

## **Innhold:**

<b>1. INNLEDNING</b> .....	4
1.1 BAKGRUNN, AKTUALITET OG PROBLEMSTILLING .....	4
1.2 SPESIALPEDAGOGISK BEGRUNNELSE .....	6
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	7
<b>2. TEORI</b> .....	8
2.1 SOSIALKOGNITIV LÆRINGSTEORI .....	8
2.2 ORDAVKODING .....	8
2.3 DEFINISJON LESING.....	9
2.4 LESEFORSTÅELSE .....	9
2.4.1 Leseforståelsesmodell .....	10
2.4.2 Leseforståelsesstrategier .....	12
2.5 LESEMOTIVASJON .....	12
2.5.1 Forventning om mestring .....	13
2.5.2 Indre motivasjon .....	14
2.5.3 Målorientering.....	14
2.6 TILPASSET OPPLÆRING .....	15
<b>3.METODISK TILNÆRMING</b> .....	17
3.1 FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV .....	17
3.2 HERMENEUTISK TILNÆRMING.....	18
3.3 VALG AV METODE.....	19
3.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	19
3.4 ETISKE HENSYN.....	20
3.5 KVALITETEN I FORSKNINGEN .....	21
3.5.1 Reliabilitet.....	22
3.5.2 Validitet .....	22
3.6 UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE .....	23
3.6.1 Pilotundersøkelse .....	24
3.7 Utvalget.....	24
3.7.1 Gjennomføring av intervjuene .....	25
3.8 ANALYSE.....	26
3.8.1 Transkribering .....	27

<b>4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV RESULTAT</b> .....	28
4.1 REFLEKSJONER RUNDT LESING OG UTVIKLING AV LESEFORSTÅELSE.....	28
4.2 REFLEKSJONER RUNDT ARBEIDET MED DEN VIDERE LESEOPPLÆRINGEN .....	31
4.3 REFLEKSJONER RUNDT ARBEIDET MED LESEMOTIVASJON .....	37
4.4 REFLEKSJONER RUNDT ARBEIDET MED LESEFORSTÅELSE I ET SPESIALPEDAGOGISK PERSPEKTIV .....	39
4.6 OPPSUMMERENDE KOMMENTARER TIL ANALYSEN .....	41
 <b>LITTERATURLISTE</b> .....	 43

**VEDLEGG:**

1. Informasjonsskriv til informantene .....	51
2. Intervjuguide .....	52

## **Forord**

Denne masteroppgaven markerer for meg en avslutning på en interessant, arbeidsom og ikke minst lærerik utdanning og studietid ved Lærerhøgskolen i Sør- Trøndelag og masterprogram ved NTNU. Temaet lesing har alltid stått mitt hjerte nærmest gjennom hele utdanningen men jeg synes det var spesielt interessant å få kunnskap om den videre leseopplæringen og da utviklingen av leseforståelse.

Arbeidet med oppgaven har både vært lang, spennende og til tider preget av frustrasjon. Det har vært mange avgjørelser og omveier, men tilslutt ble veien litt enklere å gå.

Tusen takk til mine tre informanter, for deres tid, tanker og refleksjoner. Videre vil jeg takke min veileder Ole Halvard Ljosland for konstruktive tilbakemeldinger og stort engasjement. Takker også Øystein Anmarkrud for raske svar og gode tips på veien. Takk til Linn for korrektur og gode råd.

Tilslutt vil jeg takke min samboer, Rune, for hans støtte og tålmodighet som gjorde dette mulig.

Oppgaven er til deg Konrad, for dagene som gikk.

Trondheim, juni 2011

Beate Hurlen

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn, aktualitet og problemstilling

Lesing er en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap og informasjon fra skrevne tekster. Uansett hvilken utdanning eller jobb man tar, har god lesekompetanse stor betydning. Med økt bruk av internett og mobiltelefon er det ingen tvil om at mengden tekst øker i vårt samfunn. For å kunne delta som et aktivt medlem av samfunnet og kunne tilegne seg informasjon, er man avhengig av god lesekompetanse.

Med innføringen av læreplanverket for kunnskapsløftet (2006) ble lesing en grunnleggende ferdighet, og fikk dermed en større plass i den norske skolen. Som betyr at alle lærere, uansett fag, må ta ansvar for elevenes lesing og forståelse. Selv om det var resultatene fra PISA-undersøkelsene som satte fokus på de norske elevenes leseferdighet, er det ingen tvil om at innføringen av kunnskapsløftet har lagt vekt på pedagogenes ansvar for elevenes kunnskap og ferdigheter i ulike lesestrategier. Et eksempel er kompetansemål etter 2.årstrinn: ”*elevene skal kunne bruke enkle strategier for leseforståelse...*” (Utdanningsdirektoratet, 2011b).

Formålet med lesingen i skolen forandrer seg mellom den første og den andre leseopplæringen. I den første leseopplæringen, begynneropplæringen, leser man for å bli flinkere til å avkode, det vil her være mest fokus på den tekniske biten ved lesingen. Den andre leseopplæringen defineres som:

*Den videre leseopplæringen etter at elevene har knekt den alfabetiske koden. Da handler det ikke lengre om ordavkoding, den tekniske biten av leseopplæringen, men da heller om forståelsen av det de leser. Man leser for å tilegne seg ny kunnskap (Roe, 2006, s. 68).*

Lesemengden øker for hvert trinn, som igjen fører til at kravene til å kunne lese effektivt og samtidig forstå det man leser, blir stadig større. Elevens forståelse av det man leser har stor innvirkning på hva man lærer. Dette kan man finne igjen i kompetansemålene etter 4.årstrinn hvor det står: ”*elevene skal kunne bruke lesestrategier og tekstkunnskap målrettet for å lære*” (Utdanningsdirektoratet, 2011b).

Etter langvarig negativ utvikling i norske elevers kompetanse i henhold til PISA-undersøkelsene, er nå norske 15-åringer på samme nivå som i 2000, ifølge de nyeste resultatene fra 2009. Selv om det har vært økt fokus på lesestrategiundervisningen gjennom sentrale dokument i flere år, har nyere

evalueringsforskning påvist at arbeidet i liten grad har fått gjennomslag på skolenivå (Hodgson, Skogvold og Tomlinson, 2010).

I denne oppgaven ønsker jeg å rette søkelyset mot tre pedagogers arbeid med den videre leseopplæringen. Hvilke tanker, erfaringer og holdninger har informantene? Bråthen (2007) hevder at dersom man gjennom godt tilrettelagt leseforståelsesundervisning, som fremmer elevenes forkunnskaper og forståelsesstrategier, kan mange elever både med svake ordavkodingsferdigheter, også elever med dysleksi, hjelpes med å kompensere for vanskene sine og likevel oppnå en god forståelse. I et spesialpedagogisk perspektiv vil det da være interessant å få et innblikk i hva pedagogene tenker om arbeidet med leseforståelse, da sett i forhold til kravet om tilpasset opplæring og behovet for spesialundervisning.

Videre ønsker jeg å se nærmere på pedagogers arbeid med lesemotivasjon eksplisitt. Sett i forhold til strategibruk, er ikke lesemotivasjon nevnt i fagplanen i Kunnskapsløftet. I den generelle delen uttrykkes det at motivasjon er et tema som lærere forventes å arbeide med (Utdanningsdirektoratet, 2011c). Forskning viser at pedagoger i skolen har lite kunnskap om lesemotivasjon og arbeid med dette (Anmarkrud, 2009). Valg av tema, *den videre leseopplæringen*, kommer etter mitt møte med ulike skoler og lærere som viser varierende holdninger og kunnskap om arbeidet med utvikling av leseforståelse og lesemotivasjon. Noen lærere jobber bevisst på utvikling av leseforståelse, mens andre hevder at dette vil komme automatisk ved hjelp av mye lesing. Dette har vært inngangsporten for mitt tema og min problemstilling.

## **Problemstilling**

Med utgangspunkt i det foregående samt en personlig interesse for utvikling av leseforståelse, retter jeg søkelyset på pedagogers hverdag, med følgende problemstilling;

*Hvordan opplever pedagoger i skolen arbeidet med den videre leseopplæringen?*

Det vil i denne oppgaven ikke være grunnlag for å kunne generalisere eventuelle funn, jeg ønsker i stedet å formidle pedagogenes erfaringer og kunnskapen den enkelte sitter inne med. Hvilke utfordringer møter de og hvor har de tilegnet seg sin kunnskap?

Følgende forskerspørsmål vil bli undersøkt:

- Hvordan vil pedagoger karakterisere en god leser og hvordan vil de definere lesing?
- Hvordan vurderer de arbeidet i forhold til tilpasset undervisning?
- Hvilke tanker har pedagoger til arbeidet med utvikling av leseforståelse?
- Hvilke leseforståelsesstrategier underviser de eventuelt i?
- Hva forstår pedagogene med motivasjon i forbindelse med lesing?
- Hvordan arbeider pedagogene med lesemotivasjon?

## **1.2 SPESIALPEDAGOGISK BEGRUNNELSE**

Gjennom ulike undersøkelser har det vist seg at elever med svake ordavkodingsferdigheter kan kompensere for dette ved hjelp av gode forkunnskaper og bruk av dype forståelsesstrategier (Samuelstuen & Bråten, 2005). 78 ungdomsskoleelever deltok i undersøkelsen hvor man vurderte avkodingsferdigheter og forkunnskaper før lesing av tekst, samt spørreskjema og prøve etter lest tekst for å vurdere strategibruk og hukommelse. Resultatene viste at den største forskjellen i leseforståelsen kunne føres tilbake til forkunnskaper om temaet. Mindre forskjeller i undersøkelsen skyldtes ordavkodingsferdigheter og bruk av organisering – og overvåkningsstrategier (ibid.).

Anita Amundsen (2005) foretok en oppfølgingsstudie, med samme undersøkelsesopplegget som Samuelstuen og Bråten benyttet i sin forskning. Her undersøkte hun en liten gruppe ungdomsskoleelever som tross dysleksi og dårlig ordavkodingsferdigheter, hadde gode skoleprestasjoner. Amundsen fant ut at denne gruppen benyttet forståelsesstrategier forholdsvis ofte, men at mye bruk av hukommelsesstrategier alene ikke var tilstrekkelig for å kompensere for dårlig ordavkodning (ibid.). I tillegg til personlige strategiske strategier, var bruk av sosiale ressurser og teknologiske hjelpemidler avgjørende for deres gode skole prestasjoner.

Forskning viser at det er nødvendig med strategibruk for å få en dypere forståelse av det man leser. Kognitive strategier har vist seg å være spesielt viktig der hvor det forekommer brudd i forståelsen. Samtidig finnes det tilstrekkelig med bevis for sammenhengen mellom lesestrategier og læring fra tekst (Graesser, 2007).

Undersøkelser i bruk av lesestrategier viser positive resultater i klasser hvor noen av elevene har lærevansker. Disse elevene har hatt større fremgang i strategibruk enn de elevene uten lærevansker. Mange tenker kanskje at de svake elevene vil få problemer med strategibruk, men denne undersøkelsen motsier dette. Disse elevene har større utbytte i å delta i grupper med sterke elever

som kan fungere som rollemodeller, enn hvis de var i grupper med andre elever med lærevansker (Bråthen, 2007).

### **1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING**

Denne oppgaven har fem kapitler, hvor hvert kapittel innledes med en kort presentasjon av hva kapitlet handler om.

Kapittel 2 innledes med en teoretisk avgrensning av temaet. Videre følger en avklaring i forhold til hva som legges i begrepet leseforståelse. Det finnes ulike modeller av leseforståelse, jeg har i denne oppgaven valgt en modell av Snow & Sweet (2003), som viser at leseforståelse er en kompleks prosess hvor mange komponenter, blant annet konteksten, spiller en sentral rolle. Oppgavens søkelys vil hovedsakelig være rettet mot forhold ved leseren og da i liten grad faktorer som omhandler kontekst og forhold ved tekst.

Ulik forskning har fremhevet betydningen av motivasjon innenfor utvikling av leseforståelse, da lesing er en aktivitet som krever anstrengelse og energi, som igjen gjør at denne aktiviteten konkurrerer med andre aktiviteter (Bråthen, 2007; Andreassen, 2008; Anmarkrud, 2009). Jeg vil her komme nærmere inn på tre komponenter som gjennom forskning har vist seg å være særlig aktuelle sett i forhold til lesemotivasjon og arbeidet med dette; forventning om mestring, indre motivasjon og målorientering (Bråthen, 2007).

Kapittel 3 består av en redegjørelse og begrunnelse for de forskningsmetodiske aspekter som jeg har valgt i denne oppgaven. Jeg vil se nærmere på utfordringer knyttet til metoden og hvilke etiske hensyn som måtte tas underveis. Avslutningsvis vil oppgavens gyldighet og overførbarhet bli diskutert.

I kapittel 4 presenteres funn som er gjort i datamaterialet. Gjennom en meningsfortsettende analyse vil jeg fortløpende drøfte mine funn opp imot tidligere presentert teori og empiri i oppgaven.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere og reflektere over eventuelle funn.

Ulike begrep vil bli definert underveis i oppgaven.

## 2. TEORI

I dette kapittelet vil jeg se oppgavens problemstilling i lys av teoretiske perspektiver, forskning og offentlige retningslinjer. Disse spørsmålene vil være styrende for den teoretiske gjennomgangen: Hva ligger i begrepet leseforståelse? Hva er leseforståelsesstrategier? Hva er metakognisjon? Hvilke faktorer bør leseforståelsesstrategiundervisning inneholdt?

### 2.1 SOSIALKOGNITIV LÆRINGSTEORI

Denne oppgaven bygger på et sosialkognitivt læringsperspektiv, hvor både kontekst, kognisjon, biologi og det sosiale aspektet blir tatt hensyn til. Opprinnelig hadde interessen for ulike læringsstrategier sitt utspring fra den kognitive tradisjon, hvor fokuset var kun på prosesser i hukommelsen. Det kognitive læringsperspektivet har opp igjennom tiden forandret seg, og vi kan i dag betrakte leseren som aktiv. Gjennom utvikling av metakognisjon, overvåke og regulere sin strategibruk, vil leseren kunne konstruere ny kunnskap med bakgrunn i sine forkunnskaper. Forskere innenfor denne tradisjonen er opptatt av å studere selvregulert læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I et sosialkognitivt læringsyn vil det sosiale aspektet også spille en vesentlig rolle, hvor barn tilegner seg kunnskap og læring i samhandling med andre. Ifølge Vygotsky (1978) vil barn med veiledning og støtte fra voksne, kunne utføre oppgaver som ligger utenfor deres sone for hva de klarer å utføre alene. Støtten fra voksne må gradvis trekkes tilbake, slik at elevene selv finner løsninger.

### 2.2 ORDAVKODING

Ordavkoding defineres som: ” *den grunnleggende prosessen som innebærer at leseren identifiserer en rekkefølge av skriftegn som et ord og henter frem ordets lyd og mening fra hukommelsen* ” (Bråthen 2007, s. 45). Lesing handler både om avkoding og forståelse, hvor begge gjør krav på oppmerksomhet hos leseren. Jo mer oppmerksomhet som brukes på ordavkodingen, jo mindre blir det igjen på forståelsen. En elev som strever hardt med ordavkodingen i slutten av en setning, kan få problemer med å huske innholdet i det han leser. Den amerikanske leseforskeren Frank Vellutino (2003), hevder sammenhengen mellom ordavkodingsferdigheter og leseforståelse er godt



dokumentert. Ordavkoding er i seg selv en kompleks ferdighet som inneholder en rekke komponenter. Hvor blant annet leseflyt viser til en nøyaktig og hurtig avkoding av ordene som bidrar til en naturlig setningsmelodi. Feilfri og automatisk ordavkoding vil kun være mulig ved omfattende øvelse hvor eleven leser mye og om igjen. Det er viktig at lesestoffet er tilpasset elevens ferdighet. Ved omfattende øvelse, vil etter hvert oppmerksomheten kunne rettes mot andre komponenter i leseforståelsen.

## **2.3 DEFINISJON LESING**

Det finnes mange ulike oppfatninger hva lesing er og hvilke faktorer den inneholder. Den enkleste og den mest tradisjonelle formelen for lesing er: avkoding \* forståelse. Lesing er da et produkt av avkoding og forståelse. Både avkodingen og forståelsen vil her være komplekse prosesser som inneholder ulike komponenter. Det har lenge vært diskutert hvilken rolle motivasjon har for lesingen. Enkelte hevder den er avgjørende, og utvider dermed den opprinnelige formelen slik: lesing= avkoding\* forståelse\* motivasjon (Hagtvedt, 1996). Motivasjon er viktig for å forstå budskapet i en tekst og for å utvikle leseforståelse. Et tredje perspektiv i denne debatten finner vi i Jørgen Frost sin teori, hvor han mener man bør også trekke inn andre komponenter i tillegg til avkoding og forståelse. Frosts formel for lesing blir dermed at lesing = intensjon \* språklig kontroll \* metaspråklig kontroll. Intensjonen er viktig for å kunne opprettholde en sterk kommunikativ oppmerksomhet til teksten. Den språklige kontrollen viser til den språklige kompetansen som handler om å finne språket i lesingen. Med den metaspråklige kontrollen menes det språklig bevissthet, det vil si evnen til å skifte oppmerksomheten fra språkets innhold til språkets form (Frost, 1999).

## **2.4 LESEFORSTÅELSE**

Det er uenighet i spørsmålet om hvilke prosesser som er mest avgjørende for leseforståelse. Er ordavkodingen nøkkelen til god leseforståelse, eller vil andre faktorer spille større rolle for leseforståelsen? Teoretikere som støtter *bottom-up* perspektivet hevder at automatisering og flytende ordavkoding er nøkkelen til god leseforståelse (Bråthen, 2007). Er ordavkodingen god, er som regel også leseforståelsen god. Er ordavkodingen dårlig, vil også leseforståelsen være dårlig. Ordavkodingen er den viktigste faktoren for god leseforståelse. Desto flinkere elever er i avkodingen, desto mer fokus kan de ha på forståelsen. Vellutino (2003) sier seg enig i dette, og hevder sammenhengen mellom ordavkodingsferdigheter og leseforståelse er godt dokumentert. God

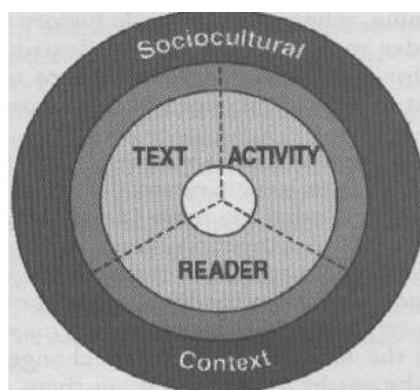
leseflyt indikerer en nøyaktig og hurtig avkoding av ordene, som er en viktig faktor for at leserens forståelse. Er det da slik at man ikke kan oppnå god forståelse uten å ha god leseflyt? Selv om det viser seg at elever med god leseforståelse leser flytende, er det ikke slik at god leseflyt automatisk fører til god leseforståelse. Men likevel er leseflyt en forutsetning for god leseforståelse (Snow & Sweet, 2004).

Det motsatte av *bottom-up* er *top-down* - perspektivet, som ikke ser på ordavkodingen som den viktigste faktoren for god leseforståelse. Dette innebærer at de andre faktorer, spesielt forkunnskaper, vil være til stor hjelp for leseren til å forstå teksten. Dolores Durkin hevdet allerede i 1979 at ordavkoding var viktig, hun mente at dersom man brukte for mye tid på ordavkodingen, ville korttidsminnet ikke være godt nok til å følge tråden og dermed forstå det man leser. I følge Durkin var lesing og forståelse to sider av samme sak og av den grunn var det nødvendig å undervise i forståelsesstrategier. Fordi lesing er en kognitiv prosess bør leseopplæringen ikke ta utgangspunkt i selve teksten, men da heller leserens samhandling med teksten (Durkin, 1978- 79).

### 2.4.1 Leseforståelsesmodell

Det er mange ulike forhold som spiller inn når man skal trekke ut og konstruere mening i det man leser. Dette kan være forhold med leseren, forhold knyttet til konteksten hvor lesingen foregår, forhold ved leseaktiviteten og forhold ved teksten. I følge modellen til Snow & Sweet (2003) er det interaksjonen mellom disse forholdene som avgjør om man forstår en tekst eller ikke.

#### Modell for leseforståelse



Figur 1: Modell *leseforståelse* (Snow & Sweet, 2003: 3)

Figuren viser at leseforståelse en kompleks prosess som består av ulike komponenter som har

betydning for leseforståelsen. Leseren, teksten og aktiviteter samhandler i en større sosiokulturell kontekst og kan ikke sees isolert fra hverandre. Med *leseren* menes det alle faktorene som påvirker personenes leseforståelse. Dette innebærer kapasitet, evner, erfaringer og kunnskap som vedkommende har. Viktige faktorer som ordavkodning og motivasjon hører også hjemme hos leseren. Ingen av faktorene relatert til leseren er konstante, de vil alltid kunne forandre seg. For eksempel vil leseflyten kunne opparbeides ved gjentatte øvelser. Det har vist seg at leseflyt spiller en stor rolle for forståelsen. God leseflyt fører ikke automatisk til god leseforståelse, men er likevel en forutsetning for å oppnå god leseforståelse (ibid.).

Lesing er en interaktiv prosess som innebærer at leseren samhandler med teksten. *Tekstens* funksjon har mye å si for leseforståelsen. Det er mange forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk som kan ha betydning for forståelsen av det man leser. Skriftspråket er ofte mindre orientert mot her og nå, samtidig som det er mer gjennomtenkt og mindre spontant enn det muntlige språket. Den som har skrevet teksten vil ofte skape en klarhet og en nøyaktighet siden man ikke har direkte kontakt med mottakeren. Ifølge Duke, Pressley og Hilden (2004) vil barn som mangler fortrolighet med denne måten å uttrykke seg på, vil kunne oppleve problemer i møte med enkelte skriftlige tekster. Også tekster som utelater viktig informasjon eller som krever bakgrunnskunnskap, kan være vanskelig for eleven å forstå. Dette er tilfelle i mange av de tekstene elever møter i skolen. Og desto viktigere blir det at teksten tilpasses elevens kunnskaper og forutsetninger. Lesing som aktivitet skjer ikke skjermet, som regel har man en hensikt med det man leser. Formålet med lesingen påvirker flere faktorer som for eksempel motivasjon. Formålet har også mye å si for hvilke strategier eleven velger å benytte seg av (Snow & Sweet, 2003).

Hensikten med lesingen kommer under *aktivitet*, her kommer også den mentale prosessen som skjer hos leseren inn. Hvilke mentale prosesser og strategier leseren velger å bruke, har sammenheng med lesingens mål. Mye av lesingen i skolesammenheng kan være en plikt som enkelte gjennomfører og aksepterer, mens andre ikke forstår hensikten og da heller ikke får økt sin kunnskap (ibid.).

*Den sosiokulturelle konteksten* henspiller på faktorer utenfor leseren som for eksempel hjemmemiljøet, læringsmiljøet i klassen, lærerens undervisning. Alt dette spiller en rolle for hvordan eleven samhandler med teksten og dermed blir ikke leseforståelse et spørsmål kun om individuelle ferdigheter. Med støtte og hjelp hjemmefra, vil en elev ha andre forutsetninger for sin lesing, sammenlignet med en elev som kommer fra et hjem hvor lesing ikke blir verdsatt. Dette vil igjen påvirke elevens selvoppfatning og valg av lesestoff (ibid.). Vygotsky snakker her om den proksimale utviklingssone, hvor eleven er i stand til å utføre aktiviteter over deres kunnskapsnivå med hjelp og støtte fra en voksen. Det eleven kan gjøre sammen med en voksen, vil eleven kunne

gjøre alene i morgen (Vygotsky, 1978).

## 2.4.2 Leseforståelsesstrategier

Med leseforståelsesstrategier menes det: ”mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt overvåke og styre sin egen tekstforståelse” (Bråthen, 2007, s. 67). Dette innebærer for eksempel at eleven prøver å forutsi hva teksten handler om, stiller seg spørsmål underveis eller forsøker å klargjøre vanskelige ord. Bråthen deler leseforståelsesstrategiene inn i fire kategorier: *hukommelse, organisering, elaborering og overvåkningsstrategier* (ibid.). *Hukommelsesstrategien* brukes ved at leseren gjentar informasjonen i teksten, enten ved å lese om igjen eller notere nøkkelord. *Organiseringsstrategien* dreier seg om å organisere informasjonen man får fra teksten, ved for eksempel å tegne begrepskart. Med en *elaboreringsstrategi* prøver leseren å knytte ny kunnskap opp imot det vedkommende vet fra før, og teksten kan dermed bli mer meningsfylt. *Overvåkningsstrategier* kan brukes for å teste seg selv om man faktisk forstår det man leser, det vil si en form for metakognisjon. Ved at elevene setter seg mål for læringen kan de evaluere om målet er nådd eller om det er nødvendig å tilpasse strategibruken for å nå målet. Det er viktig at leseren erfarer og etablerer kunnskap om hvordan strategiene skal brukes og fungerer. Overvåkning av egen forståelse kan, i følge Weinstein & Mayer (1986), læres og er samtidig stabil over tid.

Det finnes to ulike måter å undervise i strategier på: *eksplisitt* og *implisitt* undervisning. Med *eksplisitt* undervisning i lesestrategier dreier det seg om direkte og konkret undervisning hvor læreren demonstrerer bruken av effektive lesestrategier. Hensikten er at elevene forstår selv hva de kan gjøre for å oppnå best mulig forståelse av det de leser. Den *implisitte* undervisningen i lesestrategier tar sikte på å øke elevenes leseforståelse på en indirekte måte. Dette kan være å stille spørsmål etter lest tekst hvor man kontrollerer hva eleven har fått med seg. Læreren viser ikke hvordan elevene selv kan benytte seg av strategier (ibid.).

## 2.5 LESEMOTIVASJON

På samme måte som det finnes ulike oppfatninger om hva lesing er, er det også mange meninger om hvor stor rolle motivasjon spiller i lesing og utvikling av leseforståelse. Jeg vil her ta utgangspunkt i Skaalvik & Skaalvik (2005) sin definisjon av motivasjon:

*Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjon viser seg da igjennom de valgene elevene gjør, den innsatsen de utviser, og hvor utholdende de er når de støter på vansker og oppgaver som krever ekstra stor innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 132).*

Denne definisjonen viser at motivasjon har betydning for utbytte av lesingen. Umotivert lesing kan føre til at man leser side opp og side ned, uten å vite hva man egentlig har lest. Dersom lesingen er frivillig og lystbetont kan leseutbyttet bli stort. Motivasjonen kan også henge sammen med hvorvidt leseren tror han kan lykkes i å forstå det han leser eller ikke (ibid.). Det er spesielt tre faktorer som gjennom forskning har vist seg å ha spesiell betydning for lesemotivasjon: *forventning om mestring, indre motivasjon og målorientering* (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004; Tonks & Wigfield, 2004). Disse tre komponentene vil være avhengige av hverandre, hvor de virker sammen og inn på hverandre. En person som har en høy forventning til å mestre det å lese, vil også trolig ha en indre motivasjon for å lese. Elever som ønsker å lære, vil også være interessert i å lese for å skaffe seg bedre kunnskap. Det er her viktig å presisere at slike mønster kan forandre seg over tid og som følge av leseaktiviteten de deltar i.

Om det finnes en direkte årsaksforbindelse mellom lesemotivasjon og leseforståelse, er omdiskutert tema innen fagfeltet. Wigfield & Tonks (2004) hevder man kun kan finne en indirekte kontakt mellom disse komponentene via en økt lesemengde. Hvor det er den økte lesemengden og da ikke motivasjonen som fører til at elevene utvikler god leseforståelse. Bråthen (2007) hevder på sin side at det kan være en mer direkte forbindelse mellom de to komponentene enn først antatt. I en undersøkelse av et utvalg norske niendeklassinger, fant Bråthen og Anmarkrud at lesemotivasjonen hadde en mer selvstendig betydning for leseforståelsen, og da ikke kun gjennom økt lesemengde (som sitert i Bråthen, 2007).

### **2.5.1 Forventning om mestring**

Forskning viser at elevenes forventning om mestring har mye å si for deres motivasjon for skolearbeid. Forventningen bygger på deres tidligere erfaringer og prestasjoner. En elev som har slitt med lesing tidligere, vil ta med seg disse erfaringene i sitt fremtidige møte med lesing. En uheldig konsekvens av dette kan være at eleven ønsker å unngå situasjoner hvor lesing er aktuelt, og dermed mister han ny kunnskap. Det er elevenes egne handlinger som har vist seg å ha størst betydning for forventningene, men også støtte fra lærere og foreldre har en relevans verdi. I tillegg vil observasjon av medelever som mestrer en gitt oppgave kunne skape forventninger om å lykkes,

da spesielt hvis de er på noenlunde likt nivå (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ved å tilpasse vanskegraden på tekstene, gi tilbakemeldinger på elevenes utvikling, gi de ferdigheter og verktøy til å forbedre lesingen, kan man øke elevenes forventninger om mestring (Bråthen, 2007). Forventning om mestring har mye å si for innsatsen, valg av aktivitet og utholdenhet når oppgavene blir vanskelige. Hvis elever ikke tror de mestrer en oppgave, vil de også kunne minske sin innsats slik at de har mindre å tape. Barn og unge som vet de er gode lesere, har større sjanse til å lykkes med en tekst i forhold til elever med lave forventninger til egne prestasjoner (Roe, 2006). Ifølge Guthrie et al. (2004), er det en sterk sammenheng mellom elevs ferdighet og deres tro på egen mestring.

### **2.5.2 Indre motivasjon**

For å kunne vise at elever har ulike mål med det de gjør, har motivasjonsteoretikere skilt mellom indre og ytre motivasjon. Deci og Ryans teori om selvbestemmelse bygger på at mennesker har grunnleggende behov (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Indre motivasjon defineres som: ”*atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det selv vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser*” (ibid., s. 141). Denne personen vil jobbe med matematikk fordi det enten er morsomt eller av interesse. Det kan være fordi han har lyst å lære matematikk eller at han finner det tilfredsstillende å kunne løse et problem. Denne formen for motivasjon er ikke avhengig av forsterkninger, belønning eller oppmuntring. Deci og Ryan har to ulike tilnærminger til indre motivasjon, den ene springer ut fra interesse hvor belønningen blir aktiviteten. Den andre forklarer ved at den indre motivasjonen er et grunnleggende psykisk behov. Disse grunnleggende behovene kan igjen deles inn i tre: behov for kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet (ibid.). De mener årsaken til at en aktivitet skal vedvare, er at noen av de grunnleggende behovene blir tilfredstilt. Indre motivasjon kan stimuleres gjennom å gi elevene selvbestemmelsesrett, stimulere følelse av kompetanse eller ved å få elevene til å føle tilhørighet i klassen. Ytre motivasjon handler om å gjøre noe for å oppnå et bestemt mål, hvor aktiviteten ikke er noe mål i seg selv. Denne personen vil utføre aktiviteten for å oppnå noe som ikke har med aktiviteten å gjøre, dette kan være ros, belønning eller gode karakterer (ibid.).

### **2.5.3 Målorientering**

Hvilken målorientering en person har, kan få konsekvenser for deres selvoppfatning og deres læringsatferd. Mange motivasjonsteoretikere skiller mellom to hovedtyper målorientering:

*oppgaveorientering og prestasjonsorientering* (Skaalvik & Skaalvik, 2005). *Oppgaveorientering* betyr at læring er et mål i seg selv. Man ønsker å øke sin innsikt, sin forståelse og å mestre oppgaven. Denne personen vil se på innsats som noe positivt som gir økt kompetanse. Om denne personen mislykkes, blir det viktig å fokusere på hva som kan gjøres annerledes neste gang. Siden en oppgaveorientert person er opptatt av å lære av sine feil, blir innsatsen mindre truende.

*Prestasjonsorientering* betyr at læring ikke er et mål i seg selv, men målet er heller at personen skal bli oppfattet som flink av andre. Denne personen er veldig opptatt av å sammenligne seg selv med andre og er redd for å mislykkes i konkurranser. Personens kompetanse blir et spørsmål om medfødte evner, som ikke kan erverves ved økt innsats. En prestasjonsorientert person er villig til å gjøre en innsats dersom han forventer å gjøre det bedre enn sine medelever. Om han derimot mislykkes, har vedkommende behov for å forsvare seg på grunn av et truet selvverd. Disse elevene foretrekker å mestre oppgaver ved å legge ned mindre innsats enn andre og samtidig oppnå samme eller bedre resultat enn sine medelever (ibid.).

## **2.6 TILPASSET OPPLÆRING**

Hva ligger i begrepet tilpasset opplæring? I henhold til Utdanningsdirektoratet (2011), er ikke tilpasset opplæring en individuell rett, men da heller at alle sider ved læringsmiljøet tar hensyn til variasjonene som finnes blant elevene. Bachmann & Haug (2006) skiller mellom en smal og en bred forståelse av begrepet, fra den enkelte elev sin tilrettelegging til at elever skal føle mestring i hverdagen, til nasjonale politiske ideologier. Siden det ikke finnes klare retningslinjer for hvordan man kan sikre en tilpasset opplæring, samtidig som begrepet har stadig skiftet innhold, helt fra 1975, kan man forstå at mange lærere er usikre på hva som ligger i begrepet og hvordan de skal praktisere det (Jenssen & Lillejord, 2010).

Stadig flere elever mottar spesialundervisning og mange mener dette skyldes fagtrykket som har økt i den norske skolen etter innføringen av kunnskapsløftet (Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland, 2011). I rapporten "Tilfeldighetenes spill" har forskere ved Høgskolen i Hedemark kartlagt spesialundervisning med omfang 1- 4 timer i uken. Den viste at det som var spesialundervisning på en skole kunne være tilpasset opplæring ved en annen skole, altså er det en sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og vedtak om spesialundervisning. Dette vil ha innvirkning på det økonomiske aspektet i hver kommune, og da gi mindre ressurser til den ordinære undervisningen. En slik utvikling vil ifølge forskerne bidra til et stadig større behov for spesialundervisning. Hva skjer da med kravet om tilpasset og likeverdig opplæring (ibid.)?

Både tilpasset opplæring og inkludering har en sentral plass i den norske skolen. Inkludering som et ideologisk prinsipp innebærer at skolen skal være et sted for alle elever og at alle skal ha lik mulighet til å være aktive deltakere. Bakgrunnen for den tilpassede opplæringen finner vi St. meld. nr. 30 (2003- 2004a) hvor det legges vekt på at et likt tilbud til alle ikke gir et likeverdig tilbud. For å kunne gi en likeverdig opplæring må skolen dermed kunne gi et variert og differensiert opplæring. Dette prinsippet gir imidlertid ikke eleven noen individuell rettighet. Det legges vekt på at skolen som system skal legge til rette for hver enkelt elevs personlige og sosiale utvikling og vekst. Tilpasset opplæring kan ivaretas både innenfor den ordinære undervisningen eller innen spesialundervisning. Ifølge Opplæringsloven § 5-1 er det elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, som har krav på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998).

Selv om det er stor enighet om behovet for en mer tilpasset opplæring, er det store utfordringer om hvordan man skal gjøre dette i praksis. Bør man styrke den ordinære undervisningen eller skal man opprettholde dagens ordning med rett til spesialundervisning? Det var i Norges offentlige utredning nr. 16 (NOU 2003: 16b) at Kvalitetsutvalget foreslo å fjerne retten til spesialundervisning og da heller styrke den tilpassede undervisningen innenfor det ordinære tilbudet. Forslaget ble ikke vedtatt, men diskusjonen er ikke over.

Forskning viser også at forskjellene øker mellom sterke og svake lesere i løpet av skoleårene når det gjelder forståelse (Bråthen, 2007). Anmarksrud tror denne økende forskjellen delvis skyldes leseundervisningen som de svake får. Han mener mye av spesialundervisningen i lesing dreier seg om terping av den tekniske biten av lesingen, avkodingen, og da ikke mot hensikten av lesingen (ibid.). Med stadige krav om en bedre tilpasset undervisning burde skolen kunne omfavne de fleste elevene innenfor den ordinære undervisningen. Kan en økt fokusering på den andre leseopplæringen minske behovet for spesialundervisning for de som sliter med lesingen? Selv om det ikke er mulig å gi svar på dette her, er det samtidig et relevant spørsmål å stille, slik situasjonen er i den norske skolen i dag. Som vi tidligere har sett, er ikke leseforståelse noen enkel sak, men en kompleks prosess hvor mange komponenter spiller inn. Dette må skolen ta på alvor og kun på denne måten vil man kunne forstå elevenes ulikhet i leseutvikling og dermed kunne tilpasse undervisningen på best mulig måte (ibid.). Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005) viser undersøkelser at skolens innhold i for liten grad er tilpasset elevenes forutsetninger.

I sin artikkel komponenter, vansker og tiltak, kommer Bråthen (2007) innom ulike tiltak man bør ta hensyn til med tanke på tilpasset undervisning. Selv om han her har vektlagt forhold ved leseren,



mener han det er viktig å være klar over andre forhold som også påvirker en persons utvikling av leseforståelse (jf. 2.4.1). Lærerne bør kunne vurdere den enkelte elevens styrker og svakheter i forhold til disse komponentene, og ut ifra dette planlegge og iverksette en undervisning som er mest mulig tilpasset den enkeltes kompetanseprofil. Eksempelvis kan noen elever primært mangle gode forståelsesstrategier og derfor ha behov for spesielt tilrettelagt undervisning på dette området, mens andre kan ha så mangelfulle forkunnskaper at forsøk på å øke deres kunnskaper om bestemte emner må få høyeste prioritet (ibid.).

Av ulike grunner kan det være et stort sprik mellom det en elev kan og det han gjør under normale omstendigheter. Som eksempel er enkelte elever ikke oppmerksomme når de leser og av den grunn ikke får med seg innholdet, mens andre jobber ut ifra minst mulig anstrengelse og da ikke utnytter sitt potensiale. Når det gjelder å tilpasse undervisningen er det viktig å ta hensyn til både kognitive ferdigheter og motivasjon. Enkelte trenger mye støtte og veiledning, mens andre trenger kun et lite dytt i riktig retning. På samme måte som opplæringen må varieres, vil også effekten av veiledningen variere (Alexander, Graham & Harris, 1998).

### **3. METODISK TILNÆRMING**

Jeg vil i denne delen komme nærmere inn på de metodologiske aspektene som har vært aktuelle for dette prosjektet, som valg av metode og hvordan datainnsamlingen er gjennomført og analysert. Hvilke vitenskapsteoretiske perspektiv som er valgt og en drøftning av dette. I tillegg vil jeg presentere og drøfte kvalitetskriteriene som ligger til grunn for denne studien.

#### **3.1 FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV**

Fra et historisk perspektiv har fenomenologien endret seg, fra å være gjenstand for bevissthet og opplevelse, via spørsmål rettet mot kroppen og menneskers handlinger, til i dag hvor menneskets subjektive opplevelse er det sentrale (Kvale, 2009). Det er en persons egne perspektiv og hvordan vedkommende beskriver sin verden som er utgangspunktet:

*når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut ifra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale, 2009, s. 45)*

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg prøvd å finne ut hvordan arbeidet med den videre leseopplæringen oppleves av flere enkeltindivider. Siden jeg ønsket å tre inn i mine informanternes livsverden, var det naturlig å benytte meg av en fenomenologisk tilnærming. En livsverden, er: ”den verden vi møter i dagliglivet, slik den fremtrer umiddelbart uavhengig og forut alle forklaringer” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48). Forskeren utforsker et fenomen på en åpen og naiv måte (Postholm, 2010). Spørsmålet blir da: Er denne fenomenologiske, fordomsfrie iakttagelsen mulig? Postholm (ibid.) hevder at selv om forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsstedet, vil vedkommende alltid tolke betingelsene ut ifra sin egen referanseramme. På den andre siden handler objektivitet innen fenomenologisk filosofi om å være tro mot det man undersøker (Kvale, 2009). Da vil det være mulig for en forsker å være ærlig og bevisst på sin egen forforståelse og legge denne til side. For meg ble det viktig å være bevisst og ærlig om min forforståelse og min bakgrunn fra lærerhøgskolen. Gjennom rike og nyanserte beskrivelser har jeg prøvd å skape en forståelsesramme av det jeg har erfart, selv om dette ikke nødvendigvis betyr at forskningen er kvalitativ på en fundamental og gjennomgripende måte (Postholm, 2010). Gjennom beskrivelsene vil det derimot være mulig for andre å kjenne seg igjen og knytte paralleller til liknende situasjoner. For å synliggjøre sammenhengen mellom min forforståelse og meningsfortolkningene benyttet jeg en hermeneutisk tolkningsramme (Dalen, 2004.; Postholm, 2010).

### **3.2 HERMENEUTISK TILNÆRMING**

Det sentrale innenfor en hermeneutisk tilnærming vil være å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som fremstår umiddelbart, man fortolker personers handlinger. Gjennom å se delene i lys av helheten og helheten i lys av delene vil et fenomen kunne tolkes på flere nivå, også kalt den hermeneutiske spiral (Thagaard, 2009). Med å jobbe på en slik måte opplevde jeg å utvide og forstå begreper på en annen måte enn jeg opprinnelig hadde gjort. Som en kvalitativ forsker søkte også jeg å være induktiv så langt det var mulig, samtidig som jeg visste at min forforståelse ville spille en vesentlig rolle. Av den grunn ble det en kontinuerlig prosess som vekslte mellom det induktive og det deduktive, hvor jeg opplevde å fortolke og søke et dypere menings innhold i mine data (Postholm, 2010).

Gjennom intervjuene kom det frem aspekter ved blant annet teorien som jeg ikke hadde tenkt på tidligere. I løpet av hele prosessen har det vært en konstant interaksjon mellom teori som ble lest og data som ble samlet inn. Dette er bare ett av mange eksempler på hvordan de ulike delene gav meg ny innsikt og bevissthet og som samtidig utvidet min forståelsesramme. Siden jeg manglet

arbeidserfaring i skolen, og min forforståelse kun bygde på teoretiske kunnskap, gav informantene meg et mer helhetlig bilde av arbeidet med leseforståelse i skolesammenheng.

### **3.3 VALG AV METODE**

Hvilken metode man benytter kommer an på hva man skal undersøke og hvilket perspektiv man tar. I dette forskningsopplegget var både formålet (jf. 1.1) og problemstilling (jf. 1.1) avgjørende for valg av metode. Postholm (2010) uttrykker det slik ”Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv” ( s. 17). Siden jeg ønsket å se nærmere på pedagogers opplevelse, erfaringer og tanker rundt temaet *den videre leseopplæringen*, var det naturlig å benytte en kvalitativ metode. Dette støttes også av Kvale (2008) som anbefaler kvalitativ metode dersom hensikten er å forstå verden ut ifra informantens synsvinkel. Sett i forhold til en kvantitativ metode, hvor man benytter ulike datainnsamlingsmetoder, vil det i et kvalitativt forskningsintervju være forskeren selv som innhenter datamaterialet gjennom en åpen interaksjon mellom forsker og informant. Denne direkte kontakten gjør at det settes store krav til forskeren. Både forskerens menneskesyn, men også verdisyn, vil kunne påvirke forholdet mellom forsker og informant (ibid.). Kvaliteten på de produserte dataene vil være avhengig av forskerens ferdigheter og vedkommendes kunnskap om temaet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Samtidig ville en kvalitativ metode kunne gi meg økt fleksibilitet, da jeg så på dette prosjektet som en prosess, hvor deler og elementer kunne endres underveis og tilpasses nye erfaringer etter hvert som prosjektet utviklet seg. Som Ferdinand Finne engang sa; ”*veien blir til mens man går*”.

#### **3.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Dalen (2004) betegner et intervju som en ”*utveksling av synspunkter*” mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (s. 15). Et kvalitativt forskningsintervju er godt egnet for å få innsikt i andre personers erfaringer og opplevelse. Det er derimot viktig å huske at man i et intervju ikke kan observere informantens meninger, tanker og opplevelse. Man har på denne måten kun tilgang til deler av et menneske sitt liv, det som informanten ønsker å dele. Sett i forhold til en samtale mellom to personer er det viktig å presisere at det i et forskningsintervju alltid vil være et en profesjonell samtale, hvor et klart asymmetrisk maktforhold gjør seg gjeldende (Kvale & Brinkmann, 2009). I et intervju er det forskeren som blant annet bestemmer tema og stiller spørsmålene. Av den grunn blir det viktig at intervjuere reflekterer over hvilken rolle makt kan

spille i et kvalitativt intervju (ibid.).

Intervjuet i dette forskningsopplegget ble gjennomført som et halvstrukturert intervju, som kan anses som en mellomting mellom en åpen samtale og et lukket spørreskjema. Dette valget har jeg tatt fordi jeg ønsket at mine informanter skulle ha mulighet til å komme med innspill og refleksjoner underveis, noe de ikke hadde hatt mulighet til ved for eksempel et strukturert intervju. Samtidig vil et halvstrukturert intervju også kunne gi forskeren frihet og fleksibilitet, både i forhold til rekkefølge og til spørsmålsformuleringene. Ved å ta utgangspunkt i min problemstilling, utarbeidet jeg en intervjuguide med temaer og aktuelle underspørsmål. Spørsmålene var ment å være så åpne som mulig, samtidig som de var ment å kunne endres på et senere tidspunkt. Selv om utarbeidelsen av intervjuguiden ble en utfordrende jobb, var det også en spennende del av hele prosjektet. I løpet av prosessen utviklet det seg underkategorier som hjalp meg med struktur og retning for analysearbeidet senere i prosessen. Et eksempel på dette er: *lesingens plass i skolen*.

### **3.4 ETISKE HENSYN**

Noe av det som kjennetegner kvalitativt forskningsarbeid er den nære relasjonen mellom forsker og informant (Postholm, 2010). Dette stiller krav til forskeren som gjennom hele intervjuundersøkelsen må foreta etiske betraktninger og avgjørelser (Kvale, 2008). I kvalitativ forskning er det menneskelige prosesser som skal belyses, og informanter som deltar i denne typen forskning stiller seg i en sensitiv posisjon. Av den grunn er det viktig at vedkommende behandles med respekt.

Med utgangspunkt i de retningslinjene som den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, jus og humaniora har utformet, har jeg valgt å diskutere tre etiske regler som er sentrale for forskning som involverer mennesker: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (NESH, 2006).

Det var viktig for meg som forsker at informantene deltok frivillig og at de fikk god informasjon om forskningsprosjektet. Etter at informantene hadde sagt seg villig til å delta i undersøkelsen, sendte jeg en epost hvor jeg informerte om hovedtrekkene i intervjuet, hvilken metode som skulle benyttes, hvordan resultatene ville bli presentert og formidlet samt en samtykkeerklæring. Informert samtykke innebærer også spørsmålet om hvor mye og hvilken informasjon som skal gis på forhånd. Dette opplevde jeg som et dilemma. På den ene siden ønsker jeg at informantene har tenkt igjennom og reflektert over spørsmålene på forhånd, men på den andre siden følte jeg at det kunne være en fare for at intervjuet kunne bli ledende og at informantene konstruere svar som de trodde jeg ville

ha. Som løsning på dette dilemmaet valgte jeg å sende jeg en oversikt over emnene som var sentrale i intervjuet.

Krav til konfidensialitet innebærer at forskeren ikke offentliggjør data som kan avsløre informantens identitet. Opptakene ble lyttet til, men ikke lagret eller overført til datamaskin. Intervjuene ble transkribert og slettet fra opptakeren samme dag. Ved transkribering av intervjuene fikk informantene fiktive navn. Jeg ønsket at informantene skulle føle seg trygge slik at de kunne gi ærlige svar og at de var klar over eventuelle konsekvenser. Gall, Gall & Borg (2007) understreker betydningen av konfidensialitet: ” *Once data have been collected, the researcher must ensure that no unauthorized persons have access to them, and that the privacy of the individuals whom the data apply is protected*” ( s. 85).

En tredje og viktig faktor for å kunne vurdere moralske sider ved min forskning vil være konsekvensen av å delta i prosjektet. NESH (2006) skriver: ” *Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger*”(s.12). Samtidig legges det vekt på mer generelle normer hvor forskeren skal arbeide ut ifra grunnleggende respekt for menneskeverdet. For å hindre eventuelle problemer med at informanter ikke kjenner seg igjen i forskerens perspektiv, har jeg fremhevet hvilke perspektiv som er mine og hvilke som er mine informanters (Thagaard, 2009).

I tillegg har jeg gjennom hele prosessen med forskningen evaluert og reflektert over min egen rolle og hva jeg kunne ha gjort annerledes. I en kvalitativ studie er det viktig at forskeren inntar en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen. På den måten blir vedkommende det viktigste forskningsinstrumentet gjennom hele forskningsarbeidet (Postholm, 2010). Jeg har også forpliktet meg, i henhold til forskningsetiske hensyn, å utvise redelighet og være nøyaktig i presentasjonen av forskningsresultatet.

### **3.5 KVALITETEN I FORSKNINGEN**

Om det er relevant å snakke om reliabilitet, generaliserbarhet og validitet innenfor kvalitativ forskning, har lenge vært et omdiskutert spørsmål. Er reliabilitet og etterprøvbarehet et relevant kriterium når man ikke har mulighet til å gjenskape situasjonen? Selv om mange har avvist denne diskusjonen fordi de mener at disse begrepene er med på å hindre en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning, er det samtidig enighet blant flere at begrepene har relevans også innen kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2004) sier seg enig i dette, men mener at

de da må romme en annen betydning enn de gjør i kvantitativ forskning.

### 3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt og av andre forskere. Det sentrale spørsmålet blir da om det som er produsert er troverdig eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2009). Det som er bestemmende for reliabiliteten i en undersøkelse er forskerens fremgangsmåter, valg og tolkninger som foretas underveis.

I kvalitativ forskning er man mer opptatt av opplevelsen av situasjonen enn å generalisere funn. For å ivareta reliabiliteten i en undersøkelse hevder Kvale (2008) at det er av stor betydning at forskeren er åpen om sine fremgangsmåter i innsamling og bearbeiding av data. Forskeren bør gi rike beskrivelser som omfatter både forskeren selv, informanten, intervjusituasjonen og anvendte analytiske metoder (Dalen, 2004). Jeg har gjennom dette prosjektet prøvd å redegjøre for min forforståelse av temaet, samt å være åpen om fremgangsmåter og gi gode beskrivelser av forhold underveis. I tillegg ble transkriberingen utført så nøyaktig som mulig og rett etter hvert enkelt intervju.

Selv om det er ønskelig med en høy reliabilitet, kan derimot en for sterk fokusering på dette motvirke kreativitet og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre en god reliabilitet i en undersøkelse er det viktig å ta informantenes opplevelse på alvor og være bevisst på å ikke påvirke dem med for eksempel ledende spørsmål. Ved bruk av min halvstrukturerte intervjuguide har jeg forsøkt å stille like og så åpne spørsmål som mulig, som for eksempel: *"kan du beskrive... , hvordan vil du ...* De gangene jeg benyttet ledende spørsmål, var kun i situasjoner hvor jeg måtte få bekreftet at jeg hadde forstått informantene riktig og hvor spørsmålene krevde at informantene ga rike beskrivelser.

### 3.5.2 Validitet

Validitet har ulik betydning innenfor de forskjellige vitenskapene. I samfunnsvitenskapen dreier det seg om hvorvidt en metode er egnet for å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Ut ifra en vid forstand vil validitet i kvalitativ forskning kunne gi gyldig og vitenskapelig kunnskap, selv om den ikke resulterer i tall (ibid.).

Oppgavens validitet vil også avhenge av hvor solid den benyttede teorien i undersøkelsen er, sett i forhold til problemstillingen og metodevalget. Av den grunn har jeg hovedsakelig benyttet nyere studier om den videre leseopplæringen, da dette emnet til en viss grad er avhengig av samfunnsmessige endringer, som for eksempel innføringen av kunnskapsløftet og PISA-undersøkelsen i 2009. Siden det er relativt kort tid siden PISA – resultatene fra 2009 undersøkelsen ble offentliggjort, er det lite relevant forskning på området. Av den grunn har jeg måttet benytte forskning vedrørende pedagogers arbeid fra tidligere undersøkelser, da hovedsakelig fra 2004.

For oppgavens gyldighet har det betydning at informant og forsker snakker om samme fenomen og har noenlunde samme forståelse av de begrepene som blir benyttet i undersøkelsen (Kvernmo, 2005). Jeg valgte å definere både *den videre leseopplæringen* og *leseforståelsesstrategier* i forkant av intervjuene, dette for å sikre at jeg som forsker hadde samme forståelse av sentrale begrep som mine informanter.

### **3.6 UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE**

Intervjuguiden har, ifølge Kvale (2008) til hensikt å strukturere samtalen i tillegg til å sikre at de samme temaene blir berørt i alle intervjuene. Ettersom det ble naturlig å benytte et halvstrukturert intervju, delte jeg spørsmålene inn i temaer som var aktuelle for å kunne belyse min problemstilling, dette for å sikre prosjektets validitet. Temaene ble utviklet ved hjelp av teori og egne erfaringer. Samtidig ville tematiseringen kunne bidra til å gjøre analysedelen noe enklere. Spørsmålene var ikke ment å følges slavisk, og rekkefølgen på spørsmålene spilte ingen rolle, da den kun var ment som en huskeliste. Temaene var: *lesingens plass i skolen, arbeid med den videre leseopplæringen, arbeid med lesemotivasjon, arbeid med utvikling av leseforståelse i et spesialpedagogisk perspektiv*. Etter å ha utarbeidet hovedspørsmål under hvert tema i forkant av pilotundersøkelsen, formet jeg oppfølgingsspørsmål som kunne bidra til å få tak i mer inngående informasjon i etterkant av pilotundersøkelsen.

I forkant av intervjuene opplyste jeg informantene om hvilke temaer vi skulle innom og presiserte at det ikke fantes noe ”feil” svar, men at jeg var ute etter deres opplevelse og erfaring i arbeidet med den videre leseopplæringen. Dette gjenspeiler seg også i spørsmålsformuleringene, som for eksempel: hva forstår du med begrepet lesemotivasjon?

Intervjuguiden ble utarbeidet etter det Dalen (2004) betegner som ”traktprinsippet”. Med dette

menes det at de innledende og avsluttende spørsmålene ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale spørsmålene. Selv om dette er viktigst i følelsesladde og sensitive temaer, mener jeg likevel at det var hensiktsmessig også i mitt prosjekt. Av den grunn valgte jeg å starte intervjuene med personalia, utdanning og arbeidserfaring, noe som bidro til å skape trygghet, latter og en god atmosfære. Som avslutning ønsket jeg å høre deres opplevelse av intervjuet og eventuelle andre betraktninger.

### **3.6.1 Pilotundersøkelse**

Da forskeren er det viktigste instrumentet i et forskningsintervju, setter det store krav til vedkommende. Siden jeg ikke hadde noen tidligere erfaring med å intervju, ønsket jeg å teste spørsmålene mine i en pilotundersøkelse. Det er gjennom egne intervjuerfaringer og praksis at en person blir god til å intervju (Kvale, 2008). Det anbefales å gjennomføre en pilotundersøkelse i forkant av selve intervjuet, da man får testet utstyret samt se reaksjoner på spørsmålene og egen væremåte (Dalen, 2004).

Etter å ha kontaktet to tidligere studenter fra lærerhøgskolen som kjente til temaet, fikk jeg testet både det tekniske utstyret og spørsmålene mine. Etter å ha transkribert og lyttet på opptakene, fikk jeg et dypere innblikk i intervjuguiden og kunne da utvikle de aktuelle oppfølgingsspørsmålene. Å gjennomføre en slik pilotundersøkelse ble for meg en lærerik erfaring hvor jeg kunne beholde noen spørsmål og endre andre. I og med at jeg kjente disse to personene, fikk jeg samtidig ærlige og nyttig tips på veien. Gjennom pilotundersøkelsen ble jeg også tryggere i rollen som intervjuer, og jeg forsto blant annet hvor viktig det var å rette blikket mot informanten for samtidig å holde et visst overblikk over de ulike temaene. Siden mitt halvstrukturerte intervju ikke hadde noen fast rekkefølge krevde det full konsentrasjon og et godt overblikk for å kontrollere at jeg kom innom alt jeg ønsket.

### **3.7 Utvalget**

Ettersom dette forskningsprosjektet utforsker pedagogers arbeid med den videre leseopplæringen i skolen, var det naturlig for meg å finne informanter som jobbet eller har jobbet med norskundervisning. Selv om lesing er blitt en grunnleggende ferdighet, og den videre leseopplæringen innbefattes i alle fag, var jeg avhengig av faglig tyngde, da spesielt innen norskfaget for å kunne få ”rike” beskrivelser. Informantene ble funnet gjennom bekjente som mente



disse personene var godt egnet til å delta i et slikt prosjekt. Jeg hadde ingen kriterier i forhold til verken skolenes størrelse eller beliggenhet.

På spørsmålet om hvor mange informanter man trenger, sier Kvale & Brinkmann (2009) at dette er avhengig av formålet med undersøkelsen. ”*Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite*” (ibid., s. 129). Dette fikk jeg selv erfare da jeg etter å ha gjennomført og transkribert to av intervjuene, ikke kunne finne en fellesnevner i informantenes opplevelse av den videre leseopplæringen og da heller ikke grunnlag til å kunne besvare forskningsspørsmålet. Av den grunn ble det totalt tre informanter. I følge Postholm (2010) er tre informanter nok til å finne en fellesnevner innenfor et mindre forskningsarbeid, noe som også var tilfelle i min forskning.

Ifølge Dalen (2004) kan det være hensiktsmessig å benytte seg av mer enn en informantgruppe, da dette kan bidra til å belyse ulike personers opplevelse av samme situasjon. Informantene i mitt forskningsarbeid har alle ulik faglig bakgrunn: førskolelærer, allmennlærer og spesialpedagog. I tillegg har alle informantene forholdsvis lang, men ulik fartstid i skoleverket, da henholdsvis; 8, 16 og 36 år.

### **3.7.1 Gjennomføring av intervjuene**

Siden jeg ønsket at mine informanter skulle føle seg trygge og komfortable ville jeg møte dem på deres arbeidsplass i kjente omgivelser. Samtlige informanter ble på forhånd spurt om det var greit at intervjuene ble tatt opp på en diktafon, og de uttrykte alle at dette var ok. De vanligste tekniske redskapene å benytte i forhold til intervju, er ifølge Kvale (2008) båndopptak, video, notater eller hukommelse. Siden jeg ønsket å ha en så naturlig samtale som mulig, med øyekontakt og muligheter for bekreftelse, valgte jeg å bruke en diktafon. Jeg tok notater både før, under og etter intervjuene, dette for å registrere kroppsspråk og andre detaljer man ikke får ved å benytte et slikt redskap.

Å bli spurt om arbeid med leseforståelse og lesemotivasjon kan virke skremmende for enkelte. Av den grunn valgte jeg å presisere at det viktigste var ikke deres kunnskap om leseutvikling, men heller deres tanker og refleksjoner rundt arbeidet med den videre leseopplæringen. For å løsne litt på stemningen startet jeg intervjuene med å fortelle om min bakgrunn fra lærerhøyskolen og hvorfor jeg hadde valgt nettopp dette temaet. Selv om alle de tre informantene hadde lang erfaring innen skoleverket, var det en av informantene som virket noe utrygg i situasjonen og nølte i sine svar. De

to andre virket både trygge og kunnskapsrike i sine uttalelser. Alle tre fremsto som troverdige, hvor to var spesielt pratsomme, noe som gjorde samtalen naturlig. Et eksempel:

*” .... jeg tror virkelig dette arbeidet kunne ha hjulpet svært mange elever som har mistet håpet og motivasjonen for skolearbeid” (Lise).*

I enkelte situasjoner hvor jeg følte det nødvendig, prøvde jeg å oppmuntre informantene til å komme med ytterlige kommentarer til de ulike emnene. Gjennom alle intervjuene var jeg opptatt av å gi respons og tilbakemelding til informantene med blant annet nikk og bruk av ”ja”. Som forsker er det viktig å forstå det informanten uttrykker fullt og helt, og av den grunn valgte jeg å stille oppfølgings spørsmål som: ”forstår jeg deg riktig når du sier ...”. Selv om noen av informantene kunne ha følt at dette var repeterende og tidkrevende, vurderte jeg det som nødvendig å parafrasere.

Hvert intervju tok cirka en time. Etter intervjuene forklarte jeg at dataene skulle transkriberes direkte fra diktafonen, uten å bli lagret på data, at deres navn ville bli anonymisert og at all informasjon ville bli makulert etter oppgavens ferdigstillelse. Selv om mine intervju ikke inneholdt sensitive opplysninger, var det likevel viktig å gi informasjon om at opplysningene ikke skulle benyttes i andre sammenhenger.

### **3.8 ANALYSE**

Innenfor kvalitativ forskning og analyse av datamateriale finnes det mange ulike tilnæringsmåter, men alle har til felles en fortolkende tilnærming (Dalen, 2004). På den ene siden blir da virkeligheten til hver enkelt avhengig av den som ser, samtidig som mennesker også har noe til felles i sine opplevelser (ibid.).

I kvalitativ forskning er analysen allerede i gang i det første intervjuet, i forskerens første blick på teorien og ved første observasjon. Den er en dynamisk prosess som ikke er ferdig når dataene er samlet inn (Postholm, 2010). En analyse vil alltid være farget av forskerens valg og erfaringer, selv om det vil være viktig at forskeren er mest mulig åpen for empirien og prøver å sette sin forforståelse til side så langt dette lar seg gjøre. Hvilken teknikk som blir benyttet kommer an på forskeren, hvilke type intervju som blir benyttet, formålet med undersøkelsen og spørsmålene (Kvale, 2008).

I analysen av intervjudataene i denne undersøkelsen har jeg benyttet meningsfortetting som metode. Meningsfortetting innebærer at meninger i det som blir sagt, blir gjentatt med få ord (ibid.).

Gjennom denne fenomenologisk baserte meningsfortettingsmetoden kan lange tekster deles opp i mindre enheter, som gjør resultatene mer oversiktelige til å svare på forskningsspørsmålet.

Metoden består av fem trinn, hvor jeg først leste igjennom intervjuet i sin helhet for å få et helhetlig inntrykk. Etterpå gikk jeg igjennom intervjuet på nytt samtidig som jeg bestemte meg for naturlige meningsenheter. I løpet av de tre intervjuene hadde jeg tatt notater og notert stikkord over de mest sentrale funnene. Dette ble nå til hjelp i mitt forsøk på å finne sentrale begrep. Etter å ha lest igjennom materialet flere ganger ble utsagnene fortettet, mens den opprinnelige meningen fortsatt var tilstede. I trinn fire forsøkte jeg å finne en fellesnevner mellom analysematerialet og oppgavens problemstilling. Eksempel: Hva forteller informantens uttalelse om arbeidet med utvikling av leseforståelse? Avslutningsvis ble de viktigste emnene bundet sammen i deskriptive utsagn.

### **3.8.1 Transkribering**

Enhver transkribering innbefatter en rekke beslutninger og vurderinger. Som Kvale & Brinkmann (2009) sier, er det ikke ukomplisert å transkribere. De mener at det gjennom fortolkningsprosessen fra tale til skriftspråk kan oppstå en del problemer. Man oversetter fra et språk med tilhørende regler til et annet språk med andre regler (ibid.).

Hvert av intervjuene i denne forskningen ble transkribert samme dag, dette for å styrke undersøkelsens validitet. Selv om jeg noterte refleksjoner og kroppsspråk, vil aldri en skriftlig form kunne reflektere og gi et fullstendig bilde på hvordan situasjonen egentlig var. Som Dalen (2004) anbefaler, utførte jeg transkriberingen selv, dette for å bli bedre kjent med mine egne data. I transkriberingsarbeidet lyttet jeg til lydbåndopptakene fra hvert intervju cirka fire ganger, for å være helt sikker på å få med meg all informasjon. Selv om dette ble en tidkrevende jobb, var det samtidig også veldig interessant og viktig da jeg stadig oppdaget at det lå mer informasjon i materialet. Etter å ha lyttet flere ganger uten å oppdage mer relevant informasjon, avsluttet jeg prosessen og forholdt meg til mine transkriberingsnotater og mine funn.

I transkriberingsmaterialet laget jeg en liste over ikke- verbale situasjoner, som for eksempel pauser som ble markert slik ..., og latter med L. Bekreftelse fra meg ble markert med en liten hake, ^. I situasjoner hvor informanten nølte og var usikker, ble pausene etterfulgt av forklaring på hva som skjer. Eksempel: (drar på det).

## 4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV RESULTAT

Følgende vil jeg presentere funn som har blitt samlet inn gjennom mine semistrukturerte intervju av tre pedagoger i skolen. Jeg har her forsøkt å systematisere og presentere deres refleksjoner, holdninger og utsagn om arbeidet med den videre leseopplæringen. Svarene vil drøftes underveis opp imot oppgavens teoretiske ramme og relevant forskning.

Jeg har valgt å presentere dataene i analysen med utgangspunkt i kategoriene fra intervjuguiden; *refleksjoner rundt lesing og utvikling av leseforståelse, refleksjoner rundt arbeidet med den videre leseopplæringen, refleksjoner rundt arbeidet med motivasjon og refleksjoner rundt arbeidet med utvikling av leseforståelse i et spesialpedagogisk perspektiv.*

### 4.1 REFLEKSJONER RUNDT LESING OG UTVIKLING AV LESEFORSTÅELSE

Jeg vil her presentere informantenes tanker og refleksjoner rundt temaet lesing og utvikling av leseforståelse. Hvordan definerer informantene lesing og hvordan vil de beskrive en god leser? Hvilke tanker har de om utviklingen av leseforståelsen? Jeg mener informantenes grunnleggende kunnskap og tanker om lesing og utvikling av leseforståelse er essensielt i forhold til hovedproblemstillingen (jf. 1.1 ).

På spørsmålet; *"hvordan vil du definere lesing?"* viste informantene en viss sammenfallende forståelse. De uttrykte at lesing dreier seg både om avkoding og om forståelse. Hvor en sier:

*" .. som evnen til å avkode bokstaver og tegn slik at du får mening ut ifra det som står i en tekst. Lesing er både avkoding og forståelse" (Lise).*

Selv om de tre informantene er enige om at det hjelper lite på forståelsen å lese teknisk godt, er det ingen av informantene som kommer nærmere inn på samspillet mellom avkoding og forståelse. Ifølge Vallutino (2003), gjør begge disse faktorene krav på leseren, jo mer oppmerksomhet avkodingen får, jo mindre oppmerksomhet er igjen til forståelsen. Det ble ikke stilt spørsmål om hvilke faktorer som er avgjørende for god avkoding, dette på grunn av oppgavens fokus på forståelsen.

Som vi tidligere har sett, er det mange oppfatninger om hvilke faktorer en definisjon av lesing skal

inneholde. Det samme kan sies om informantenes refleksjoner. To av de tre kommer kun innom faktorene avkoding og forståelse, noe som sammenfaller med den enkleste og mest tradisjonelle definisjonen for lesing.

En av de tre informantene uttrykker det slik:

*”... det vil åpne seg en ny verden som man ønsker å tre inn i så ofte man har mulighet. Det er så mange som ikke har tilgang på denne verdenen, som aldri får oppleve denne gleden, den er så viktig!”* (Mona).

Selv om informanten ikke snakker eksplisitt om indre motivasjon, kan man se tydelige paralleller til dette gjennom hennes refleksjoner. I henhold til Deci og Ryans teori om selvbestemmelse, er indre motivasjon atferden en person finner interessant (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Denne personen vil da lese fordi det enten er morsomt eller av interesse. Motivasjon handler altså om hvorfor mennesker gjør det de gjør, hvorfor de velger å gjøre akkurat det de gjør (Bråthen, 2007). Informantens forståelse av lesing henspeler på Hagtvedt (1996) sin definisjon, hvor motivasjon er en avgjørende faktor for å kunne forstå budskapet i det man leser. Sett i forhold til det tredje perspektivet på hva lesing inneholder, er det ingen av de tre informantene som kommer nærmere inn på hverken intensjonen med lesingen eller språklig/ metaspråklig kontroll, som Frost (1999) hevder er sentrale faktorer.

Videre ble informantene stilt dette spørsmålet; *hvilke faktorer mener du er viktig for utvikling av god leseforståelse?* Bakgrunnen for dette var at jeg gjennom dette spørsmålet ville kunne få innblikk i informantenes grunnleggende tanker om utvikling av leseforståelse. Tror de dette skjer automatisk eller er det noe som det må jobbes med? To av informantene fremstår som godt reflekterte rundt tematikken, mens den tredje fremstår som noe tilbakeholden i sitt svar. Om dette kunne skyldes mindre refleksjonsnivå i forhold til tematikken eller om det var forhold ved intervjusituasjonen som kunne være årsaken, er det vanskelig å si noe om. Samtidig var det tydelig at denne informanten støtter et bottom- up perspektiv, hvor god og automatisk avkoding er avgjørende for utvikling av god leseforståelse (Bråthen, 2007). Hun uttrykker det slik:

*” .. man kan jo ikke utvikle en god leseforståelse dersom man ikke kan avkode ordentlig. Fungerer avkodingen, så tror jeg også forståelsen vil komme automatisk”* (Tone).

Dette sammenfaller med rapportene etter PISA- undersøkelsene i 2004, hvor omtrent halvparten av lærerne som var med i forskningen, forsto god leseforståelse som noe som kom automatisk når avkodingen var på plass. De knyttet lesestrategier til avkoding og lesetekniske ferdigheter. Fokuset

til disse lærerne lå på rask og presis avkoding, korrekt uttale og setningsmelodi ved høytlesing (Lie, Klette, Ødegaard, Anmarkrud, Arnesen, Bergem & Roe, 2008).

I motsetning til denne informantens vektlegging av ordavkoding, er de to andre informantene av en noe annerledes oppfatning. Selv om begge uttrykker at en god leseforståelse kommer automatisk hos enkelte elever, mener de likevel at man må jobbe spesifikt med dette i skolen. Den ene informanten uttrykker det slik:

*”... hos de fleste så er det noe skolen må jobbe med for å bevisstgjøre barna på hvordan de leser i ulike situasjoner, for at det skal være hensiktsmessig. Jeg tror ikke at god ordavkoding automatisk gir god leseforståelse, jeg tror det er andre faktorer som er like viktige, som for eksempel strategibruk” (Mona).*

Et slikt syn har paralleller til et top- down perspektiv (Bråthen, 2007). Her ser man ikke på avkodingen som den avgjørende faktoren for å utvikle god leseforståelse. Også den tredje informanten støtter seg til dette, men hun ikke kommer nærmere inn på hvilke andre faktorer som er viktig i utvikling av god leseforståelse.

Bråthen (ibid.) representerer et tredje alternativ i denne debatten, hvor han støtter både et top- down og et bottom- up perspektiv. Han hevder imidlertid til at leseren helst bør være i stand til å avkode ordene i en tekst uten å streve for mye eller være for unøyaktig, hvis eleven skal oppnå god leseforståelse. Han mener dette er viktig fordi både avkoding og forståelse konkurrerer om oppmerksomheten fra leseren, som medfører at dersom avkodingen får stor oppmerksomhet, vil forståelsen få mindre. Et slikt argument vil, ifølge Bråthen, være spesielt holdbart tidlig i skoleårene, hvor elevene strever med ordavkodingen og får lite med seg av innholdet. Derimot hevder Bråthen at sammenhengen mellom nettopp ordavkodingen og forståelsen *ikke* er like sterk på senere årstrinn, da det heller er andre komponenter som spiller større rolle for forståelsen.

Videre i undersøkelsen stilte jeg spørsmålet; *hvordan vil du beskrive en god leser?* Alle de tre informantene kom med rike beskrivelser og mye tyder på at det var enklere for informantene å svare når spørsmålene var positivt formulert ladet, sammenlignet med spørsmålene som var nøytrale/negativt formulert. En av informantene beskriver en god leser slik:

*”.. skiller det vesentlige fra det uvesentlige. Han kan skimlese dersom det er nødvendig, han forstår hvilke strategier han må bruke i ulike situasjoner, hvis du skjønner?” (Mona).*

Selv om informanten ikke kommer nærmere inn på eksplisitte strategier, samsvarer disse tankene

med forskning som viser at gode lesere trekker slutninger som gjør det enklere å forstå hovedideene i det de leser. Dette er mulig fordi de kompenserer for manglende opplysninger i teksten ved å bruke sine forkunnskaper (Bråthen, 2007). På samme måte som informantene mener gode lesere benytter ulike strategier, viser forskning at gode lesere er svært aktive mens de leser, og de benytter seg av ulike strategier helt fra begynnelse til slutt (ibid.). Alle de tre informantene er enige om at elever som er flinke lesere er mer motivert sammenlignet med andre elever. De mener også at elever som er flinke til å lese, ofte er flinke i andre fag. Flere studier viser at strategiundervisning også bedrer elevene sine generelle akademiske prestasjoner (Elstad & Turmo, 2006; Roe, 2003). To av de tre informantene beskriver en god leser som en person som leser raskt og som får med seg innholdet. I tillegg til at vedkommende kommer seg enkelt gjennom tekster, uten å streve. De tre informantene er enige om at gode lesere er vant til å lese fra de var små. De har fått støtte hjemmefra og har hatt mange positive opplevelse rundt det å lese. Enkelte lesepedagoger hevder at leseopplæringen starter med en gang barn er født og at utviklingen må stimuleres gjennom blant annet sanger og høytlesning. Når barn vokser opp med foreldre som leser og viser leseglede, smitter ofte dette over på barna (Vormeland, 2003). Som tidligere nevnt vil barn som mangler fortrolighet til måten skriftspråket uttrykker seg på, kunne oppleve problemer i møte med enkelte skriftlige tekster (Duke et al., 2004). Undersøkelser viser at voksnes holdninger til skriftkulturen har en avgjørende betydning for barnas språkutvikling (Elsness, 2003).

## **4.2 Refleksjoner rundt arbeidet med den videre leseopplæringen**

Informantene ble stilt følgende spørsmål: ” *Opplever du overgangen mellom begynneropplæringen og den videre leseopplæringen som viktig og eventuelt hvorfor?* ” I etterkant av intervjuene ser jeg at dette spørsmålet kan oppleves som noe ledende, og dermed påvirket mine informanters refleksjoner og tanker. Samtidig var hensikten med spørsmålet at informantene skulle gi rike beskrivelser og da ikke et ja/ nei svar. Av den grunn mener jeg likevel at spørsmålet er av betydning. En av informantene mener overgangen er viktig for ikke å oppleve stagnasjon i leseutviklingen. Hun sier:

*”.. da tror de at alt skal gå av seg selv, men det gjør det dessverre ikke. Da er det vi som skole som må bevisstgjøre foreldrene og elevene at leseopplæringen ikke er ferdig, selv om man har lært seg å avkode.”* (Mona).

Informanten kommer her inn på foreldrenes og elevenes rolle, noe vedkommende anser som en viktig forebyggende faktor for senere vansker.

En av informantene sier først at overgangen er viktig, men har en noe annen oppfatning når hun utdyper sine tanker omkring spørsmålet:

*”...ja overgangen er jo viktig, men det er så mange ting som er viktig. Det viktigste synes jeg er å hjelpe de som sliter med avkodingen. Er ikke den på plass så hjelper det lite. Jeg mener vi må ha flere ressurser inn i begynneropplæringen først og fremst. Da vil også det andre komme” (Tone).*

Dette er samme informant som mener automatisk avkoding fører til leseforståelse, noe som også kommer til syne i denne uttalelsen. Om hennes fokus på avkodings avgjørende betydning kan bunne ut fra hennes utdanning som førskolelærer er vanskelig å gi et eksakt svar på her. Samtidig må det nevnes at de fleste førskolelærerne i skolen jobber på lave trinn hvor begynneropplæringen står sentralt.

Rapportene etter PISA- undersøkelsen i 2000 og PIRLS fra 2001, mente noe av skylden for de dårlige resultatene lå i at den norske skolen manglet en tradisjon for å drive leseopplæring etter begynneropplæringen (Elstad & Turmo, 2006; Rasmussen, 2003). I USA snakker man om ”Fourth Grade Slump” som viser til overgangen mellom den første og den andre leseopplæringen, hvor veldig mange elever sliter med nettopp denne overgangen og blir da liggende etter de andre elevene (Bråthen, 2007). Forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, Astrid Roe, hevder at dette også er tilfelle i den norske skolen hvor det er mange elever som sliter med nettopp dette, og av den grunn mener hun at den andre leseopplæringen er svært viktig (Elstad & Turmo, 2006).

Forskning viser også at forskjellene øker mellom sterke og svake lesere i løpet av skoleårene når det gjelder leseforståelse (Bråthen, 2007). Øistein Anmarkrud tror denne forskjellen skyldes leseundervisningen som de svake får. Han mener mye av spesialundervisningen i lesing dreier seg om terping av den tekniske biten av lesingen, avkoding og da ikke mot hensikten av lesingen. Også Roe støtter et slikt syn når hun mener at den andre leseopplæringen bør legge vekt på leseforståelse og da ikke på å perfektionere avkodingen og øke hastigheten. Hun mener det er viktig at elevene opparbeider seg en kritisk og reflekterende holdning til ulike tekster de møter, da tekster av ulik karakter og vanskelighetsgrad (Elstad & Turmo, 2006).

Pedagogene ble videre stilt spørsmål: *kan du beskrive hva du mener den videre leseopplæringen bør inneholde?* På denne måten ville jeg kunne få innblikk i deres erfaringer og refleksjoner rundt arbeidet med utvikling av leseforståelse. To av informantene viser til bruken av ulike teknikker/



strategier, hvor den ene sier:

*”.. det viktigste er å bevisstgjøre elevene på læring. Ofte blir forståelsen kontrollert av spørsmål etter å ha lest en tekst og jeg merker at mange bare skriver av svaret uten å ha forstått innholdet. Dette oppdager jeg når jeg spør hva de har lest om og de ikke klarer å svare. Da blir det vanskelig. Jeg tror vi må fokusere på å introdusere de for ulike sjangre og ulike tekster, de må få innblikk i ulike strategier de kan benytte og ha gode samtalepartnere, som for eksempel bokring. Vi må ha alternativer til de tradisjonelle kontrollspørsmålene”* (Lise).

Her viser informanten til en implisitt undervisningsform, hvor man på en indirekte måte tar sikte på å øke elevenes forståelse. Ved hjelp av spørsmål ønsker man å kontrollere hva eleven har forstått med teksten. Forskning viser at elever som mangler indre motivasjon ikke liker å lese vanskelige tekster. Disse elevene leser først og fremst tekstene for å løse pålagte oppgaver med en så liten innsats som mulig (Bråthen, 2007). På motsatt side finnes det tekster med kontrollspørsmål i etterkant hvor man ikke har mulighet til å finne svar uten å ha forstått det man leser. Dette kan være positivt da eleven vil jobbe i sin proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978).

Vi kan igjen se at den ene av informantene peker seg noe ut:

*”.. å lese mye er viktig. Vi har lesevaker, overnattinger på skolen, lesekonkurranser om hvem som har lest mest, blant annet. Vi har lesekurs for de som har problemer med lesingen, som er tidsbegrenset til 3 uker på høst og 3 uker på våren, en liten økt hver dag. Før hvert kurs og i etterkant blir elevene testet i antall ord og som regel viser det gode resultat”* (Tone).

Tradisjonelt har mange av leseprogrammene og leseprosjektene i den norske skolen lagt vekt på mengdelesing. På den ene siden vil mengden av det man leser forberede faktorer som for eksempel ordforråd og leseflyt, men ifølge Pressley (2006) er antakelsen om at elever utvikler god leseforståelse hvis de leser og leser, misforstått. Samtidig vil mengdelesing kunne skape konkurranse mellom elever og da utvikle et prestasjonsorientert læringsmiljø, i stedet for å fokusere på egen utvikling. Som vi har sett i teoridelen kan en persons målorientering få konsekvenser for vedkommendes selvoppfatning og læringsatferd. En elev som er prestasjonsorientert vil da ofte være opptatt av å sammenligne seg med andre i tillegg til å være redd for å mislykkes i konkurranser. Forskning viser at forekomsten av prestasjonsorienterte læringsmiljø er økende i skolen, og at det stadig legges større vekt på sammenligning og konkurranse mellom elevene (Bråthen, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

På oppfølgingsspørsmålet om hva lesekurset for elevene som har problemer med lesingen vektla, kunne ikke informanten svare, da vedkommende som ledet kurset hadde gått av med pensjon. Selv

om det ikke er hensiktsmessig å ilegge svarene hennes mening, er det grunn til å tro, ut ifra nevnte testing av antall ord i minuttet, at dette kurset også legger vekt på perfektjonering av avkodningen.

*”.. jeg merker at dette fort kan bli en happening som vi gjør en eller to ganger og så tror vi at elevene har forstått det. Det er utrolig viktig at dette ikke skjer, men at vi er bevisst på dette og at vi gjentar og gjentar hele tiden” (Mona).*

Dette svarte en av informantene på spørsmålet hvordan de opplevde å arbeide med den videre leseopplæringen. Selv om hun nevner faren for at det hele kan bli en ”happening”, uttrykker hun at hun er bevisst på dette, samtidig som skolen legger til rette for denne opplæringen og at de bruker mye tid til diskusjoner i dette temaet i skolen fellestid. Denne informanten knytter arbeidet med den videre leseopplæringen til noe positivt. Med sin lange erfaring i skoleverket mener hun arbeidet med utvikling av leseforståelse kommer automatisk. Hun sier:

*”.. jeg synes dette arbeidet har vært utrolig spennende. Jeg har alltid brent for lesing og utvikling. Det ligger naturlig for meg. Jeg har jobbet bevisst med opplæring i lesestrategier som for eksempel å aktivisere forkunnskaper. Vi har også jobbet mye med tankekart, to – kolonne notat for å finne det sentrale i ulike avsnitt” (Mona).*

Den andre informanten har et noe mer negativt bilde av eget arbeid med den andre leseopplæringen. Hun uttrykker det slik:

*”.. jeg synes det er vanskelig. Vi er så presset fra alle kanter og det er så mange ting vi skal igjennom, og jeg føler aldri at vi kommer i dybden på noe. Jeg får ikke engang hørt elevene i leksene eller at de leser høyt for meg. Og jeg merker at mange av elevene mister motivasjon når de ikke får nok oppfølging. Jeg vet ikke hvordan jeg skulle få tid eller energi til å sette meg inn i noe nytt, måtte i så fall ha vært et tre ukers langt kurs eller noe...” (Tone).*

Rapportene etter PISA- undersøkelsene viser at lærerne er svakt skolert og mangler kunnskap når det gjelder å utvikle elevenes leseforståelse og lesestrategier. De har ikke verktøy til å legge til rette for slike læringssituasjoner. Det var kun noen få av lærerne som viste seg å ha nok kunnskap innenfor feltet (Lie et al.,2008). Det har i økende grad i faglitteraturen blitt presisert at læreres dyktighet er av stor betydning, hvor man mener elevens kunnskap er avhengig av hvilke lærere de har hatt (Grøgaard, Helland & Lauglo, 2008).

I denne undersøkelsen har jeg vært opptatt av informantenes egen oppfatning av kunnskap, og da ikke en vurdering av deres kunnskap om emnet. Selv om det er flere problematiske forhold ved å sammenligne mitt lille forskningsintervju av tre pedagoger, med undersøkelser av stor skala som PISA -undersøkelsene, tillater jeg meg likevel å kommentere enkelte forhold. På spørsmålet hvor de

har hentet sin kunnskap fra, svarte ingen av de spurte lærerne i PISA- rapporten fra sin utdanning, men da fra egen erfaring. Det samme spørsmålet stilte jeg mine informanter. Alle de tre pedagogene svarte både utdanning og i tillegg erfaring. Samtidig var alle tre positive til eventuelle kurs og etterutdanning, dersom de hadde hatt tid til det.

Ved å stille konkrete spørsmål om *hvorvidt de har benyttet ulike strategier i sin undervisning* kunne jeg danne meg et bilde av hvordan de arbeidet med utvikling av elevenes leseforståelse. Ved å ta utgangspunkt i Bråthens oppdeling av leseforståelsesstrategier, valgte jeg å spørre konkret om informantene hadde benyttet disse i sin undervisning. Siden tidligere undersøkelser (Anmarkrud, 2009) viser at pedagoger har mangelfulle begrep og kunnskap knyttet til ulike strategier, valgte jeg å spørre om konkret bruk av spesifikke strategier. Ingen av de tre pedagogene har drevet med såkalt eksplisitt undervisning i lesestrategier. Mange argumenterer for bruken av eksplisitt strategiundervisning i forbindelse med utvikling av leseforståelse, da det har vist seg at svake elever ikke drar tilstrekkelig nytte av implisitt undervisning (Duffy, 2002; Anmarkrud, 2009).

I PISA- undersøkelsen ble eksplisitt undervisning sjelden observert. De få gangene det ble benyttet, var det forbeholdt ulike typer organiseringsstrategier og enkelte ganger memoreringsstrategier. Det forekom ikke undervisning i mer kompliserte elaboreringsstrategier, hvor leseren knytter ny kunnskap opp imot kjent. Det ble heller ikke brukt overvåkningsstrategier, hvor elevene kan teste seg selv om de forstår det de leser. Undervisningen som ble observert må karakteriseres som implisitt, ifølge forskningsgruppen (Lie et al., 2008).

På den andre siden mener skeptikerne at eksplisitt undervisning i lesestrategier ikke er nødvendig, da dette vil komme av seg selv gjennom nok lesing og engasjement (Graesser, 2007). Eksplisitt undervisning er ifølge Block & Duffy (2008) viktigst når elevene skal lære seg lesestrategiene, og bør avta proporsjonalt med elevenes økte kompetanse innen strategibruk. Studier viser at lengre perioder med eksplisitt undervisning kan oppleves som kjedelig og monotont av både lærere og elever (Hilden & Pressley, 2007).

Årsaken til den lave forekomsten av eksplisitt undervisning i strategibruk, mener Andreassen (2008) kan komme av to forhold. For det *første* kan denne måten å undervise på være uvant for lærerne og for det *andre* kan en del av årsaken være at forskningen ikke har kommet ut til praksisfeltet. Hva som var årsaken til dette hos mine informanter, hadde jeg ikke anledning til å komme nærmere inn på.

På spørsmål om vedkommende benytter *overvåkningsstrategi*, uttrykker en av informantene:

*”.. de leser gjennom tekster og svarer på spørsmål i etterkant. På denne måten vil de kunne overvåke sin egen forståelse” (Tone).*

I forhold til spørsmål vedrørende de andre ulike strategiene, har denne informanten best kjennskap til strategier som: å streke under viktige ord i teksten, lage tankekart og skrive sammendrag. Med utgangspunkt i dette kan det virke som om denne informanten har liten kunnskap om de ulike lesestrategier.

En av de to andre informantene uttrykker det slik:

*”.. i dag er det jeg som evaluerer dem. Jeg spør hva har du lest om, hva har du lært etter å ha lest denne teksten. Men når tiden er knapp, så rekker jeg jo ikke over alle...” (Lise).*

I motsetning til de to andre informantene, er denne informanten bevisst på at dette ikke er den optimale måten å benytte strategibruk på. Hun uttrykker ønske om at elevene selv burde ha lært seg selvregulerte strategier og at hun selv burde vært mer systematisk i sin opplæring. I forhold til de nevnte strategiene, viser informanten god kunnskap og refleksjon. Selv om hun ikke har undervist eksplisitt i dette eller har tilegnet seg denne kunnskapen gjennom kurs eller utdanning, fikk jeg inntrykk av at hun likevel er bevisst på bruken av de ulike strategiene. Hun er den eneste av de tre informantene som nevner kunnskapsløftet og de ulike kompetansemålene. Videre sier hun at hennes elever benytter de ulike strategiene daglig, da spesielt organiseringsstrategier som tankekart, aktivering av forkunnskaper og hukommelsesstrategier som stikkord i marginen.

Alle de tre pedagogene har benyttet *hukommelsesstrategier* i sin undervisning. Den ene informanten fortalte at de noterte nøkkelord fra tekster på tavlen sammen med elevene, mens andre hadde lært elevene å skrive stikkord i marginen. I tillegg var sammendrag mye benyttet i informantenes undervisning. Ingen av de tre informantene hadde benyttet hukommelsesstrategier eksplisitt, da kun implisitt. Det samme finner vi i forhold til bruk av *elaboreringsstrategier*, hvor to av de tre informantene har jobbet med dette implisitt. Eksempler som kom frem var:

*”.. ja dette jobber vi med hele tiden. Vi har skrevet på tavla hva temaet handler om og ungene har sittet sammen i et par minutter for å fortelle hverandre hva de vet om temaet fra før. I tillegg har vi brukt såkalte VØL- skjemaer” (Mona).*

Ut ifra intervjuene kan det virke som om *organiseringsstrategien* var den mest utbredte strategien. Elevene hadde fått god opplæring i bruk av tankekart fra de gikk på 2.trinn. Den ene av informantene forklarte at hun hadde lært elevene flere teknikker slik at de selv kunne velge den som

passet dem best og at dette ble et ledd i den tilpassede undervisningen. Dette er en viktig strategi å benytte da det skaper oversikt over innholdet i teksten som igjen kan gi en dypere forståelse av innholdet, spesielt med tanke på fagtekster (Samuelstuen, 2002). Av de tre intervjuene kommer det frem at *overvåkningsstrategier* blir minst benyttet av de nevnte leseforståelsesstrategiene. Denne strategien er viktig for å overvåke sin strategibruk og dermed kunne oppnå en kontroll av leseforståelsen. I sin doktoravhandling, studerte Anmarkrud (2009) fire norsklærere sitt arbeid med forklarende tekst, funnene viste et lavt omfang av strategiundervisning. Anmarkrud mener det er rimelig å forklare dette med lærernes manglende kunnskap om strategisk lesing og strategiundervisning (ibid.).

*På spørsmål om elevene benyttet de ulike strategiene de hadde lært, svarte den ene informanten at ingen av hennes elever benyttet seg av strategibruk uten å få beskjed om dette. De to andre pedagogene mente at enkelte av elevene gjorde det automatisk, men at de fleste av elevene måtte få spesifikk beskjed om å gjøre det.*

*”.. noen suger det til seg og bruker det. Mens de som virkelig hadde hatt bruk for slike strategier, orker ikke å gjøre det lille ekstra for å lære” (Lise).*

Studier viser at dyktige lærere minner elevene på ulike strategier de kan benytte før de starter å lese, de modellerer og verbaliserer god strategibruk. Også de elevene som ikke har spesielle problemer med lesingen blir også minnet på at de må lese strategisk. I etterkant av lesingen blir ulike strategier diskutert, som for eksempel: brukte du den strategien som passet best eller var det en annen strategi du kunne ha benyttet? (Block, Parris, Reed, Whitley, Cinnamon & Cleveland, 2009).

I likhet med mine funn, fant man liknende resultat i en intervjuundersøkelse med 10 norsklærere på ungdomstrinnet. Studien viste at ingen av de spurte lærerne forteller elevene at de skal jobbe med leseforståelsen hverken før de starter å lese og svært lite under selve lesingen (Kulbrandstad, Danbolt, Sommervold & Syversen, 2005).

### **4.3 Refleksjoner rundt arbeidet med lesemotivasjon**

Første spørsmål jeg stilte innen temaet lesemotivasjon var: *hva forstår du med begrepet lesemotivasjon?* Slik kunne jeg få innblikk i tanker og refleksjoner som mine informanter har om dette temaet. En av informantene uttrykker dette:

*”.. en del unger kan lese fordi de har fått beskjed om det, men den dagen når eleven plutselig sier at denne boken var artig eller at jeg lærte mye av å lese denne faktaboka, det er for meg motivasjon” (Mona).*

En av de to andre informantene sier dette:

*”.. jeg tenker på lesemotivasjon som en tosidig sak, ytre og indre påvirkning. Jeg ser det som en sammenheng, blir du påvirket utenifra så blir du også indre motivert og du får du lyst til å lese” (Tone).*

Ut ifra hennes refleksjoner er indre motivasjon noe som kommer automatisk når elevene blir påvirket utenifra. Som tidligere nevnt kommer informanten tilbake til mengdelesingskonkurranse og dens positive påvirkning på elevene, også når det gjelder motivasjon. Ifølge Snow, Griffin og Burns (2005) krever en systematisk og eksplisitt undervisning i lesemotivasjon god kunnskap hos pedagoger. På spørsmålet *hvilke motivasjonsteorier de eventuelt jobbet ut ifra*, kommer samme informanten inn på betydningen av ros og belønning. Hun mener konkurranser og premie skaper motivasjon hos elevene. Igjen kan vi se at det er ulike oppfatninger hos de tre informantene, en av de andre informantene uttrykker dette:

*”.. jeg er skeptisk til å fokusere for mye på belønning, for målet mitt er at elevene skal få lyst til å lese, at det kan gi glede. Jeg synes det blir feil med belønning, det er som å gjøre elevene en bjørnetjeneste senere i livet. Belønningen bør være større kunnskap, bedre mestring og bedre resultat” (Lise).*

Uten å komme spesifikt inn på ulike teorier snakker den tredje informanten noe mer generelt omkring motivasjon og læring:

*”.. jeg jobber ut ifra det at ungene skal oppleve mestring og at ungene skal lykkes. Og dermed så kommer du igjen inn på hvor viktig den tilpassede opplæringen er, fordi ungene lærer på ulike måter og tempo. Det er vår jobb som lærere å tilrettelegge for at de skal lykkes ut ifra det ståstedet de er på” (Mona).*

På spørsmålet *hvordan de jobber med å øke motivasjonen hos elevene*, kom alle de tre informantene inn på hvor viktig det var å tilpasse bøkene i forhold til elevenes kompetanse og nivå. To av skolene som pedagogene representerte, deltar på LUS- prosjekt, hvor man følger sin egen leseutvikling og får tilpasset bøker til sitt nivå. Å gi elevene mulighet til å lykkes ved å tilpasse vanskegraden til kompetansen, vil kunne bidra til å øke elevenes forventning om mestring (Bråthen, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2005). I tillegg var samtlige av informantene enige at det var viktig at elevene fikk velge bøker selv, da ut ifra interesseområder. Som jeg har vært inne på tidligere, er dette eksempler på arbeid av implisitt karakter (Anmarkrud, 2009). Eksplisitt arbeid med lesemotivasjon er mer

krevene for lærere, sammenlignet med undervisning i lesestrategier, da disse prosessene er mindre konkret (Hilden & Pressley, 2007).

Siste spørsmålet jeg stilte innenfor temaet lesemotivasjon var: *ser du sammenheng mellom lesemotivasjon og leseforståelse?* En av informantene kom her inn på ulikheten i forhold til trinn og aldersgruppe. Hun sier:

*”.. en elev på 1.trinn vil være svært motivert til å lese og dermed også et bedre utgangspunkt for å lære og forstå det man leser, mens en person på ungdomsskolen vil være lite motivert når han ikke forstår det han leser og synes alt er håpløst og vanskelig. Det henger tett sammen.”* (Lise).

Dette samsvarer med undersøkelser hvor man har funnet at både den faglige motivasjonen og lesemotivasjonen avtar opp igjennom skoleårene (Bråthen, 2007; Pressley, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Årsakene er av ulike karakterer, da både individuelle og kontekstuelle. På den ene siden blir elevene bevisst sine egne begrensninger og sammenligner seg da med andre elevers prestasjoner, ut i fra teorien kjent som prestasjonsorientering. På den andre siden mener man det blir gjort lite for å vekke elevenes interesse for faglige emner og at dette innebærer at elevene gis lite rom for reelle valg og selvbestemmelse (Bråthen, 2007). Dette samsvarer med tidligere nevnte motivasjonsteorier, hvor blant annet selvbestemmelse kan bidra til økt indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Samtidig som man påpeker at motivasjonen i skolen er avtagende, øyner man håp når man legger vekt på at det er mye som kan endres ved hjelp av skolen som system og ikke minst pedagogenes arbeid. Å skape motivasjon er ikke noe som kan gjøres over natten (Bråthen, 2007).

Selv om ingen av informantene kommer direkte inn på ulike tiltak for å fremme motivasjonen blant elever, viser det seg likevel at mange av informantenes tanker og refleksjoner samsvarer med dette. Både når det gjelder tilpassingen av ulike vanskegrader og av ulike interesser, sammenfaller dette med teorier om tiltak for å fremme lesemotivasjon (ibid.). Som den ene informanten kom inn på, kan også tilbakemeldinger som vektlegger en elevs fremgang i lesing, heller enn sammenligning med andre, øke elevenes motivasjon. Læring og mestring vil ifølge Bråthen (ibid.) være nøkkelford i forbindelse med økning av motivasjon.

#### **4.4 Refleksjoner rundt arbeidet med utvikling av leseforståelse i et spesialpedagogisk perspektiv**

På spørsmålet *tenker du at arbeidet med utvikling av leseforståelsen kan være et positivt bidrag til*

kravet om tilpasset opplæring, og eventuelt hvordan, uttrykte den ene:

*”... ja absolutt, når vi lærere jobber bevisst med å lære ungene ulike strategier de kan benytte seg av, så kan de selv velge og finne hvilke strategier de trenger for å lese ulike tekster. De kan på en måte tilpasse seg selv” (Mona)*

En av de andre informantene sier:

*”... ja det gjør jeg, jeg tenker vi må bli flinkere til å kunne nivådele trinnene og vanskelighetsgraden. I forhold til strategier kunne vi ha delt elevene ut ifra hvilke strategier de benytter seg av under lesingen...” (Tone)*

Som jeg tidligere har vært inne på, tyder dette på at denne informanten har mangelfull kunnskap både når det gjelder arbeidet med utvikling av leseforståelse og med motivasjon. Informanten gir uttrykk for at elevene kan velge seg en strategi som de benytter seg av hver gang de leser. Med en slik uttalelse er det noe vanskelig å føre en videre faglig dialog med vedkommende. Selv i en liten intervjuundersøkelse som dette, skilte denne informanten seg ut i forhold til de to andre, både i forhold til kunnskap og i forhold til refleksjoner rundt arbeidet med utvikling av leseforståelse.

Den tredje informanten uttrykker det slik:

*” ... jeg tror ihvertfall ikke at et økt fokus på begynneropplæringen ville ha fått flere elever til å utvikle god leseforståelse, for jeg tror ikke at god avkoding gir automatisk god forståelse. Jeg tror at dersom fokuset er slik, så vil du miste de som trenger tilrettelegging, et sted i mellom 3. og 6. trinn. Jeg merker at mange av elevene mine har mistet noe her og de har stoppet opp i lesingen på et 2. og 3. trinns nivå. Av den grunn mener jeg det er så viktig at det skjer noe med opplæringen akkurat her, vi kan ikke tenke at vi er ferdige. Og når elevene forstår at de har gått glipp av noe, er det som regel for sent fordi da er både motivasjonen mistet og det blir pes å gå på skole. De mister selvtillit og mener de selv er dumme, de er også redd for å mislykkes. Selvtilliten er jo alt i denne alderen, og de blokkerer dermed for læring, mestring og motivasjon. På samme tid som vi snakker om tilpasset opplæring, så tror jeg også arbeidet med ulike leseforståelsesstrategier kunne ha minket behovet for spesialundervisningen, fordi jeg tror mange av disse elevene jeg snakker om, havner i ”dysleksiskålen” uten nødvendigvis å ha diagnosen. De faller på en måte imellom. Det viktigste av alt for meg er at elevene mine ikke går ut av skolen og føler seg dumme” (Lise).*

Denne informanten gir et reflektert bilde av sin hverdag gjennom rike beskrivelser. Hun viser omsorg for hver enkelt elev, samtidig som hun innser at man ikke kan endre fortiden. Hun kommer videre inn på behovet for spesialundervisning, og mener arbeidet med utvikling av god leseforståelse kan minske behovet for spesialundervisning. Ifølge Jansen (1991) er det cirka 20 % av alle elever som stopper opp i leseutviklingen. Fem år etter at kunnskapsløftet ble innført er det ingen tvil om at fagkravene i den norske skolen har økt og at lesing har fått større plass enn tidligere. Som jeg nevnte innledningsvis, er det å ikke mestre lesing et stort problem som kan få store



negative konsekvenser for vedkommende i fremtiden. Selv om behovet for spesialundervisning har økt, er det vanskelig å kunne gi et godt svar på om arbeidet med den videre leseopplæringen ville kunne ha redusert behovet for spesialundervisning. Men det er viktig at pedagogene i skolen har kunnskaper om de ulike komponentene som inngår i utviklingen av leseforståelse. Kun med kjennskap til dette, har de mulighet til å kunne tilpasse lesingen og arbeidet med god leseforståelse til hver enkelt elev, ut ifra sine forutsetninger og forkunnskaper (Bråthen, 2007).

Et av de siste spørsmålene jeg stilte var; *hvordan vil du beskrive måten du tilpasser undervisningen til hver elev i forbindelse med utvikling av leseforståelse? Hvilke hensyn tar du?* En informant sier:

*”.. jeg tar hensyn til ferdighetene deres både når det gjelder hastighet og forståelse. Og for en del elever tilpasser jeg deres behov utenfor kompetansemålene dersom det er nødvendig. Jeg gir de jobb ut ifra leseferdighetene hver enkelt elev har. I tillegg bruker vi Carlsten to ganger i året for å se en eventuell utvikling i løpet av året” (Mona).*

Selv om det er flere informanter som kommer inn på LUS- prosjektet er dette den eneste av informantene som kommer innom ulike kartleggings – og diagnostiseringsprøver, som Carlsten, hvor elevene streker under ord som passer inn i teksten. Slike prøver kan hjelpe pedagoger til å finne spesielle trekk ved elevenes leseutvikling og eventuelle brudd. Årsaken til at denne pedagogen benytter slike tester, kan være at informanten er utdannet spesialpedagog, og av den grunn er mer opptatt av dette og at hun benytter sine erfaringer også når hun jobber som kontaktlærer. Enkelte hevder at man ved å styrke spesialpedagogikken i den ordinære undervisningen, kan bedre den tilpassede undervisningen. På denne måten hadde ikke spesialundervisningen nødvendigvis vært motstridende en inkludering og en skole for alle. Det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet bør dermed samkjøres og samarbeide på en bedre måte enn tidligere (Sommerschild & Grøholt, 1999). Om dette er løsningen gjenstår det å se, men det er ingen tvil at kravet om en bedre tilpasset opplæring fortsatt er aktuelt og at spesialundervisningens fremtid ennå ikke er avgjort.

#### **4.6 Oppsummerende kommentarer til analysen**

Jeg har i de foregående kapitlene fremstilt informantenes refleksjoner, tanker og kunnskap omkring arbeidet med den videre leseopplæringen. Gjennom intervjuene har jeg forsøkt å få et innblikk i deres subjektive opplevelser og erfaringer.

Samlet sett har alle de tre informantene gitt et dekkende bilde på hvordan de opplever arbeidet med den videre leseopplæringen. Individuelt kan pedagogene sies å vise til et noe variert bevissthetsnivå knyttet til tematikken. Det var særlig en av de tre informantene som pekte seg noe ut, når det gjaldt mangelfull kunnskap både i forhold til utvikling av leseforståelse og i forhold til lesemotivasjon. Til sammenligning viste de to øvrige pedagogene mer omfattende kunnskap og erfaring i sitt arbeid med utvikling av god leseforståelse. Samtidig må det nevnes at ingen av informantene hadde undervist eksplisitt i strategibruk, noe som forskningen sier er essensielt (Anmarkrud, 2009; Bråthen, 2007; Pressley, 2006). To av informantene knyttet arbeidet til en positiv opplevelse, som de syntes var spennende og av betydning. Den siste informanten uttrykte et noe mer negativt bilde på en stresset hverdag, hvor tiden var knapp og hvor nye impulser ikke fikk rotfeste.

En av de tre informantene støttet et bottom- up perspektiv, hvor avkodingen er den avgjørende faktor for utvikling av god leseforståelse. Denne informanten uttrykker at forståelsen vil komme automatisk ved god og automatisert avkoding. De to andre informantene er ikke enig i dette, da de mener det er andre faktorer som også spiller inn.

Sett i forhold til Bråthens ulike forståelsesstrategier, var *organiseringstrategien* den mest benyttede strategien i de tre informantenes undervisning. *Overvåkningsstrategien* var minst benyttet, noe som må kunne sies å stemme godt overens med forskning på området, som viser at det er lite kunnskap om utvikling av metakognisjon blant pedagoger i den norske skolen. Mye av informantenes arbeid med utvikling av lesemotivasjon må kunne sies å være indirekte, da gjennom tilrettelegging av nivå og tilpasning til interesser. Pedagogenes tanker og refleksjoner rundt arbeidet i et spesialpedagogisk perspektiv, ga et interessant innblikk til en videre diskusjon om spesialundervisningens fremtid. I forhold til spørsmålet hvor de har tilegnet seg kunnskap om leseforståelse og lesemotivasjon, svarer alle de tre informantene både erfaring og utdanning.

Selv om de tre intervjuene har gitt verdifull informasjon, må det likevel presiseres at oppgavens funn ikke lar seg generalisere da på grunn av begrenset materiale. Hensikten med studien var å undersøke hvordan tre tilfeldige pedagoger opplever å arbeide med den videre leseopplæringen i skolen. Dette opplever jeg å ha oppnådd gjennom intervjuene.

Jeg ønsker å avslutte med en av informantenes tanker om lesingens avgjørende betydning i skolen:

*”..ofte de som strever på skolen og som har lite motivasjon har ofte også en historie med forskjellige utredninger, men som ofte ikke har en diagnose, men som det viser seg alltid har slitt med lesing. Så det er ikke vanskelig å skjønne lesingens plass i skoleverket. Det handler om å lykkes eller streve dessverre” (Lise).*

## LITTERATUR:

Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129- 154.

Amundsen, A. (2005). *Å lære med dysleksi: Om kompensierende mekanismer ved tekstlæring og mestring av læring på tross av ordavkodingsvansker*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Halden: Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold.

Andreassen, R. (2007.) Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I Bråthen, I (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Andreassen, R. (2008). *Ekplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser: Et felteksperiment*: PhD- avhandling. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.

Andreassen, R. & Strømsø, H. (2009). *Lesestrategier i undervisningen*. I *Bedre skole* nr.2, 2009.

Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet. En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*: PhD-avhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda.

Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whitley, C. S., Cinnamon, S., & Cleveland, M. (2009) Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, Vol 101 (2), May 2009, 262- 281.

Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. I C. C. Block & S. R. Parris (red), *Comprehension instruction: reasearch – based best practices – second edition*. New York: The Guilford Press.

Bråthen, I. (2007). *Leseforståelse- om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon*. Viden om læsning, nr 2, 2007, 3-11. København.

Bråthen, I. (2007). Leseforståelse- komponenter, vansker og tiltak. I Bråthen, I (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. I C.C. Block & M.Pressley (red.), *Comprehension Instruction: Research- Based Best Practices*, 28- 41. New York: The Guilford Press.

Duke, N. K., Pressley, M. & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. I C. A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren & K. Apel (red.) *Handbook of language and literacy: Development and disorders*, 501- 520. New York: The Guildford Press.

Durkin, D. (1978- 79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterley*, 14, 481- 533.

Elsness, T. F. (2003). Nytt årtusen, ny leseopplæring? I I. Austad (red.) *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese – og skriveopplæring*, 167- 210. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Elstad, E. & Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Frost, J. (1999). *Lesepraksis: på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Gall M. D, Gall J. P & Borg (2007). *Educational research, an introduction*. United States of America: Pearson Education, Inc.

Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. I I.D.S McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies- Theories, interventions and technologies*, 3-26. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Grøgaard, J. B., Helland, H., & Lauglo, J. (2008). Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? : en analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående. Oslo, NIFU STEP rapport, nr.45.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (red.), *Motivating reading comprehension: concept- oriented reading instruction*, 55- 86. Mahwah, NJ:Erlbaum.

Hagtvet, B. E. (1996). Skrivelyst og språklig bevissthet. Om tidlig skriveutvikling og skrivingens betydning for den skriftspråklige utviklingen. I *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Astri Heen Wold (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self- regulation through transactional strategies instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 51- 75.

Hodgson, J. R., Skogvold, W. A. S. og Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på K06*. Bodø: Nordlandsforskning.

Hophenbeck, T. N. (2006) What did you learn in school today?: en praktisk tilnærming for å fremme elevenes bruk av læringsstrategier. I Elstad, E. & Turmo, A; *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*, 55- 66. Oslo: Universitetsforlaget.

Jansen, M. (1991). Bedre læseundervisning? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 3, 1991.

Jenssen, E. S., Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*. (2), 8-12.

Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. og Overland, T. (2011). *Tilfeldighetens spill. En kartlegging av spesialundervisning 1- 4 timer pr. uke*. Rapport nr. 9, Høgskolen i Hedmark.

Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kulbrandstad, L. I., Danbolt, A. M. V., Sommervold, T., & Syversen, E. M. (2005) *Tekstsamtaler: Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Kunnskapsdepartementet:

a) Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004) Kultur for læring. Lastet ned 7.juni 2011 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

b) Norges Offentlige Utredning, NOU 2003: 16. Lastet ned 7. juni 2011 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>

Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009, 2. utgave). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode- barn/unge som informanter. Howe, A. et al. (red.) *studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk*, 66- 80. Høgskolen i Akershus.

Lie, S., Klette, K., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K. og Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Sluttrapport KUL- programmet, Norges forskningsråd. Oslo.

NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. De nasjonale forskningsetiske komiteer* [Opplag 2000/ mars 2006]. Tilgjengelig fra: <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06> [Lesedato 23/04/11]

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 7.juni 2011 fra:<http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-006.html>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of. In P. D. Pearson

(red.), *Handbook of reading research* (s. XXIV, 899 s.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works*. New York: The Guilford Press.

Rasmussen, J. B. (2003). Reading literacy performance in Norway: current practice and critical factors. *European Journal of Education*, 38 (4), 427- 443.

Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad & A. Turmo (red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*, 67- 89. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Samuelstuen, M. S. (2002). Læring fra fagtekster: Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? I I. Bråthen, *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Samuelstuen, M. S & Bråten, I. (2005). *Decoding, knowledge and strategies in comprehension of expository text*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107- 117.

Skaalvik, E. M., & S. Skaalvik (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M., & S. Skaalvik (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: tapir akademiske forlag.

Snow, C. E., Griffin, P. & Burns, M. S. (red.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading:*



*preparing teachers for changing world*. San Francisco: Jossey- Bass.

Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. I A. P. Sweet & C. E. Snow (red): *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.

UFD. (2003). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003- 2007*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæring*. Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2011). Læreplan i norsk. Lastet ned 7. juni 2011 fra:

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1100204&visning=5>

Van Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N. og Begnum, A.C. (2007). *PIRLS: Norske elevers leseinnatts og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.

Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I A. P. Sweet & C. E. Snow (red.), *Rethinking reading comprehension*, 51- 81. New York: The Guildford Press.

Vormeland, S. (2003). Leseplanleggingsmøter på bakgrunn av kartleggingsprøver. I J. Frost (red.) *Språk – og leseveiledning – i teori og praksis*, 101- 122. Fagernes: Cappelen Akademiske Forlag.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society. The development of higher mental processes*. Cambridge,

MA: Harvard University Press.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986), The teaching of learning strategies. In I. M. C. Wittrock (red.) *Handbook of research on teaching*, 315- 327. New York: Macmillan.

Wigfield, A & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (red.), *Motivation reading comprehension: Concept oriented reading instruction*, 249- 272. Mahwah, NJ: Erlbaum.

## **Vedlegg 1.**

### **Informasjonsskriv til informantene**

Jeg studerer 2. året på masterstudiet i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim og er nå i gang med min masteroppgave. Temaet i masteroppgaven er den videre leseopplæringen, arbeid med utvikling av leseforståelse.

#### **Min problemstilling er som følger:**

Hvordan opplever pedagoger i skolen arbeidet med den videre leseopplæringen?

#### **Temaene i intervjuet vil være:**

1. Lesingens plass i skolen.
2. Arbeid med den videre leseopplæringen.
3. Arbeid med lesemotivasjon.
4. Arbeid med utvikling av leseforståelse i et spesialpedagogisk perspektiv.

Sett i forhold til intervjuene av pedagoger legger jeg stor vekt på informantens egne tanker og refleksjoner rundt arbeidet med leseforståelse i skolen. Jeg ønsker å få frem deres opplevelse og tanker. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, fiktive navn vil bli brukt og transkriberingen vil skje utenom datamaskin. Kun undertegnede vil ha tilgang til opptakene og samtykkeerklæringen vil bli slettet når oppgaven ferdigstilles i juni 2011. Det er frivillig å delta og informanten kan når som helst trekke seg fra avtalen uten konsekvenser og nærmere begrunnelse. Det vil bli brukt båndopptaker og det vil bli tatt notater underveis i intervjuene.

Mvh Beate Hurlen,

Ntnu, pedagogisk institutt.

## Vedlegg 2.

### INTERVJUGUIDE

**Den videre leseopplæringen:** *”den videre leseopplæringen etter at elevene har knekt den alfabetiske koden. Da handler det ikke lengre om ordavkoding, men da heller om leseforståelsen av det de leser. Man leser for å tilegne seg kunnskap”*, Astrid Roe 2006.

**Leseforståelsesstrategier:** *”mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon om tekst, samt overvåke og styre sin egen tekstforståelse”*, Ivar Bråthen 2007.

### INFORMANTENS BAKGRUNN

**Faglig bakgrunn**

**Arbeidserfaring i skolen**

**Arbeidserfaring med leseopplæring**

### LESINGENS Plass I SKOLEN

**Hvordan vil du definere lesing?**

**Hvilke faktorer mener du er viktig for utvikling av god leseforståelse**

**Hvordan vil du beskrive en god leser?**

### ARBEID MED DEN VIDERE LESEOPPLÆRINGEN

**Opplever du overgangen mellom begynneropplæringen og den videre leseopplæringen som viktig og eventuelt hvorfor?**

**Kan du beskrive hva du mener den videre leseopplæringen bør inneholde?**

**Hvordan opplever du å jobbe med den videre leseopplæringen?**

**Hvor henter du kunnskapen din fra?**

**Kunne du tenke deg å delta på eventuelle kurs/ etterutdanning innen emnet?**

**Har du som pedagog benyttet noen av disse strategiene i din undervisning?**

1. Hukommelsesstrategier (lese om igjen, nøkkelord)
2. Organiseringsstrategier (eks begrepskart)
3. Elaboreringsstrategier (aktivisere forkunnskap)
4. Overvåkningsstrategier (teste seg selv om man forstår)

**Benytter elevene de ulike strategiene de har lært?**

### **ARBEID MED LESEMOTIVASJON**

**Hva forstår du med begrepet lesemotivasjon?**

**Hvilke motivasjonsteorier arbeider du ut ifra?**

**Eksempel: indre/ ytre motivasjon, forventning om mestring?**

**Kan du beskrive hvordan du arbeider med å øke motivasjonen hos elevene?**

**Ser du sammenheng mellom lesemotivasjon og leseforståelse?**

### **ARBEID MED UTVIKLING AV LESEFORSTÅELSE I ET SPESIALPEDAGOGISK PERSPEKTIV**

**Tenker du at arbeidet med utvikling av leseforståelse kan være et positivt bidrag til kravet om tilpasset opplæring, eventuelt hvordan?**

**Vil du beskrive måten du tilpasser undervisningen til hver elev i forbindelse med utvikling av leseforståelse? Hvilke hensyn tar du?**

### **AVSLUTNING**

**Hvordan opplevde du intervjuet?**

**Andre tanker/ betraktninger?**