veldig fokusert på det med å få opp mestring og motivasjon da, for å lese, hun hadde noen gode forslag, om god litteratur som hadde fått opp motivasjonen for å lese hos de i hennes klasse, å da foreslo hun noen bøker som het Amuletten, blant annet. ("...") Så tok jeg de opp i klasserommet, å så begynte gutten å lese disse bøkene, det er jo bøker som er tegneserier egentlig, men også mye tekst, å da syntes, ja det er jo det, å da fikk han plutselig veldig lyst til å lese, syntes plutselig det var veldig gøy, så det skjedde noe der, når jeg fant en bok som han syntes var moro å lese. Å da var, da hadde, han kan faktisk sette seg ned på fritiden selv, når det ikke er lekser, å sitte å lese disse bøkene (Anna, 080519, s. 4 og 5).

Britt fortalte hvordan hun hjalp guttene med å finne lesestoff, når de hadde behov for det. Cesilie uttrykte hvordan hun hjalp guttene til å finne litteratur ved å ta utgangspunkt i elevens interesser, samtidig som at hun forsøkte å inspirere dem til å velge lesestoff. Anna fortalte at hun henvendte seg til Cesilie for å få forslag på litteratur, spesielt til en gutt med liten interesse for lesing. Litteraturtipsene fra Cesilie førte til at den lesesvake gutten i Anna sin klasse, syntes det var moro å lese. Gjennom å finne interessant lesestoff til guttene, la de tre lærerne til rette for at guttene skulle få leselyst. Leselyst kan beskrives som en indre motivasjon til å lese. Deci og Ryan (Skaalvik og Skaalvik, 2018), skiller mellom indre og ytre motivasjon. Aktiviteter som vi utfører frivillig fordi vi har interesse eller glede av å utføre selve aktiviteten, kan sies å være indre motivert (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Elever med leselyst og en indre motivasjon for å lese, leser fordi lesingen i seg selv gir dem noe, det fører igjen til at de gjerne får mer lesetrening og bedre leseferdigheter. Det er nok derfor Roe (2013) anser spørsmålet om hvordan man skal vekke guttenes leselyst, som et sentralt spørsmål i forhold til å øke gutters leseferdighet. Lærernes fokus på inspirasjon til lesing, kom til uttrykk gjennom den lekpregede tilnærmingen de hadde til lesing:

Å da hvis de har lest en tekst først, så, å brukt lesestrategier til å lese opp teksten da, så skal jeg sjekke hvor mye de har fått med seg, og hva de har forstått av teksten etterpå, da har jeg ofte laget spill i notebook. ("...") Det er ganske mye forskjellig, det er sånn, for eksempel bilspill. ("...") Og for hvert spørsmål de svarer kjapt og riktig på, så kjører den bilen lenger frem. ("...") Å da har jeg opplevd at det har motivert spesielt guttene da, til virkelig å få med seg det de leser, for da vet de at de kan vinne spillene i konkurransen, som er på slutten av timen da (Anna, 080519, s. 34, 35 og 36).

Vi har brukt mye for eksempel høyfrekvente ord, i norsken eller å som lekser også, å da for de for eksempel 25 ord da, å så skal de lese de så fort de kan, også er det for meg, eller mamma eller pappa, eller de hjemme da å ta tiden, å så nå skal de gjøre det minst tre ganger og skrive ned tiden hver gang, å så skal de se da om de greier å slå sin egen tid da. Å det har vær veldig, alle syntes det er veldig gøy. ("...") Så får de en tyggis da, et papir da som ser ut som en tyggis, en sånn rounding, å så har alle hver sin laminerte tyggismaskin, som vi limer de inn i, ja så hvis de har fått, når de har da så og så mange tyggiser, så går det opp et nivå liksom (Britt, 070519, s.3 og 4).

Men det jeg begynte med, når vi begynte å lese, når de hadde begynt å få leselekser å slikt. Da trakk jeg, jeg skrev navnene på ispinner, sånn at det ble litt sånn ufarliggjort, det ble lekpreg da, ikke sant? Å til og med nå i 5. klasse, så elsker de selv å trekke fra den koppen (Cesilie, 080519, s. 9 og 10).

De tre lærerne uttrykte at de hadde hver sin tilnærming til hvordan de fikk lesingen lekpreget, Anna fortalte at hun syntes at guttene blir spesielt motivert til lesing, av ulike spill som hun laget på smartboarden. Britt fortalte om hvordan guttene ble inspirert til å lese ord hurtig, ved at de leste de samme ordene flere ganger, og konkurrerte mot sin egen lesetid. Ved at elevene møtte det samme ordet flere ganger, blir de kjent med ordets struktur og får mer og mer kunnskap om ordets stavemåte, som igjen fører til at de etter hvert kan avkode ordet hurtig og nøyaktig, ved bruk av ortografisk lesestrategi (Høien og Lundberg, 2012). Britt hadde i tillegg laget et system der fremgang ble visualisert. Cesilie uttrykte at trekking av ispinner med elevenes navn, var en lekende tilnærming som elevene hennes likte godt. Elevene til Cesilie opplevde også at de fikk belønning, men her er selve lesingen i seg selv belønning, for de elevene som ble trukket ut til å lese. Disse tilnærmingene er sammenfallende med ytre motivasjon, da elevene får belønning eller oppmuntring i forbindelse med lesingen (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Lærernes fokus på å inspirere til lesing, kom til uttrykk når de snakket om lærernes høytlesning i klassen:

Å så driver vi jo med litt høytlesning innimellom da, at jeg leser høyt for dem, ja, det syntes de er veldig koselig. Vi prøver å gjøre det litt hver dag (Anna, 080519, s.19).

For jeg ser det at de guttene, jeg er jo veldig selv, alltid vært veldig veldig glad i å lese å bli lest for når jeg var mindre. Å da blir det jo til at jeg prøver å videreføre det i undervisningen min også. Så jeg, jeg leser jo, jeg starter hver dag med å lese høyt, ja, å da leser jeg jo høyt, gjerne et kapittel eller sånn ja ti – femten minutter hvertfall (Britt, 070519 s. 24).

Jeg også sitter å leser med elevene, eller ikke bestandig at jeg leser høyt for dem, men jeg viser at jeg også sitter å leser. Jeg liker de barnebokene også jeg he, he (Cesilie, 080519, s. 11).

De tre lærerne uttrykte alle at de leste høyt for elevene. Anna prøvde å lese høyt for elevene hver dag. Britt gjorde også dette. Cesilie leste ikke alltid høyt for elevene, men hun uttrykte at

hun viste elevene sine at hun også leste. Grunnen til at lærerne ofte valgte å lese høyt for elevene, eller viste at de selv leste, skyldes sannsynligvis deres syn på hvordan læring foregår og deres ønske om å være gode forbilder for elevene. Dette kan relateres til sosiokulturell teori. Innenfor denne teorien, blir den kulturen barnet vokser opp i, sett på som sentral i forhold til hvordan barnet lærer om verden og hva som blir sett på som sentralt å lære (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Disse tre lærerne hadde laget en kultur, der de gjennom sine handlinger, formidlet at lesing var viktig.

Oppsummering og drøfting

Lærernes ønske om å motivere guttene til lesing, kom til uttrykk på noe ulikt vis, men felles for dem alle var at de beskrev hvordan de la til rette for at guttene skulle ha interesse for det de skulle lese, sannsynligvis for å vekke deres indre motivasjon. Ved å forsøke å vekke guttenes indre motivasjon la lærerne til rette for at guttene skulle lese fordi de hadde en egen interesse for det, eller glede av det (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Det er etter mitt syn viktig å vekke den indre motivasjonen, da den gjerne blir omtalt som den sterkeste formen for motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2018). De tre lærerne uttrykte hvordan de hjalp guttene med å finne interessant lesestoff. Ved å være bevisst i forhold til å gi guttene interessant lesestoff, la sannsynligvis lærerne også her til rette for at guttene skulle få en indre motivasjon for å lese lesestoffet. Man kan etter mitt syn imidlertid ikke vite med sikkerhet om guttenes indre motivasjon for lesestoffet ble vekket, i realiteten er det kun guttene selv som kan vite noe om dette. Slik sett hadde det vært interessant å intervjuet et utvalg av guttene til disse tre lærerne, for å høre deres synspunkter i forhold til om deres indre motivasjon til lesestoffet ble aktivert, men på grunn av oppgavens begrensede omfang, ble ikke dette mulig å gjennomføre innenfor denne studien.

På området jeg har omtalt som en “lekpreget tilnærming til lesing”, viste analysen at de tre lærerne også uttrykker at de benyttet seg av ytre motivasjon når de ønsket å motiverte til lesing. Ytre motivasjon kjennetegnes av at det ikke er aktiviteten i seg selv som gir glede, men heller den belønningen som kommer sammen med aktiviteten (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Elevene fikk belønning i form av å vinne et spill, komme opp et nivå, eller vinne konkurransen om hvem som skulle få lese. Skal man bruke ytre motivasjon i leseundervisningen, bør man etter mitt syn, ha tenkt grundig igjennom bruken av denne, slik at man belønner det man ønsker å belønne og ikke gir feilaktige signaler i forhold til aktiviteten. Jeg ser imidlertid ikke at lærerens beskrivelser av hvordan de brukte ytre motivasjon og belønning, kunne gi feilaktige signaler i forhold til lesing. Dette fordi det var

mestring av lesing, eller lesingen i seg selv, som var belønning eller utløsende for belønning, i følge de tre lærernes uttalelser.

På det siste området innenfor kategorien “inspirasjon til lesing” kom det i analysen frem at alle de tre lærerne vektla høytlesning, dette er noe Kåre Kverndokken (2013) er opptatt av at man som lærer skal vise at man gjør. En lærer uttrykte i tillegg også at hun vektla å vise at hun selv også leste. Gjennom dette signaliserte lærerne at de anser lesing som betydningsfullt, lærerne skapte en kultur i forhold til lesing, som elevene var en del av og som de derfor ble påvirket av (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Dersom de tre lærerne også ovenfor de foresatte signaliserer viktigheten av at guttene møter en kultur hjemme, der lesing ble verdsatt, ville dette etter mitt syn kunnet ha økt guttenes interesse for å lese ytterligere, og da kanskje spesielt om guttenes fedre var bevisste på å skape en kultur der lesingen ble ansett. Dette synet understøttes av Bratheim, Buvik, Finvold, Heddejord og Høy i boken til Kverndokken (2013), der de beskriver funnene fra to prosjektarbeider i Skien.

“Trening og øvelse”

Videre i analysen av datamaterialet, fant jeg at lærerne var opptatt av å øve i forhold til leselekser, trygghet i forhold til nasjonale prøver i lesing, allsidige leseferdigheter og elevenes leseutvikling. Lærernes fokus på øvelse, kom til uttrykk da alle tre lærerne snakket om guttenes behov for leselekser, de sa det slik:

Jeg tenker at det er viktig å få leselekser hver dag jeg, leselekser hver dag, så det blir kontinuerlig øvet(Anna, 080519, s. 32).

Jeg tror de egentlig har behov for leselekser hver dag (Britt, 070519 s. 13).

De har leselekse nå i 5. klasse, ja av og til hver dag, av og til tre ganger i uken. Jeg tror du skal velge leksene med omhu. Å tenke kanskje at, vil dette fenge også (Cesilie, 080519 s. 14 og 13).

Anna og Britt uttrykte at de syntes guttene hadde behov for leselekser hver dag. Cesilie fortalte at man burde ha en tanke bak valg av leselekser til guttene, og at elevene hennes også kunne ha leselekse hver dag, eller tre ganger i uken. Det er i følge Roe (2013) flere studier som kan vise til at guttene leser mindre enn jentene på fritiden, dermed får de mindre lesetrening og svakere leseferdigheter. Det kan være at de tre lærerne er bevisste på denne trenden, og forsøker å motvirke den, da det vet at trening og øvelse er viktig for å utvikle elevens leseferdigheter. Eleven trenger å møte det samme ordet, eller mønsteret flere ganger, før det lærer ordets struktur gradvis å kjenne. Først da kan eleven lese ordet ortografisk, og fokusere mer på innholdssiden til ordet og teksten (Høien og Lundberg, 2012). Lærernes fokus på øvelse i leseleksearbeidet, kom også til uttrykk da lærerne reflekterte rundt gutters

motivasjon i forhold til leselekser, der innlevelse også ble trukket frem som et moment, de uttrykte det slik:

Der jeg vet at det er mange gutter syntes det er forferdelig med lekser altså, leselekser spesielt, men jeg har gitt de litt i leselekse å de skal bestandig lese leseleksene minst tre ganger, å så er det noen ganger de skal det høyt med rare stemmer eller, eller spesiell innlevelse eller sånn. (“...”) Kanskje han flinkeste da, han er veldig sånn til å tulle, fæl, fæl til å tulle, når han leser de leksene, ja, men han kommer igjennom de da, så tar jeg, men det virker som han syntes det er litt gøy også da, kan tulle med det. (“...”) jeg tror det er viktig å lese mye høyt, med innlevelse (Anna, 080519, s. 27, 28 og 16).

For de elevene jeg har hatt syntes jeg det fungerer veldig greit, ja de gjør leksene, å så er det jo gjerne at leksene kommer med oppgaver, å da velger jeg egentlig de som har mest med den spesielle lesestrategien vi har for eksempel, sånn som, er det lov å gi eksempler også på? For eksempel nå hadde vi om Rosa Parks, hun som satt på den bussen og ville ikke reise seg, da har de det i lekse nå denne uken, også en av oppgavene var at de skulle for eksempel late som de intervjuet henne (Britt, 070519, s. 11).

For at de i det hele tatt skal ville lese dette her hjemme, så har vi hatt rollespill i leselekse også, at de velger en rolle som de leser. (“...”) Leseteater for eksempel det, lese i roller, det har vi brukt mye (Cesilie, 080519, s. 13 og 8).

Analysen viste hvordan de tre lærerne kom inn på temaet innlevelse når guttenes motivasjon til å gjøre leseleksene, ble samtaleemnet. Anna nevnte hvordan en gutt med gode leseferdigheter levde seg inn i leseleksen, fordi han antakeligvis syntes det var en morsom måte å lese leksen på. Cesilie uttrykte at hun brukte rollespill i leseleksen, for da økte muligheten for at guttene vil gjøre leseleksen. Britt nevnte at hun også hadde brukt en lesesjanger som krevde innlevelse i leseleksene. Innlevelse i lesestoffet, krever at leseren har god leseflyt. Leseflyt er en sentral bit av elevenes lesekompetanse, da den omhandler antall korrekt leste ord i minuttet og leserens tonefall, rytme, pauser og klang, gjerne omtalt som prosodi (Høien og Lundberg, 2012). Fokus på innlevelse i leseleksearbeidet, kan derfor ha vært en medvirkende årsak til den progresjonen guttene hadde i sin lesekompetanse. I analysen fant jeg ut at de tre lærerne så viktigheten av å øve på de nasjonale prøvene, de sa det slik:

Å så har de hatt mye nasjonale prøver i lekser da (Anna, 080519, s. 31).

Vi har jo hatt øving, og lekser også i tidligere nasjonale prøver. (“...”) Så vi har hatt, prøvde å ha minst en lekse om det i uka. Å så har vi øvd på dataen også (Britt, 070519 s. 6).

Det er vel noen av de spørsmålene på de nasjonale prøvene som er litt sånn “tenke selv spørsmål”, det kan være litt utfordrende, ja, så det, men det, det gjelder for jentene også, så det er noe som må øves da (Cesilie, 080519, s.12 og 13).

Analysen viser at alle tre lærerne har uttrykt seg i forhold til nasjonale prøver i lesing, og øving. Anna og Britt fortalte at de har latt guttene få nasjonale prøver i lesing som lekse, Cesilie poengterer at “tenke selv spørsmålene” på nasjonale prøver, var noe som måtte øves på. De tre lærerne lot elevene få kjennskap til de nasjonale prøvene, før gjennomføringen av dem. Det førte til at prøveformen var kjent for guttene og de visste hva som ble forventet av

dem, samtidig signaliserte lærerne indirekte viktigheten av disse prøvene, ved å gi de dem i lekse (Kverndokken, 2012). Ved å la guttene bli kjent med de nasjonale prøvene, gav de tre lærerne guttene trygghet i forhold til hva de skal møte av prøveform og vanskegrad når de skulle ha de nasjonale prøvene. Maslow omtaler trygghet som et sentralt behov hos oss mennesker. Det ligger nest nederst i Maslows behovshieraki, nederst ligger de fysiologiske behovene, som mat og søvn (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Det er viktig at disse behovene, i tillegg til elevenes behov for tilhørighet, og anerkjennelse blir tilfredsstilt, først da har elevene et godt utgangspunkt for å tilegne seg læring og vise hva de kan i en prøvesituasjon. I analysen fant jeg ut at de tre lærerne var opptatt av å la guttene få allsidige leseferdigheter ved å la de øve på ulike tekstsjangere, de uttrykte det slik:

Å så variere det de leser på, sånn at det, vi bruker ikke bare lesebok B (Anna, 080519, s. 17).

Mm, igjen da, så er det Ordriket da, det verket vi har, det har veldig masse forskjellig, både skjønnlitterært og faktatekster å på en måte.

Cesilie s. 7 og 8: Å da må du variere, ja legg vekk leseboken, du trenger ikke lese alt, vær kritisk til det i leseboka, finn noe annet å lese (Britt, 070519, s. 10).

Alle de tre lærerne uttrykte hvordan de hadde reflektert rundt leseboka de benyttet, og dens utvalg av tekstsjangere, når vi kom inn på temaet allsidige leseferdigheter. I følge Roe så skårer gutter i gjennomsnitt svakere på leseprøver der det er oppgaver med sammenhengende tekst, oppgaver der man må reflektere og på åpne oppgaver (Roe, 2013). De tre lærerens bevissthet i forhold til guttenes møte med ulike tekstsjangere, kan ha hatt betydning i forhold til utviklingen av guttenes lesekompetanse, og vært en medvirkende årsak til at guttene i deres klasser hadde en god leseutvikling, og gode resultater på nasjonale prøver i lesing på 5. årstrinn. I analysen fant jeg ut at de tre lærerne så viktigheten av å øve på leseutvikling, de sa det slik:

Å så tror jeg det er viktig å øve mye på avkoding, spesielt for de på 5. trinn da, å det å øke avkodingsferdighetene. Så de leser raskere, å rett og slett drive med repetert lesing inni mellom (Anna, 080519, s.16).

Vi har brukt mye for eksempel høyfrekvente ord, i norsken eller å som lekser også, å da for de for eksempel 25 ord da, å så skal de lese de så fort de kan, også er det for meg, eller mamma eller pappa, eller de hjemme da å ta tiden, å så nå skal de gjøre det minst tre ganger og skrive ned tiden hver gang, å så skal de se da om de greier å slå sin egen tid da (Britt, 070519, s. 3).

Så vi fortsetter å jobbe med leseutviklingen, for å ruste de videre oppover (Cesilie, 080519, s. 23).

De tre lærerne hadde alle fokus på leseutvikling, Anna uttrykte hvordan hun vektla å øve mye på avkoding, Britt uttrykte hvordan hun la vekt på å rask avkoding av høyfrekvente ord og Cesilie uttrykte at de fortsatte å jobbe med leseutviklingen, for å ruste de videre. Grunnen til at de tre lærerne vektla leseutvikling og avkoding, var sannsynligvis deres kjennskap

viktigheten av å sikre at elevene har sikker og rask avkodingsferdighet, da det legger grunnlaget for at elevene kan bruke største delen av sine kognitive ressurser på leseforståelse, tolkning og refleksjon (Høien og Lundberg, 2012).

Oppsummering og drøfting

Analysen viser at lærerne uttrykker å være bevisste i forhold til hvilke tekstsjangere elevene fikk øvd på og kjennskap til gjennom leseboka. Britt, uttrykte at hun syntes leseboken hadde et bredt utvalg av tekstsjangere, mens de to andre lærerne opplevde at leseboken de brukte ikke hadde tilstrekkelig bredde i forhold til tekstsjangere. De hentet derfor tekster fra ulike steder, slik sikret de at elevene deres møtte et variert utvalg av tekstsjangere og fikk øvd på disse. I følge Roe så skårer gutter i gjennomsnitt svakere på leseprøver som gjerne krever dybdelesing, sannsynligvis fordi guttene har lest mindre skjønnlitterært og fått mindre trening i dybdelesing, enn det jentene har (Roe, 2013). Ved at de tre lærerne var bevisste på at elevene skulle møte et bredt utvalg av tekstsjangere, la de til rette for at guttene i deres klasse fikk øvd tilstrekkelig på lesing av blant annet skjønnlitteratur. Selv om jeg har informasjon som skulle tilsi at guttene til disse tre lærerne fikk øvd tilstrekkelig på et bredt utvalg av tekstsjangere og deriblant skjønnlitteratur, fikk jeg imidlertid lite informasjon om guttene møtte tekstsjangere og skjønnlitteratur som tiltalte dem og som gav dem lyst til å lese. Under intervjuene kunne jeg ha spurt de tre kontaktlærerne mer konkret om hvilken type tekstsjangere og skjønnlitteratur som de opplevde tiltalte gutter på 5. trinn. Jeg kunne også ha utvidet studien min til å omfatte analyse av nasjonale prøver og studert leseresultatene i detalj, for å få mer detaljert kunnskap om hvilke teksttyper guttene mestret og hvilke som var mer utfordrende, men på grunn av studiens begrensede omfang, valgte jeg å ikke gjøre dette.

Analyse av hva lærerne uttrykte i forhold til elevenes leseutvikling, indikerte at de tre lærerne også hadde fokus på øving i forhold til leseutvikling og avkodingsferdighet. Elevenes leseutvikling og avkodingsferdighet, har stor betydning for elevenes leseforståelse og hvilken kunnskap de sitter igjen med etter at de har lest (Frost, 2011). Dersom leseutviklingen skal foregå på en mest mulig hensiktsmessig måte, er det i følge Frost (2011) viktig at det hele tiden jobbes med at lesingen automatiseres, samtidig med at ny ordinnsikt etableres. Jeg opplevde at de tre lærerne hadde visse refleksjoner både i forhold til avkoding og automatisering av lesingen, ved at de fokuserte på leseutvikling og avkoding i timene, samt leseflyt i leseleksarbeidet. Leseflyt er en annen sentral ferdighet som har betydning i forhold til elevenes lesekompetanse (Høien og Lundberg, 2012). Alle tre lærerne nevnte på at de hadde gitt elevene leseleksjoner som intervju og lignende, der leseflyt er en naturlig del av leseleksjonen.

De tre lærerne uttrykte, at de hadde et bevisst forhold til leselekser i forhold til hvilke leselekser som kunne gi guttene motivasjon til å lese, men de sa lite om hvilke type leselekser de mente guttene hadde behov for i forhold til leseutviklingen deres. Etter mitt syn er bevissthet i forhold til dette viktig, dersom man skal kunne gi leselekser tilpasset den enkelte elev.

Siste område som de tre lærerne uttrykte at de øvde på, var de nasjonale prøvene i lesing. De hadde alle gitt elevene nasjonale prøver i lekse. Dersom dette ble gjort for å signalisere viktigheten av dem, og for at elevene skulle være kjent med og trygge på de nasjonale prøvene i lesing, er det gode intensjoner for å la elevene få kjennskap til de nasjonale prøvene i lesing. Dersom hensikten derimot er å drille elevene i prøveformen, slik at de skal få gode resultater, blir dette etter mitt syn noe i strid med hvordan det er tenkt at de nasjonale prøvene i lesing skal brukes, da de etter mitt syn er tenkt som er pedagogisk verktøy, som kan hjelpe lærer i å tilpasse undervisningen ut i fra elevenes behov.

“Tilpasset opplæring”

I analysen kom det frem at lærerne var klar over betydningen av å tilpasse undervisningen til guttenes forutsetninger, og alle tre lærerne kom inn på betydningen av kollegastøtte i forhold til å få hjelp til å tilpasse leseundervisningen for guttene, de sa det slik:

Vi er veldig til å dele opplegg å, å diskutere å, rundt dette også, for å få opp, hvis vi ser at det er noen som har mistet motivasjonen (Anna, 080519, s.43).

Jeg kan ikke si hvor mye, men jeg syntes liksom at jeg i hvert fall kan dele med kollegaene mine hvis trenger tips eller, ja å så gjerne hvis det er noen som jeg merker kanskje syntes det er vanskelig med å lese, så finner vi gjerne en løsning at, “ja men kanskje du kan gjøre sånn og sånn”. (“...”) Vi er veldig flinke til å hjelpe hverandre syntes jeg (Britt, 070519 s.22).

Nei, det er nok litt mer hvis en står i et problem holdt jeg på å si, at man drøfter med ja kollegaen (Cesilie, 080519, s. 20).

Alle tre lærerne uttrykte hvordan de i møte med sine kollegaer, delte sine bekymringer vedrørende gutter som hadde utfordringer i forhold til lesing, de gjorde dette for å få råd i forhold til hvordan de skulle tilpasse undervisningen til den enkelte gutten. Sannsynligvis gjorde de dette, fordi de syntes det var utfordrende å tilpasse undervisningen til guttene, dessuten var de bevisste på skolens grunnleggende prinsipp og ansvar for å gi elevene en undervisning tilpasset sine evner og forutsetninger (Kunnskapsløftet, 2006). Lærernes ytringer indikerte også at de hadde et bredt perspektiv i forhold til ansvaret for tilpasset opplæring, de opplevde ikke at de alene hadde det fulle og hele ansvaret for å tilpasse opplæringen, de kunne dele dette ansvaret med sine kollegaer (Moen, 2017). De tre lærerne fortalte at de søkte bevisst kunnskap fra sine kollegaer, som kunne gjør dem i bedre stand til å tilpasse

undervisningen sin ut i fra guttenes forutsetninger. Lærere som er opptatt av dette, er med på å skape et godt læringsmiljø for guttene, læringsmiljøet til guttene påvirker igjen blant annet guttenes opplevelse av skolen og deres oppfattelse av seg selv som en elev (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Alle tre lærerne uttrykte hvordan de fokuserte på en tilpasset leseundervisningen i forhold gutter, de uttrykte:

Å så husker jeg jo at, at, jeg la merke til at mange gutter syntes å bare sitte å lese, å skrive, det var kjedelig da. Ja at de ble trøtte og slappe å syntes det var generelt kjedelig, så det var vel da jeg begynte å tenke på at vi må få variert litt på et eller annet vis da (Anna, 080519, s.41).

Jeg tror det er veldig bra med sånn at en, med litt "liv og røre" da, at man bruker kroppen mer i, ja i å lære ting, det tror jeg er veldig lurt, hvertfall for da fanger du på en måte alle, ofte er det jo guttene som har litt problemer med å sitte stille da (Britt, 070519, s. 27 og 28).

Og jeg har vært veldig obs på, vært redd for at de skal slite med lesing da, så vi har hatt fokus på det det, og gjort det moro og interessant liksom, å da må du variere (Cesilie, 080519, s.7).

Anna og Britt nevnte på gutters behov for fysisk aktivitet, når vi kom inn hvilke behov guttene hadde i forhold til tilpasset leseopplæring. Cesilie uttrykte at hun var observant i forhold til om guttene skulle slite med lesing, dessuten var hun bevisst på å variere sin undervisning, men nevnte ikke noe på at dette var noe guttene spesielt hadde behov for. Hun bekreftet min uttalelse, da jeg sa at det fenget nok alle. I Kapittelet "Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale prøver" (Roe, 2013) vises det til Beverly Freedmon (2003) som intervjuet 13 år gamle gutter med svake leseferdigheter, i intervjuene kom det frem at de syntes lesing var en altfor passiv aktivitet. Ut i fra det de tre lærerne beskriver, og hva Freedmon også fant ut, kan det nok derfor være hensiktsmessig å variere leseundervisning for guttene, gjerne med innslag av fysisk aktivitet. De tre lærerne uttrykte betydningen av å ivareta guttenes behov for å vite at lesingen hadde en mening eller funksjon, de uttrykte det slik:

Det å, at de føler at det er relevant, at de får bruk for det på en måte, at de skjønner at lesing det får de bruk for, i alle sammenhenger. Når de skal kjøre bil, når de skal ta eksamen, når de leser på nettet, når de skal bruke snapchat. ("...") Ja du må kunne bruke det i alle situasjoner da, å det er jeg litt obs på (Anna, 080519, s. 11).

I dag vil jeg at du skal lese to sider for eksempel, å så vil jeg at du skal fortelle meg etterpå, eller du kan tegne. ("...") Å så har vi det gjerne sånn at de leser for de mindre. ("...") Både de store og de små syntes det er veldig gøy (Britt, 070519, s. 16 og 9).

de må føle det er interessant det de skal lese, ja å så kan vi snakke om hvorfor vi leser akkurat det her (Cesilie, 080519, s. 18).

Anna fortalte under intervjuet om at det var viktig at guttene skjønte at lesing er noe de ville få bruk for, Britt sa ikke direkte i intervjuet at det var viktig at elevene opplevde at lesingen hadde en mening, men hun viste under intervjuet til leseaktiviteter der det var tilrettelagt for at

elevene skulle få oppleve lesningens funksjon som betydningsfull, ved at guttene kunne gjenfortelle eller tegne fra det de hadde lest. I tillegg hadde Britt hadde satt lesingen inn i en meningsfull sosial kontekst, som både yngre og eldre elever satte pris på. Cesilie vektla betydningen av at guttene måtte oppleve det som interessant det de skulle lese, deretter kunne man snakke om hvorfor de leste valgt litteratur. Ved å gjøre lesningen betydningsfull, la de tre lærerne til rette for at elevene skulle få en indre motivasjon for å lese.

Alle tre lærerne nevner i analysen på hvordan de tilpasser undervisningen til lesesvake gutter, de sa:

Å så har vi jobbet med lesestrategier i klassen, i forhold til før lesing, at vi er litt obs på å kikke på overskrifter og bilder, og få en oversikt over hva teksten handler om, det ser jeg er spesielt viktig for den eleven som er svak. ("...") Så når han skal løse oppgaver, så ser jeg at det er spesielt viktig at han får et overblikk over teksten først og ser på bilder og overskrifter, for å finne fram til, hvor er det jeg skal begynne hen (Anna, 080519, s.12).

Det prøver vi å gjøre sånn at vi gjennomgår leseleksa nøye, ja, at vi å har liksom en samtale hvis det er bilde til leseleksa at vi snakker masse om bilde og overskrift å (Britt, 070519, s. 5).

Jeg hadde en som leste Kasper bøkene, nektet å lese noe annet, for han skjønnte ikke at han kunne ha andre interesser enn fotball. ("...") Jeg lette på forskjellige undervisningssider, søkte på nettet etter nyere bøker da, så da fant jeg mange tips ja. Det fungerte på veldig mange av dem faktisk, de spenningsbøkene, både til Jo Nesbø og Marg og bein og Svingens mørke verden (Cesilie, 080519, s.2 og 3).

To av lærerne uttrykte viktigheten med lesestrategier i forhold til å tilpasse undervisningen til lesesvake gutter, mens den tredje ikke nevner spesifikt på lesestrategier, men i stedet uttrykte hun hvordan hun utfordret en lesesvak gutt til å lese mer variert lesestoff. I tillegg fortalte hun, hvordan hun hadde benyttet seg av ulike undervisningssider på internett, der hadde hun funnet mange tips på aktuelle spenningsbøker. Hun uttrykte at tipsene falt i smak hos flere av guttene i hennes klasse. Ut i fra analysen å dømme, får guttene en tilpasset undervisning som passer deres forutsetninger, elever som får dette, er gjerne i nærmeste utviklingszone.

Elevene møter da en undervisning som gjennom passende støtte, bidrar til at elevene strekker seg i sin utvikling (Moen, 2017; Skaalvik og Skaalvik, 2018). Elever som får passende støtte i undervisningen, har god mulighet for å oppleve mestring, som igjen kan føre til motivasjon for læringsarbeidet, så selv om disse guttene hadde sine utfordringer i forhold til lesing, så fikk de gjennom tilpasset undervisning, mulighet for å oppleve mestring og motivasjon i forhold til lesing (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

Oppsummering og drøfting

De tre lærerne fortalte hvordan de jobbet for å ivareta guttenes behov for å oppleve lesingen som meningsfull og noe de ville ha bruk for. De uttrykte gjennom dette, at de la til rette for at guttene skulle lese for lesingens skyld og dermed være indre motivert (Skaalvik og Skaalvik,

2018). Dersom de tre lærerne i tillegg til å jobbe for at lesestoffet guttene møtte skulle være meningsfullt, hadde kartlagt elevenes lesehistorie, ville de tre lærerne kunne hatt et enda bedre og bredere utgangspunkt for å legge opp til et engasjerende og motiverende leseprogram for elevene sine (Kverndokken, 2013). Hvis de også i tillegg lot temaer som vanligvis tiltaler guttene være en del av lesestoffet, og la opp til undervisningsformer der det er naturlig at elevene kan velge litteratur ut i fra egne ønsker, vil muligheten for at elevene møtte lesestoff de var indre motivert for å lese, kunne øke ytterligere.

Når de tre lærerne hadde behov for å få tips eller råd fra kollegaer vedrørende gutter med leseutfordringer, uttrykte de at de fikk gode råd i forhold til hvordan de skulle tilpasse undervisningen sin, i møte med sine kollegaer. Lærere som bevisst søker å øke sin kunnskap i forhold til tilpasset opplæring, er ofte en ressurs for skolen, da de gjerne bidrar til et godt læringsmiljø, som kan komme elevene til gode (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

De tre lærerne uttrykte å være bevisste på guttenes forutsetninger og behov i forhold til lesing, og tilpasset undervisningen sin deretter. To av dem uttrykte at de bevisst benyttet lesestrategier i undervisningen og nevnte spesielt på før lesing som en sentral strategi for de lesesvake guttene, der de fikk hjelp til å forstå teksten og avkode den, ved at de først hadde fått sett på bilder og overskrifter. Høien og Lundberg (2012) kommer også inn på dette temaet i boken sin "Dysleksi", der de omtaler dette som pragmatiske holdepunkter, som har innvirkning spesielt på elevens leseforståelse, men også på avkodningen deres (Høien og Lundberg, 2012). Cesilie uttrykte at hun benyttet seg av internett for å få tips på litteratur som kunne passe for den ene gutten, som trodde han bare kunne lese om fotball. Felles for de tre lærerne, var at de uttrykte at de hadde et ønske og en vilje til å tilpasse undervisningen ut i fra guttenes forutsetninger, slik at de kunne oppleve mestring i forhold til lesing. Mestring har stor betydning for elevenes videre læring, da mestring gjerne fører til at man får tro på at man lykkes med lignende oppgaver, man får en mestringsforventning. Forventningen om mestring påvirker gjerne våre valg, vår innsats og utholdenhet, dermed påvirker den vår mulighet for å lykkes med selve oppgaven (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Ut i fra analysen av intervjuene, ser det ut til at jeg i liten grad kom inn på spørsmål som omhandlet hvordan de gikk frem for å tilpasse undervisningen sin ut i fra guttenes forutsetninger. Dersom man som lærer skal lykkes i å tilpasse leseundervisningen til elevenes nivå, trenger man gjerne kunnskap om elevenes utviklingsnivå. Jeg burde ha spurt de tre lærerne om hvordan de arbeidet for å finne den enkeltes utviklingsnivå og tilpasse undervisningen, da spørsmål om dette kunne ha gitt relevant informasjon til min studie. I tillegg til at guttene har behov for å mestre lesing, har de

ut i fra analysen av hva de tre lærerne har uttrykt, behov for en variert leseundervisning, der det gjerne er innslag av fysisk aktivitet, da det gjerne kan bli kjedelig å sitte stille lenge å lese. Dersom de ikke får dette, kan de oppleve lesingen som kjedelig, i følge Beverly Freedmon (2003) sine funn, fra da hun intervjuet lesesvake gutter, de opplevde lesingen som en alt for passiv aktivitet (i Roe, 2013).

KAPITTEL 5

AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Gjennom mine år som ansatt i PPT, har jeg sett tendenser til at guttene generelt sett gjør det noe dårligere på skolen enn jentene, spesielt i forhold til lesing. Lesing blir sett på som en sentral ferdighet i forhold til læring, da man gjennom lesing får mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og utvikle sitt tankesett (Kverndokken, 2012). Det ble derfor tidlig klart for meg at min studie, skulle omhandle gutter, lesing og leseundervisning. Da en slik studie ville beskrive aktuell forskning og tiltak knyttet til gutter, lesing og leseundervisning, og slik sett være relevant for lærere til gutter, spesielt i 4. – 5. klasse, og for ansatte i PPT, med saker som omhandler denne tematikken.

I denne studien har fokuset vært på nettopp gutter, lesing og leseundervisning, gjennom problemstillingen min: Hvilke refleksjoner har tre kontaktlærere på 5. trinn om leseopplæringen, hva tenker de er årsak til at guttene i deres klasse har en god leseutvikling? For å få svar på problemstillingen har jeg intervjuet tre kontaktlærere som har etnisk norske gutter i sine klasser med gode leseferdigheter. I analysen av datamaterialet fant jeg ut at lærerne la vekt på å inspirere til lesing, øving av ulike ferdigheter innenfor lesing, samt tilpasset opplæring. Dette er viktige momenter som jeg bør ha fokus på, når jeg gjennom jobben min i PPT, møter på lærere og foresatte til gutter i 4. til 5. klasse, med leseutfordringer.

Kontaktlærerne uttrykte at de la vekt på at guttene skulle ha interesse for det de skulle lese, og fortalte at de la ned en betydelig innsats for å vekke guttenes leselyst. De beskrev hvordan de arbeidet for at guttene skulle møte interessant lesestoff, hvordan de hadde en lekende tilnærming til lesingen i form av konkurranser og belønning, samt at de uttrykte hvordan de laget en kultur der lesing var en naturlig aktivitet. I tillegg til å inspirere til lesing, uttrykte lærerne at de var opptatt av å øve på ulike leseferdigheter, de fortalte at de lot guttene møte et variert utvalg av tekstsjangere, som la til rette for at guttene fikk en bred lesekompetanse. De uttrykte også viktigheten av øvelse for å sikre en god leseutvikling hos guttene, samt at de gjennom intervjuet uttrykte et reflektert syn på leselekser, både i forhold til omfang og tekstsjangrer. De tre lærerne fortalte om betydningen av tilpasset opplæring. De beskrev hvordan de vektla å gjøre lesingen meningsfull for guttene og hvordan enkelte av dem aktivt oppsøkte sine kollegaer for å få råd og støtte i forhold til å tilpasse opplæringen til gutter med

lesevansker. De tre lærerne uttrykte også at de var opptatt av å variere undervisningen for guttene, i form av blant annet fysisk aktivitet, slik at lesingen ikke skulle bli kjedelig for dem.

Ut i fra det jeg har lært gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, så har lærerens bevissthet og engasjement i forhold til temaet gutter, lesing og leseundervisning, sannsynligvis betydning for utviklingen av guttenes leseferdighet. Dette innebærer at guttene trenger engasjerte lærere som er bevisste på å inspirere dem til lesing og som ser viktigheten av å øve på lesing og ulike leseferdigheter. I tillegg er det grunn til å anta at lærerens tilpasning av leseundervisningen ut i fra guttenes forutsetninger, er av betydning.

Det har vært utført noen studier i forhold til temaet gutter og lesing, der blant annet guttene selv og deres foresatte har blitt intervjuet, men jeg har ikke funnet noen studier der guttenes tidligere barnehagelærere har blitt intervjuet og spurt om hva de tenker er mulig årsak til guttenes gode leseutvikling. Skulle jeg ha videreutviklet denne studien, kunne det vært interessant å intervju guttenes tidligere barnehagelærere, et lite utvalg av guttene og deres foresatte, for å få et bredere perspektiv på hva som er årsak til guttenes gode leseutvikling. I tillegg til å intervju disse, hadde observasjon av lærernes leseundervisning, sannsynligvis gitt mer informasjon til min studie. Dette, i tillegg til et bredere teoritilfang, ville kunne ha gitt studien et bredere og mer helhetlig perspektiv.

Resultatene i denne studien er basert på intervju av tre kontaktlærere og deres refleksjoner rundt leseundervisningen og årsaken guttenes gode leseutvikling. Jeg var klar over at intervjuene kunne gi noe begrenset informasjon til studien min, jeg forsøkte å veie opp for dette faremomentet med å jobbe grundig med intervjuguiden og være bevisst i forhold til valg av informanter. Jeg opplevde mine informanter som åpne og reflekterte, jeg håper og mener selv, at samtalene med dem har gitt meg som forsker et godt grunnlag for å kunne si hva de legger vekt på i leseopplæringen og hva de tenker er årsak til at guttene i deres klasse har en god leseutvikling.

Nå som oppgaven er ferdigstilt, ser jeg med stolthet tilbake på en lærerik prosess, der jeg har lært mer om temaet gutter, lesing og leseundervisning, men også om meg selv. Det jeg har lært, har jeg allerede kunnet ta i bruk, både i jobbsammenheng og som mamma til en gutt som nå går i 5. klasse, og som dette halvåret, gradvis har utviklet seg til å bli en ivrig leser av bøker som Amulletten, Zombiefieber, Pax, Guinness rekordbok m.fl.

LITTERATURLISTE

Frost, J. (2011). *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Høien, T og Lundberg I. (2012). *Dysleksi*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2019, februar 4.). Hentet 22.02.2019, fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>

Kvale S. og Brinkmann S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kverndokken, K. (2013). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kleven, T. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Moen, T. (2017). *Tilpasset opplæring i en skole for alle*. I K. Lyngsnes og M. Rismark (red.) *Didaktisk praksis 1.-7.trinn* (s. 23-57). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Norsk senter for forskningsdata (23.09.2019) *hva må jeg informere om*. Hentet april 6., 2019 fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informere_om.html

Skaalvik, E. og Skaalvik S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2013, august 01.). *Læreplan i norsk*. Hentet 25.05.2019 fra [udir.no: http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf](http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (04.05.2017.). *Finn, analyser og bruk resultatene fra nasjonale prøver*. Hentet 26.05.2019 fra [udir.no: https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/finn-analyser-og-bruk-resultatene-fra-nasjonale-prover/](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/finn-analyser-og-bruk-resultatene-fra-nasjonale-prover/)

Utdanningsdirektoratet (11.06.2018) *kva er nasjonale prøver*. Hentet 25.05.2019 fra [udir.no: https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/)

Utdanningsdirektoratet (04.06.2018) *Norsk – oppsummering av innspill*. Hentet 26.05.2019 fra [udir.no: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-innspill-til-lareplanskissene/norsk--oppsummering-av-innspill/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-innspill-til-lareplanskissene/norsk--oppsummering-av-innspill/)

Roe, A (2013). *Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver*. I K. Kverndokken, *Gutter og lesing* (ss. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet gutter og lesing?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem kontaktlærernes refleksjoner rundt hva som er årsak til at de etnisk norske guttene i deres klasse får en god leseutvikling.

Formål

Mitt navn er Berit V. Hauge. Jeg er masterstudent i praksisrettet spesialpedagogikk ved NTNU. Studiet avsluttes ved fullført masteroppgave og muntlig eksamen, sommeren 2019. Jeg holder for tiden på med masteroppgaven på 30 studiepoeng, som handler om gutter og lesing.

Formålet med prosjektet er å få innsikt i de gode lærernes refleksjoner rundt gutter, lesing og sin egen undervisning. Jeg ønsker i den forbindelse å intervju tre kontaktlærere på samme trinn, som har fått til gode leseresultater blant etnisk norske gutter. Intervjuet vil ca. ta en time.

Masteroppgavens tittel er: *“Hvilke refleksjoner har tre kontaktlærere rundt leseopplæringen sin, hva tenker de er årsak til at guttene i deres klasse får en god leseutvikling?”*

Masteroppgavens tittel er en problemstilling, som åpner opp for flere forskningsspørsmål:

Hvilke refleksjoner har de tre kontaktlærerne rundt sin leseopplæring?

Hva tenker de er årsak til at de etnisk norske guttene i deres klasser, har en god leseutvikling?

Hva sier forskingen om hva som skal til for at guttene skal få en god leseutvikling?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring, som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta

Utvalgskriteriene mine tar utgangspunkt i min problemstilling. Jeg trenger tre gode kontaktlærere med minst tre års erfaring som lærer, som har etnisk norske gutter i sine klasser med gode leseferdigheter. Siden du og dine kollegaer på 5. trinn, alle kan vise til gode resultater på årets nasjonale prøver, ønsker jeg å intervju nettopp dere tre.

Hva innebærer det for deg å delta

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du intervjues av meg. Intervjuet vil ta ca. en time. Jeg kommer til å ta lydopptak og notater fra intervjuet. Under intervjuet vil det komme flere sentrale spørsmål der jeg ønsker din refleksjon, knyttet til min problemstilling, her er noen eksempler:

Har du noen historier og refleksjoner rundt gutter med gode leseferdigheter, som du vil dele?

Har du noen historier og refleksjoner rundt gutter med leseproblemer, som du vil dele?

Hvilken kunnskap har du om gutter og leseutvikling?

Hvilke forventninger har du i forhold til leseutviklingen til guttene i klassen din?

Hvilken kunnskap har du om kartlegging og analyse av leseferdighet?

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket ditt tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til PPT.

Ditt personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Datamaterialet vil bli publisert anonymt, slik at enkeltpersoner ikke vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Det vil være meg som student og med veileder ved NTNU som heter Torill Moen, som vil ha tilgang til datamaterialet. Ingen uvedkommende vil ha tilgang til personopplysningene, da informert samtykkeskjema vil lagres nedlåst i arkivskapet på mitt kontor, som kun jeg disponerer, adskilt fra lydopptak og intervju-transkripsjoner. Lydopptak og intervju-transkripsjoner vil lagres innelåst i safen min hjemme, som kun jeg disponerer. Ved prosjektslutt ca. 31.08.2019 vil datamaterialet anonymiseres, lydopptak vil slettes, og kun anonyme data oppbevares.

Opplysningene vil kun bli brukt til det formålet som er beskrevet i dette skrivet.

Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Når forskningsprosjektet avsluttes, slettes alle lydopptak.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du i har noen spørsmål i forbindelse med masteroppgaven, kan du kontakte meg på e-post: berit.v.hauge@drangedal.kommune.no eller tlf: 92 29 01 46.

Min veileder for denne masteroppgaven, Torill Moen, kan kontaktes på e-post:

Torill.Moen@ntnu.no dersom det skulle være ønskelig.

Thomas Helgesen er personvernombud ved NTNU, han kan kontaktes på e-post:

thomas.helgesen@ntnu.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, kan kontaktes på epost

(personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med hilsen: Berit V. Hauge

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet gutter og lesing, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.08.19.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

Intervjuguide.

Informasjon om Studien:

Tema:

Tre kontaktlæreres refleksjon rundt gutter, lesing og undervisningspraksis.

Problemstilling:

“Hvilke refleksjoner har tre kontaktlærere rundt leseopplæringen sin, hva tenker de er årsak til at guttene i deres klasse får en god leseutvikling?”

Formål:

Formålet med prosjektet er å få innsikt i de gode lærernes refleksjoner rundt gutter, lesing og sin egen undervisning.

Taushetsplikt, anonymitet og informasjon om intervjuet:

Jeg er underlagt taushetsplikt.

Dere som intervjues, samt deres elever, skole og kommune vil være anonyme gjennom hele prosessen og i selve masteroppgaven.

Du som lærer er også underlagt taushetsplikt. Det er viktig at du ikke gir opplysninger som kan identifisere enkeltelever ut i fra opplysninger om navn, eller identifiserende bakgrunnsopplysninger, slik som alder, kjønn, navn på skole og eventuelle spesielle hendelser.

Intervjuet kommer til å bli tatt opp og transkribert. Dette vil bli slettet når masteroppgaven er ferdigstilt. Er det greit for deg å bli tatt opp på lydbånd?

Opptak starter, dersom intervjuobjektet er fortrolig med at det blir tatt opp på lydbånd.

Intervjuet tar ca. en time.

Spørsmål før vi starter?

Bakgrunnsinformasjon om lærer:

Hvor lenge har du vært kontaktlærer:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Utdanning:

Annen bakgrunnsinformasjon du tenker er relevant, og som ikke kan identifisere deg?

Spørsmål:

Nå kommer først to åpne spørsmål, som jeg ønsker at du skal fortelle rundt:

Har du noen historier og refleksjoner rundt gutter med gode leseferdigheter, som du vil dele?

Har du noen historier og refleksjoner rundt gutter med leseproblemer, som du vil dele?

Spørsmål til kontaktlærer om nåværende elever:

Har du noen gutter i klassen i dag som du er opptatt av?

Hvordan tilrettelegger du for disse guttene?

Hva tenker du er årsak til at guttene i din klasse får en god leseutvikling?

Hva tenker du er et godt leseopplegg for guttene i din klasse?

Hvilke refleksjoner har du rundt valg av leseaktiviteter?

Hvordan jobber du for at guttene i din klasse skal få gode allsidige leseferdigheter?

Hvilke type lesetekster tenker du guttene i din klasse har behov for?

Nå kommer noen spørsmål om gutter og leselekser:

Hvilke refleksjoner har du rundt gutter og leselekser?

Hvilken lesekompetanse får guttene øvd mest på i lekseleksearbeidet sitt?

Hvilke leseaktiviteter møter de mest av i lekseleksearbeidet sitt?

Hvor mye leselekser tenker du at guttene i din klasse har behov for ukentlig?

Nå kommer noen spørsmål knyttet til undervisningen:

Hvilke hensyn tar du til guttene, når du planlegger undervisningen?

Hvilke hensyn tar du til guttene når du gjennomfører undervisningen?

Hvilke refleksjoner har du over undervisningen, i forhold til kunnskap du har om gutter og lesing?

Hvilken opplevelse har du av å undervise/ utvikle gutter sin leseferdighet?

Hvilken opplevelse har du av å undervise/ utvikle jenters leseferdighet?

Hvilke opplevelse har du av gutters motivasjon til å lese?

Hva tenker du motiverer guttene til å lese?

Hvilket lesestoff opplever du at guttene interesserer seg for?

Nå kommer noen spørsmål, knyttet til teori om gutter og lesing:

Hvilken kunnskap har du om gutter og leseutvikling?

Hvor innhenter, eller får du faglig påfyll i forhold til temaet gutter og lesing?

I hvilke fora snakker du med kollegaer om gutter og lesing?

I hvilket omfang snakker du med kollegaer om gutter og lesing?

Hvordan fungerer samarbeidet skolebiblioteket?

Hvordan kan skolebiblioteket bidra til at guttene får en god leseutvikling?

Nå kommer noen spørsmål om dine forventninger til gutter:

Hvilke forventninger har du i forhold til leseutviklingen til guttene i klassen din?

Hvilke forventninger har du til studievalg blant guttene i klassen din?

Hvilke forventninger har du til yrkesvalg blant guttene i klassen din?

Nå kommer noen spørsmål om kartlegging, analyse, tolkning og tiltak i forhold til leseferdigheter:

Hvilke tiltak tenker du må til, for å utjevne kjønnsforskjeller i skolen?

Hva du tenker skal til, for at guttene skal bli like gode lesere som jentene?

Hvilken kunnskap har du om kartlegging av leseferdighet?

Hvordan er rutinene for kartlegging av leseferdighet på din skole?

Hvilken kunnskap har du om analyse av leseferdighetene?

Hvilke rutiner har dere for analyse av leseresultatene?

Hvilken kunnskap har du om forskningsbaserte tiltak til lesesvake elever, kan du fortelle?

Hvilke fellestrekk er det blant guttene som er svake lesere, for eksempel i form av sosioøkonomisk bakgrunn, alder, språkutvikling, foreldrenes utdanningsbakgrunn m.m.

Hvordan vektlegger du lesing som grunnleggende ferdighet i de ulike fagene?

Oppsummere intervjuet:

Har jeg forstått deg riktig?

Er det noe du vil tilføye?

Kan jeg kontakte deg igjen om jeg har behov for det?

- Utdeling av sjokoladehjerter og takk for intervjuet.

