

Forord

Jeg er privilegert. Å få arbeide som lærer, i nær kontakt med og i utfordrende samhandling med barn og unge i noen av deres mest utviklende, betydningsfulle og intense år, er krevende og til tider altoppslukende, men mest av alt lærerikt og morsomt. Gjennom forskningsarbeidet har jeg fått muligheten til å observere, registrere og gruble på hvordan ulike læringsarenaer skaper ulike vilkår, og hvordan kunnskap og erfaringer, sosial interaksjon, fornuft og følelser blir navigeringsredskaper på veien mot en leseridentitet. En stor takk rettes til Tore, Lars, Alexander, Øyvind, Markus, Even, Ronny og Thomas for at de har latt meg ta del i litt av sin skolehverdag, og for at de så velvillig har delt tanker og meninger med meg i prosjektperioden. Jeg føler at de har gitt meg ny innsikt og gjort meg litt klokere, og ikke minst styrket min respekt for de komplekse og mangfoldige faktorene som påvirker all kunnskapstilegnelse og menneskelig utvikling. Og som Øyvind sa om lesing: ”det er jo noe av det viktigaste en må kunne da.” Nettopp derfor er forskning omkring leseprosesser og leseutvikling nødvendig og noe som må kontinuerlig videreutvikles og vurderes.

En stor takk går til Sundby skole, som har lagt alt godt til rette med muligheter for fleksible arbeidstider. Og særlig takk til alle kollegene ved team 7 som har delt mye av sin tid, sine tanker og kunnskaper med meg. Takk til Sigurd for alle utfordrende, kritiske, humoristiske og støttende innspill, og for at han har hjulpet meg med å holde bakkekontakten når turtallet har nærmet seg for store høyder.

Min veileder, Dagrun Kibsgaard Sjøhelle, og lærerne ved masterstudiet ved HIST har bidratt med gode råd og verdifull respons i alle faser av arbeidet fram mot et ferdig produkt, og de fortjener også stor takk.

Trondheim mai 2009

Jorun Smemo

Innhold

1.0.	Innledning	s. 6
1.1.	Mål og bakgrunn for prosjektet	s. 6
1.2.	Presentasjon av problemstilling	s. 6
1.3.0.	Begrunnelse for valg av problemstilling	s. 7
1.3.1.	Fakta og myter om gutter og lesing	s. 7
1.4.	Beskrivelse av prosjektet	s. 11
2.0.	Teori	s. 14
2.1.0.	Dialoger og stillaser	s. 14
2.1.1.	Posisjonering og identiteter	s. 16
2.2.	Lesing i en situert kontekst	s. 17
2.3.	Metakognisjon og lesestrategier	s. 19
2.4.0	Engasjement i lesing	s. 20
2.4.1	Motivasjon	s. 21
3.0.	Metode og materiale	s. 23
3.1.0.	Beskrivelse av skolen	s. 23
3.1.1.	Lærerne og de utvalgte elevene	s. 23
3.1.2.	Kort beskrivelse av de åtte fokuselevne	s. 25
3.2.	Innsamling av materialet	s. 26
3.3.	Objektivitet og validitet	s. 28
3.4.	Intervju som metode	s. 29
3.5.	Observasjon som metode	s. 30
3.6.0.	Metode for tilnærming av analyse	s. 31
3.6.1.	Narrativ framstilling	s. 31
3.6.2.	Hovedkategorier for analyse	s. 31
3.7.	Lesepedagogiske tiltak	s. 32
4.0.	Analyse	s. 35
4.1.0.	Metakognitiv bevissthet	s. 35
4.1.1.	Forståelse av hva det vil si å lese	s. 35
4.1.2.	Kunnskap om egne leseferdigheter	s. 38
4.1.3.	Lesestrategier	s. 42
	• ”Å logge seg på”	s. 43
	• Å stille spørsmål og søke svar	s. 44
	• Oppsummering og organisering av ny kunnskap	s. 47
4.2.0.	Selvtillit og forventning om mestring	s. 48
4.2.1.	Konsekvenser av dårlig selvtillit	s. 49
4.2.2.	Betydningen av forventning om mestring for engasjement i lesing	s. 52
4.3.0.	Motivasjon for lesing	s. 53
4.3.1.	Å lese av nød, et nytteperspektiv på lesing	s. 53
4.3.2.	Å lese av lyst	s. 54
4.3.3.	Kontroll og valg	s. 57
4.4.0.	Sosial interaksjon	s. 57
4.4.1.	Posisjonering	s. 57
4.4.2.	Interaksjon i leseaktiviteter	s. 61
4.5.	Sammendrag av analyse	s. 63

5.0.	Drøfting	s. 65
5.1.	Metakognitiv bevissthet	s. 65
5.2.	Selvtillit og forventning om mestring	s. 68
5.3.	Motivasjon for lesing	s. 69
5.4.	Sosial interaksjon	s. 71
5.5.	Oppsummering og pedagogiske implikasjoner	s. 72
6.0.	Litteratur	s.76
	Vedlegg	s.79
1	Spørsmål fra Læringscenterets Kartleggingstest for 7. trinn	
2	Intervjuguide for elevene	
3	Intervjuguide for lærer	
4	Leselogg	
5	Ekspedisjon Livredd av Arild Dahl	
6	Anmodning om tillatelse fra foreldre og foresatte	
7	Eksempel på transkripsjon av observasjon	

1.0 Innledning

1.1 Mål og bakgrunn for prosjektet

”Motiverte elever har lyst til å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet” (LK06). I skolehverdagen møter vi faktisk mange elever som svarer til denne beskrivelsen, men de fleste lærere møter også de elevene som strever med motivasjon og lærelyst, som hater å lese, og som leser bare det de er helt nødt til og knapt nok det - de leser mest av nød, sjelden av lyst. ”Først les je overskrifta og ser på bildan, så begynne je å uffe meg og grue meg te å lesa teksten,” sier Tore. ”Æ hate å lesa,” sier Thomas. ”For eksempel her synes jeg ikke det ser så spennende ut, så da blar jeg over til neste side.. og så ser jeg igjennom om den teksten er spennende..hvis ikke så blar jeg over,” sier Even. Møtet med nettopp disse elevene har vært en av de store utfordringene for meg som lærer, og med bakgrunn i dette, har jeg i min masteroppgave valgt å gjøre en kvalitativ studie av åtte gutter fra 7. trinn ved en skole i Midt-Norge, Sundby skole.

Gjennom intervju og samtaler har jeg søkt større innsikt i hvilke faktorer som påvirker de utvalgte guttenes engasjement i og holdninger til lesing. Sammen med en av lærerne har jeg valgt ut noen lesepedagogiske tiltak, som læreren gjennomførte, for å bedre de åtte guttenes muligheter til å bli kompetente lesere. Underveis har jeg observert guttene både i stor undervisningsgruppe på 25 elever, heretter kalt *U-gruppe*, og i ei lita gruppe bestående av bare disse åtte guttene, heretter kalt *norskgruppa*.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Hvordan påvirkes åtte utvalgte gutters holdninger til og engasjement i lesing gjennom stimulering av motivasjon og kognitive strategier?

- Hvilke faktorer påvirker disse guttenes holdninger til og engasjement i lesing?

1.3.0 Begrunnelse for valg av problemstilling

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som ruster til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og et stort mangfold av tekster (LK06).

Vår egen læreplans mål for norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep, som vektlegger språket i bruk og den demokratiske plikten og retten til å delta i samfunnet. Dette får også konsekvenser for hva som ligger i begrepet *lesing*: ”Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse” (LK06). Læreplanens definisjon av lesing ligger nær opp til OECD’s definisjon av begrepet *reading literacy*, som jeg vil oversette med lesekompetanse:

The capacity to understand, use, and reflect from written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society (OECD 2007: 10).

De senere tiders oppmerksomhet rundt store internasjonale leseundersøkelser og resultatene av disse, har ført til at den allmenne oppfatninga er at vi har et gutteproblem med hensyn til leseutvikling. Faktiske resultater som kan tolkes ut av både PIRLS¹ og PISA² er utgangspunkt for spekulasjoner og stigmatisering omkring gutter som lesere. Flere forskere og pedagoger kan vise til grundige kvalitative undersøkelser som viser at problematikken er mer nyansert, men også mer ”synse-baserte” teorier florerer i de pedagogiske miljøene. Hva er fakta og hva er myter? Har vi et ”gutteproblem” mht lesekompetanse? Dette er noen av spørsmålene jeg vil prøve å belyse i det følgende.

1.3.1 Fakta og myter om gutter og lesing

PIRLS var en undersøkelse av 10-åringers leseferdigheter som ble gjennomført i 2001 og i 2006. I denne undersøkelsen kom det fram ganske store kjønnsforskjeller i elevenes lesekompetanse. Resultatene var dessuten svakere i Norge enn i mange av de landene som det er naturlig å sammenligne seg med (Solheim og Tønnesen 2003). I kjølvannet av denne undersøkelsen, ble mange konkrete tiltak som hadde som mål å få elevene til å bli flinkere til

¹ Progress in International Reading Literacy Study

² Programme for International Student Assessment

å lese og mer glad i å lese, satt i verk (for eksempel *Gi rom for lesing*³). Resultatene etter undersøkelsen i 2006, viser imidlertid ingen framgang slik som man kanskje kunne forvente, men spredningen i resultater i forhold til kjønn, har blitt noe mindre (Roe 2008).

PISA er en OECD-undersøkelse som har 15-årige skoleelever som målgruppe. Den ble første gang gjennomført våren 2000 og har siden den gang vært gjentatt hvert tredje år, for blant annet å studere utviklingen i lesekompetanse over tid. Den første undersøkelsen hadde spesielt fokus på lesing. I 2003 og i 2006 var oppgavene identiske med hensyn til fagområdet lesing, men i 2006 hadde de i tillegg som mål å kartlegge ungdommenes ferdigheter i matematikk og naturfag. Resultatene fra de norske elevene viser at de gjennomsnittlige resultatene i lesekompetanse stadig har blitt svakere (fig.1).

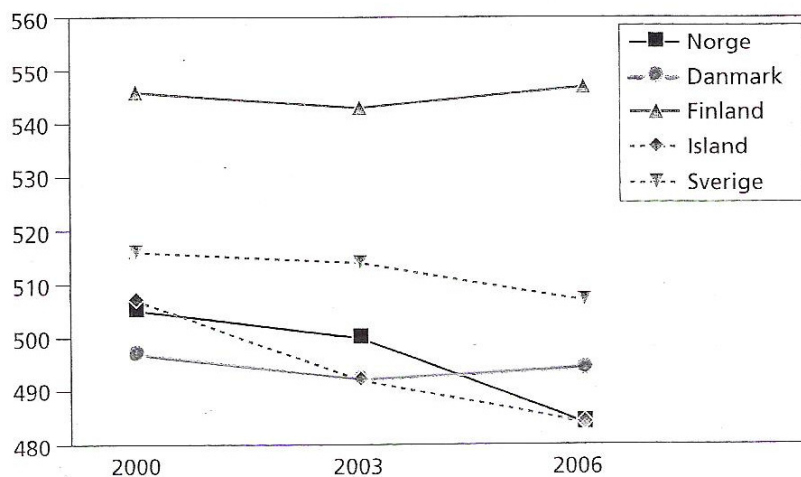


Fig.1: Gjennomsnittlige resultater i Norden i PISA 2000, 2003 og 2006 (Kjærnsli m.fl.2007: 138).

På samme måte som PIRLS, viser også PISA-undersøkelsen forskjeller i forhold til kjønn. Guttene skårer dårligere enn jentene på de fleste deltestene, og resultatene har gått nedover. Resultatene fra 2006 viser at nær en tredjedel av guttene leser så dårlig at de ut i fra OECD's definisjon av lesing, vil ha store problemer med videre utdanning og lesing i yrkeslivet. Spesielt innenfor lesing av skjønnlitteratur, kom guttene mye dårligere ut enn jentene. Men guttene gjorde det bedre når tekstene var knyttet til kart, tabeller, grafer eller diagrammer. De skåret også vesentlig bedre enn jentene når tekstens innhold fenget. Guttenes holdninger til

³ Ett av tiltakene som ble satt i verk gjennom Utdannings- og forskningsdepartementets nasjonale strategiplan 2003-2007

lesing viser imidlertid en svak positiv utvikling, men dette gjenspeiles altså ennå ikke i bedre leseprestasjoner (Kjærnsli m.fl. 2007).

Her i landet har Læringscenteret på oppdrag fra departementet, stått bak utarbeidelsen av materiale for kartlegging av leseferdighet⁴ på enkelte trinn på grunnskolenivå.

Kartleggingsmaterialet har som mål å forebygge og avhjelpe lesevaner og å øke leseferdigheten blant barn og unge. Hensikten er også å kunne gi grunnlag for nasjonal vurdering av nivået i norsk skole (Læringscenteret 2003). Standardiseringen som er basert på hele landets 6. klassinger i 1994, viser at langt flere gutter svarer at de ikke liker å lese (13,8 % av guttene, 5,1 % av jentene), og langt flere jenter enn gutter sier de liker å lese veldig godt (48,8 % av jentene, 26,3 % av guttene). Den samme forskjellen gjelder også lesevaner, - hvor mye elevene leser utenom skoletiden. Flere jenter enn gutter leser mer enn en time hver dag (63,4 % av jentene, 52,8 % av guttene), og flere gutter enn jenter leser mindre enn en time hver dag (25,3 % av jentene, 35,3 % av guttene). Også når det gjelder valg av lesestoff, er det kjønnsrelaterte forskjeller. Flertallet av guttene oppgir at de helst leser tegneserier (56 %). Blant jentene hadde de fleste ”andre bøker” som sitt førstevalg (51 %). Hva innebærer disse resultatene, hvorfor er det slik, og hva kan eventuelt gjøres for å snu denne trenden i guttenes disfavør?

De finske leseforskerne Pirjo Linnakylä og Antero Malin analyserte resultatene fra PISA 2000, og de fant en sammenheng mellom lesekompetanse, engasjement i lesing og kjønnsforskjeller. Dette funnet førte til et nærmere fokus på betydningen av engasjement i lesing i PISA 2003:

The item *engagement in reading* was measured in Finland as a national option in PISA 2003, because in previous analyses based on the PISA 2000 data this factor had been found to be most significant in explaining both reading literacy performance and gender difference (Linnakylä mfl. 2006: 166).

Resultatene fra PISA 2003 indikerte at gutter som ikke var interesserte og aktivt engasjerte i lesing, hadde dårlige leseresultater:

These students reported that they read only when they had to; that reading was a waste of time; that they read only to get information; that reading was not one of their favourite hobbies; that they did not like talking about books; that it was hard for them to finish a book; that they did not feel happy if they received a book as a present; that they did not enjoy going to a bookstore or a library; and that they could not sit still and read for more than a few minutes (Linnakylä mfl. 2006: 167).

⁴ Begrepet *leseferdighet* tolker jeg som ordavkodning, elementær forståelse og lesing med flyt og sammenheng. Kartleggingsmaterialet fra lesesenteret inneholder også oppgaver som gir informasjon om leseforståelse, lesevaner og holdninger til lesing.

Linnakylä og Malin hevder at forskjellene i gutters og jenters lesekompetanse kunne vært betraktelig redusert hvis guttene hadde hatt en mer positiv holdning til lesing:

The impact of gender decreased dramatically and indicated that by equalising enagement in reading in both gender groups, the performance gap could be narrowed (Linnakyla mfl. 2006: 170).

De omtalte nasjonale og internasjonale leseundersøkelsene viser faktiske forskjeller i resultatene for jenter og gutter. Mats Björnsson, rådgiver i utdannings- og kulturdepartementet i Sverige, har skrevet en rapport på oppdrag for Myndigheten for Skolutveckling, og denne rapporten er basert på en studie av hvordan jenters og gutters resultater kan tolkes på bakgrunn av tilgjengelig kunnskap og forskning innenfor området (Björnsson 2005). Björnsson konkluderer med at kjønnsforskjellene er like store innenfor alle sosiale kategorier, innenfor alle kommunetyper, og mellom elever med ulik nasjonal bakgrunn. Han mener dessuten at gutters skolehverdag handler om å hevde seg og søke popularitet blant sine jevnaldringer, og at for gutter er ikke sosial status koblet til å være dyktig på skolen. Vi må gi oppmerksomhet til og tørre å utfordre ”anti-plugg-kulturerna”, mener Björnsson.

En av Björnssons egne refleksjoner under arbeidet med den svenske rapporten har likevel vært betydningen av kjønn:

Vad är det som säger att vi inte övervärderar könets betydelse och att vi på det sättet deltar i att ”konstruera kön” på ett sätt som vi inte riktigt avsåg? Eller använder kön som kategori när vi bättre kunde använda någon annan? (Björnsson 2005:13).

Det er i alle fall uheldig hvis en myte om gutter som dårlige lesere fører til et stigmatiserende syn på gutter og lesing, og hvis dette også blir en medvirkende faktor i gutters syn på seg selv som ”lesere”.

Høsten 2004 gjennomførte Lesesenteret i Stavanger en kvalitativ undersøkelse som fikk tittelen ”*Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!*” Resultatene fra denne undersøkelsen er basert på intervju med 61 gutter i alderen 11-17 år, og det konkluderes med at mange gutter leser mye, men kanskje annen type litteratur enn det som tidligere har vært regnet som ”riktig” og ”god” lesing - nemlig bøker og hovedsakelig skjønnlitteratur. *Gutter* er en samlebetegnelse for mange typer lesere. Noen leser innenfor sjangere som chatting, blogging, ulike typer dataspill, tegneserier og aviser, men mange leser også bøker, både skjønnlitteratur og informative tekster. Det kom også fram at gutters lesing ikke i særlig grad er en reflektert

handling, og at de vegrer seg mot å definere seg selv som lesere. Tendenser fra undersøkelsen viser

- at gutter forholder seg til lesing som aktivitet, ikke identitet
- at gutter leser ut fra en positiv nytteorientering og ut i fra sin subjektive nyttevurdering
- at mytene om gutters lesevaner er velkjente for dem og kan virke negativt inn på lesingen deres som selvoppfyllende profetier
- at skolen ser ut til å være en svært viktig arena for lesestimulering – viktigere enn både biblioteket og lesing i hjemmet.

(Hoel 2008: 9)

Hva kan skolen lære av denne og lignende kvalitative undersøkelser? For det første må vi, som lesesenteret også påpeker, skifte perspektiv fra problem til utfordring. Vi må ha tro på at skolen kan stimulere og motivere gutters lesing gjennom blant annet å imøtekomme deres nytteperspektiv på lesing. Og vi må ha tro på at gutters tekstverdener er verdt å ta utgangspunkt i og bygge videre på. LK06 framhever også lesing som kulturell kompetanse, og dette innebærer at skolen og lærerne må ha kjennskap til den kulturen som elevene er en del av og identifiserer seg med. Denne innsikten er en viktig innfallsvinkel i arbeidet med å utvikle alle elevers lesekompetanse.

De finske leseforskerne, Linnakylä og Malin, konkluderer med at vi må endre de negative kulturene som råder i enkelte skolemiljøer, særlig blant gutter, og vi må utvikle motivasjonen for lesing gjennom respekt for og kjennskap til de faktorene som påvirker guttenes engasjement:

In pedagogical terms this means that we should invest heavily in motivational development. Teachers should have a knowledge of the kinds of literature and reading materials that boys also find interesting, such as science fiction and fantasy stories (Linnakylä mfl. 2006: 171).

1.4 Beskrivelse av prosjektet

Lærerne i team 7 ved Sundby skole så at noen av guttene på trinnet var lite motiverte for leseaktivitetene som foregikk i den ordinære undervisningen. Med begrepet *leseaktiviteter* mener jeg arbeid med ulike typer skriftlige tekster, både gjennom *lesing*, *samtale* og *skrivning*. Lærerne ønsket derfor å legge til rette for bedre tilpasset undervisning for noen gutter i ei lita gruppe. De mente også at det ville være en fordel at den mannlige læreren på teamet fikk ansvar for denne guttegruppa, både fordi denne læreren kunne fungere som et mannlige forbilde, og fordi han hadde et godt forhold til de aktuelle guttene fra før. Jeg har arbeidet ved Sundby skole i mange år, og jeg kjenner også elevene på trinn 7 fra tidligere. Den mannlige

læreren, Sigurd, følte selv at han trengte hjelp med den lesepedagogiske tilretteleggingen for guttegruppa. Han visste at jeg for tiden studerte til mastergrad i norskdidaktikk, og han tok kontakt med meg for å undersøke mulighetene for et samarbeid. Fra mitt ståsted ble dette en flott mulighet til å gå inn i et prosjekt som lærerne selv allerede hadde satt i gang, og som ville gi meg et praksisfelt som passet godt for min interesse for gutters holdninger til lesing.

Lærerne på team 7 og jeg ønsket for det første, å få større innsikt i hvilke faktorer som påvirket guttenes holdninger til og engasjement i lesing. Derfor startet jeg høsten 2008 med å intervju de utvalgte guttene og den mannlige læreren, Sigurd. Lærerne på teamet ønsket å bedre disse guttenes muligheter til å bli kompetente lesere, og det ville nødvendigvis medføre en endring av nåværende praksis. Sigurd og jeg ble derfor enige om noen lesepedagogiske tiltak som vi gjennomførte og evaluerte. Min rolle i gjennomføringsfasen var å observere i enkelte timer, og i dette arbeidet brukte jeg videokamera og observasjonsnotater. Læreren, og av og til elevene, skrev logg i etterkant av timene. Evalueringen og samtalene underveis dannet grunnlag for videre arbeid og nye tiltak. Jeg observerte i alt 15 økter, noen i U-gruppe⁵ og noen i norskgruppa⁶. Observasjonene kunne si noe om guttenes engasjement i leseaktivitetene, og om hvordan deres holdninger til lesing kom til uttrykk gjennom det daglige skolearbeidet. I begynnelsen av februar intervjuet jeg guttene og læreren på nytt for å se om deres motivasjon for og holdninger til lesing hadde blitt påvirket av de lesepedagogiske tiltakene.

Mine vurderinger og analyser er farget av et sosiokulturelt grunnsyn. Min overbevisning er at elevene lærer gjennom samhandling og dialog i en situert kontekst, men at utviklingen og kunnskapstilegnelsen også må bygge på den enkeltes tidligere kunnskap, erfaringer og kulturelle bakgrunn. Motivasjon, metakognisjon og lesestrategier er viktige begreper som jeg bruker som innfallsvinkel til min analyse av materialet, derfor vil jeg utdype min tolkning av disse begrepene. I den sammenhengen kommer jeg også inn på teorier om lesing og leseforståelse. Alt dette vil jeg gjøre videre rede for i teorikapitlet.

I metodedelen vil jeg si mer om kvalitativ undersøkelse som metode, og begrunne valg av verktøy i innsamlingen av materialet. Her følger også beskrivelse av Sundby skole, læreren og de utvalgte elevene. I analysen av det innsamlede materialet, har jeg valgt fire

⁵ U-gruppe er en tradisjonell undervisningsgruppe med 25 elever, alle elevene tilhører en fast U-gruppe.

⁶ Norskgruppa besto av de åtte utvalgte guttene. De var samlet i norskgruppa i tre av ukas skoletimer.

hovedkategorier: *metakognitiv bevissthet, selvtillit og forventning om mestring, motivasjon for lesing, og sosial interaksjon*. Disse kategoriene vil jeg forklare og utdype nærmere i metodekapitlet. De samme kategoriene danner grunnlaget for den videre drøftingen av funnene fra analysen av materialet. I drøftingskapitlet reflekterer jeg over det jeg har funnet i forhold til teori og forskning innenfor feltet. Jeg sier også noe om hvilke konsekvenser funnene kan få for den videre undervisningen ved Sundby skole, og om funnene kan ha interesse for andre lærere, og for undervisning og tilrettelegging av leseaktiviteter generelt. Mitt ønske er at mitt forskningsarbeid i praksisfeltet kan utdype noen sider ved den komplekse og mangfoldige prosessen som kalles leseutvikling, og at mine erfaringer og funn kan gjøre det enklere for andre lærere å legge til rette for en leseopplæring som kan oppleves som motiverende og engasjerende for alle elever som sliter med vegring mot og negative holdninger til skolens leseaktiviteter.

2.0 Teori

Hva er lesing? ”Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse” (LK06). Dette er helt i tråd med nyere læringsteorier som mener at en kombinasjon av individuelle hjerneprosesser og sosialt samspill gir best leseutvikling. Lise Iversen Kulbrandstad sier at ”lesing er mange forskjellige ting - samtidig” (Kulbrandstad 2003: 47). For å forstå elevers leseutvikling i skolen, er det også min overbevisning at vi må se lesekompetanse fra flere perspektiver, både som en individuell ferdighet og som en sosial kompetanse. I dette teorikapitlet vil jeg vise hvordan mitt grunnsyn er forankret i teori som bygger både på konstruktivistisk og sosiokulturell teori. Derfor vil jeg først si noe om dialogens betydning for læring. Ved hjelp av teorier fra blant andre Bakhtin, George Mead og Roz Ivanic vil jeg gå nærmere inn på begrepene *posisjonering* og *identiteter*. Jeg vil videre presentere noen teoretiske betraktninger om lesing i en situert kontekst. Så vil jeg definere begrepene *metakognisjon* og *lesestrategier*, før jeg til slutt sier noe om hvordan *engasjement* og *motivasjon* påvirker lesekompetansen. Dette danner mine teoretiske briller som jeg analyserer og tolker mitt materiale igjennom.

2.1.0 Dialoger og stillaser

Norskfaget åpner for en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv (LK06).

Kunnskapsløftets formuleringer har klar forankring i dialogisk teori. Begrepet dialog har i hverdagsspråket vært brukt synonymt med samtale, men Mikhail Bakhtin har gitt begrepet en mer eksistensiell definisjon. Grunnlaget i Bakhtins dialogisme er at et menneske er definert gjennom sitt forhold til andre, og derfor bruker ikke mennesket språket først og fremst for å uttrykke seg selv, men for å kommunisere. Olga Dysthe sier at en slik forståelse av mennesket og det språklige samspillet må få konsekvenser for all undervisning:

På den ene sida er altså dialog en grunnleggende kvalitet i all menneskelig interaksjon. På den andre sida er den et mål som vi må søke i de mange ulike samspillsituasjonene vi står i med andre mennesker, for eksempel i klasserommet (Dysthe 1995: 62).

Alle ytringer er, ifølge Bakhtin, svar på andre ytringer:

Ytringa er essensielt ein respons på andre ytringar på tidlegare og (idet dei vert antesiperte) kommande lekkar i kjedet. Dette responsive forholdet mellom ytringar kallar Bakhtin dialogisk (Slaatelid 2005: 66).

Alle ytringer handler om noe (referanse), uttrykker seg gjennom noe (ekspressivitet) og henvender seg til noe (adressivitet), dette vil jeg komme tilbake til under 2.2.1, *posisjonering og identiteter*. Et utvidet dialogbegrep omfatter både tale, skrift og non-verbal kommunikasjon.

De sosiokulturelle læringsteoriene vektlegger språket og det sosiale samspeilet. Vygotsky regnes vanligvis som en representant for disse teoriene, men også innenfor konstruktivistisk teori blir Vygotsky nevnt som en av bærebjelkene. Et konstruktivistisk grunnsyn innebærer at kunnskap konstrueres når elevene mottar informasjon, tolker denne og setter den sammen med det de kan fra før, og dermed reorganiserer de mentale strukturene. Vygotsky argumenterer for at kilden til kognitiv utvikling ligger i sosiale relasjoner, og han understreker at et sosialt læringsmiljø betyr at læring skjer i en sosial dialog.

Vygotsky lanserte begrepet the proximale zone of development, den nærmeste utviklingszone, som skiller mellom det aktuelle utviklingsnivå som barnet befinner seg på, og den potensielle utviklingssonen som barnet kan nå med litt hjelp. Vygotsky definerer den nærmeste utviklingssonen slik:

”Det er avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivå bestemt ved selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivå bestemt ved problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med erfarne jevnaldrene” (Linden 1995: 31).

Jerome Bruner bruker begrepet ”scaffolding” om den hjelpen som læreren eller signifikante andre gir i den nærmeste utviklingssonen. Begrepet er ofte oversatt med *det støttende stillaset*, og det kan defineres slik:

- en didaktisk støtte til barnets læringsvirksomheter der støtten gis i en kontekst av det målet som barnet har for virksomheten. Støtten utformes slik at barnet kan gjøre den overflødig (Linden 1995: 50).

Bruner mener at læring er en aktiv prosess der de som lærer, konstruerer ny kunnskap og ny begrepsforståelse basert på det de kan fra før. I senere tid har Bruner gitt konteksten større betydning, noe også Astrid Roe påpeker:

I sine senere arbeider har Bruner utvidet det teoretiske rammeverket sitt til også å gjelde de kontekstuelle aspektene ved læring, altså at læring foregår i en sosial og kulturell kontekst (Roe 2008: 78).

2.1.1 Posisjonering og identiteter

Mitt grunnleggende syn på mennesket, på eleven og læreren i en kulturell og situert kontekst får konsekvenser for min tilnærming til feltet gutter og lesing. Jeg definerer undervisning som et møte mellom dialogpartnere, og det forutsetter tillit og respekt mellom elev og lærer, og elevene imellom. Samtidig må jeg legge til rette for en dialog mellom lærestoffet og elevene. Det er i dialogen vi skaper mening. Forståelse krever alltid en eller annen form for respons, gjensvar, eller dialogisk utveksling. Det skjer både gjennom tale, skrift og non-verbal kommunikasjon. I følge Bakhtin ligger det dialogiske først og fremst i spenningen mellom ytringer:

Når stemmene stilles opp mot hverandre eller gjensidig utfyller hverandre, står de i dialogisk interaksjon med hverandre. Konseptuel forandring er, ifølge Bakhtin, avhengig av en slik sammenstilling av stemmer, av denne kampen mellom motstridende posisjoner og av de forbindelsene som blir skapt gjennom dialogen mellom dem (Dysthe 1995: 67).

Bakhtin sier at alle replikker uttrykker den talende sin posisjon i forhold til andre deltakere i kommunikasjonen. Alle ytringer er, ifølge Bakhtin, rettet til noen. Dette omtaler han som ytringens adressivitet, og den som ytringen er rettet til, vil i ulik grad påvirke både valg av sjanger, komposisjon og stilistiske særtrekk ved ytringen (Bakhtin 2005). Sigmund Ongstad er en av dem som har bygd på Bakhtins teorier og tatt i bruk begrepet *posisjonering*: ”Med posisjonering menes den måten alle som ytrer seg, uavhengig av medium, forholder seg til egne (og andres) ytringer” (Ongstad 1997: 3).

Posisjonering er dynamisk og avhengig av diskurs. Det betyr at ulike kulturelle og situerte kontekster legger føringer for bestemte ytringer, og at vi inntar ulike posisjoner tilpasset forskjellige diskurser. Den engelske lingvisten Roz Ivanic (1998) vektlegger nettopp det dynamiske i begrepet *position* og trekker paralleller til *identity* som et annet komplekst begrep som også avhenger av sosial kontekst. Hun sier at identitet er en sosial konstruksjon der de til enhver tid tilgjengelige sosiale ressursene for konstruering av identitet er mangfoldige og sammensatte: ”(-) an individual’s identity is a complex of interweaving positionings” (Ivanic 1998: 10). Ivanic snakker om identiteter i flertall som et mer passende uttrykk fordi mennesket framstår forskjellig alt etter hvem de identifiserer seg med:

The term identity is useful, because it is the everyday word for people's sense of who they are, but it doesn't automatically carry with it the connotations of social construction and constraint which are foregrounded by the terms "subject" and "subjectivity". It is also a misleading singular word. The plural "identities" is sometimes better, because it captures the idea of people identifying simultaneously with a variety of social groups. One or more of these identities may be foregrounded at different times, they are sometimes contradictory, sometimes interrelated: people's diverse identities constitute the richness and the dilemmas of their sense of self (Ivanic 1998: 10-11).

I analysen av det innsamlede materialet velger jeg å bruke begrepet *posisjonering* om hvordan enkeltpersoner plasserer seg både i forhold til tekst og til andre personer, og om hvordan de ønsker å framstå gjennom ytringer både i form av tale, skrift og non-verbal kommunikasjon. George Mead framla i 30-årene en teori om *signifikante andre*, som betydningsfulle dialogpartnere som har betydning for hvordan vi presenterer oss selv. Han vektlegger at vår evne til å ta andres perspektiv påvirker våre handlinger og vår oppfattelse av oss selv, og at sosiale og gruppebaserte attityder er komponenter i konstruksjonen av selvet (Mead 1934).

2.2 Lesing i en situert kontekst

Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får eleven del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet (LK06).

Læreplanen for norskfaget understreker at lese- og skriveundervisningen skal knyttes til språket i bruk og til kontekst. Tekst er språk som er motivert av en hensikt, og teksten er et uttrykk for ulike valg som blir gjort innenfor ei ramme, en bestemt kontekst, og er styrt av sosiale prosesser. Kunnskapsløftet tar i bruk et utvidet tekstbegrep, der begrepet *tekst* kan være både muntlige og skriftlige ytringer og sammensatte tekster som innbefatter lyd og bilder.

Begrepene *kulturkontekst* og *situasjonskontekst* stammer fra sosialantropologen Bronislaw Malinkowskij, som studerte språk og dagligliv på Trobriand-øyene. Han konkluderte med at alt språk finnes i en her-og-nå-situasjon, men er samtidig uttrykk for folkets kultur. Kulturkontekst har å gjøre med konvensjoner, ritualer og tradisjoner, og kan betraktes som et mønster for hvordan kommunikasjon skal være. Situasjonskontekst er den konkrete situasjonen den sosiale interaksjonen foregår i. Den britiske lingvisten Michael Halliday er den som har gjort begrepene kulturkontekst og situasjonskontekst mest kjent. Han har også

utviklet en modell som sier noe om forholdet mellom språket i bruk og kulturen vi er en del av. Hallidays kontekstmodell er en rektangulær modell der de horisontale linjene representerer aktualisering og de loddrette linjene representerer realisering. Ut fra et dialogisk grunnsyn kan modellen tolkes som et dynamisk samspill mellom kontekst og språk, mellom system og tilfelle. Språket er et uttrykk for kulturen, men på samme tid er det også et potensial for endring av kulturen. Konkrete situasjonskontekster realiserer bestemte tekster, men teksten kan også påvirke situasjonskonteksten. På samme måte virker kulturkontekst og situasjonskontekst gjensidig på hverandre. Halliday sier at han bruker realisering om perspektivet ovenfra, og konstruksjon om perspektivet nedenfra (Maagerø og Tønnesen 2001).

David Barthon og Mary Hamiltons etnografiske studie av kulturbaserte tekstpraksiser i et lite arbeidssamfunn i England, viser også at tekster blir definert ut fra den funksjonen de har i en gitt kultur. Barton og Hamilton bruker begrepet *literacy* om kompetanser i å beherske og bruke ulike tekster i forskjellige situasjoner i dagliglivet. De hevder at måten folk forholder seg til og bruker tekster på, er av stor betydning for utviklingen av lese- og skrivekompetansen (Barton og Hamilton 1998). Astrid Roe påpeker at de lokale tekstkompetansene er en ressurs for alle: ”Slik lokal tekstkompetanse betyr ikke bare noe for den enkeltes funksjon i samfunnet, den utgjør også en levende ressurs for alle de andre” (Roe 2008: 35).

Også andre studier av ulike lokale tekstkompetanser, viser at den tekstkulturen som elevene møter i skolen er ukjent for mange av dem. En av de mest kjente studiene på dette området er Shirley Brice Heats ”What no bedtime-stories mean” (1986). I Norge har Sylvi Penne (2006) gjennomført en lignende studie av to klasser fra forskjellige sosiale miljøer i Oslo. Hun viser hvordan elevenes lokale tekstkulturer påvirker elevenes forståelse for ulike typer tekster og deres holdninger til ulike typer litteratur. Resultatene av disse studiene må få konsekvenser for lese- og skriveopplæringen i skolen. De forskjellige elevenes lokale tekstkulturer representerer en viktig ressurs og et nødvendig utgangspunkt for videre læring. Ulike kulturer skaper ulike rammer og realiseringer. Konsekvensene av dette påvirker elevenes holdninger til og engasjement i lesing. Den sosiokulturelle konteksten har betydning for den enkeltes selvoppfatning og for hvordan mine fokuselever verdsetter ulike typer tekster. Norskfagets formål er å gjøre elevene rustet til deltakelse i samfunn og arbeidsliv, og oppøve evnen til kritisk tenking og refleksjon. Det krever et solid begrepsapparat og en forståelse av de ulike kulturelle og situasjonsavhengige kontekstene.

En slik forståelse av kontekstens betydning for alle ytringer og tekster som produseres innenfor klasserommets bokstavelige og mer usynlige vegger, danner mine linser i tilnærmingen til denne masteroppgavens felt, gutter og lesing.

2.3 Metakognisjon og lesestrategier

Leseferdighet innebærer både avkoding og leseforståelse. Avkodingsferdighetene er grunnlaget for å kunne skape mening i en tekst, men i denne studien er mitt fokus på et høyere trinn i leseprosessen. Mine fokuselever går i 7.trinn, og det er derfor naturlig å konsentrere de følgende teoretiske betraktningene omkring leseforståelse. Leseforståelse vil si å trekke mening ut av det vi leser. Forståelse må inkludere både den eksplisitte meningen og å tolke mer underforstått mening; å lese mellom linjene. Elevens tekniske leseferdigheter, tidligere kunnskap, motivasjon og lesestrategier vil påvirke leseforståelsen, og bevissthet omkring denne leseprosessen er nødvendig for en god leseutvikling. Blant leseforskere er det dessuten bred enighet om at generell bakgrunnskunnskap, relevant ordforråd og begrepskunnskap er avgjørende for leseforståelsen.

Fra 70-tallet har ”metakognisjon” blitt et stadig vanligere uttrykk i alle sammenhenger der det er fokus på leseprosesser. Metakognisjon defineres av Ruth Garner som ”tenking om tenking” (Garner i Kulbrandstad 2003: 33). Hun skiller mellom metakognitiv kunnskap, metakognitiv erfaring og bruk av strategier. Metakognitiv kunnskap i forbindelse med lesing handler om elevenes bevissthet omkring sin egen lesing, at de er seg bevisst hva de har forstått, hva de trenger for å forstå bedre, og at de vet hva de kan gjøre for å øke forståelsen. I skolen har man tradisjonelt vært opptatt av spørsmål omkring hva eleven har lært av å lese tekster, men hatt mindre fokus på *hvordan* elevene har arbeidet med tekstene. Den nye læreplanen, LK06, sier at også elevenes forståelse av egen utvikling som lesere og skrivere skal vektlegges. Dette innebærer blant annet at elevene må settes i stand til å overvåke sin egen forståelsesprosess, aktivt vurdere og sette inn tiltak for å lære og forstå..

Lesestrategier er de ulike tiltakene som eleven kan velge ut i fra, og er i stand til å bruke, for å bedre sin forståelse av en tekst. ”En strategi er en framgangsmåte som innebærer å foreta en rekke valg for å komme fram til et resultat” (Helstrup i Elstad og Turmo 2006: 21). Dette er

kompetanse som eleven kan lære å aktivt ta i bruk i leseprosessen. Målet er at strategiene etter hvert kan bli så innarbeidete at de frigjør kognitive ressurser for annet tankearbeid. Lise Iversen Kulbrandstad (2003) bruker begrepet *proessorientert leseopplæring*, der de forskjellige prosessområdene hører til i forskjellige faser av leseprosessen, før lesingen starter, under lesingen, og i etterkant av selve lesingen. I *førlesefasen* er det viktig å klargjøre målet med lesingen. I denne fasen er også aktivisering av forkunnskap om innhold og tekstens struktur viktig. *Under lesingen* må strategiene justeres. Vi må bestemme oss for på hvilken måte det skal leses (skumlese, letelese, nærllese), hvilken informasjon som skal vektlegges, og om vi kan trekke inn relevante assosiasjoner, sammenlikninger, kontraster etc. *Etter lesingen* vil det ofte være strategisk å oppsummere, og å vurdere læringsutbyttet i forhold til målet og strategiene man har brukt.

2.4.0 Engasjement i lesing

Et konstruktivistisk syn på læring innebærer at læring skjer når elevene mottar informasjon, tolker informasjonen, legger den til det de kan fra før, og reorganiserer sine mentale strukturer. En undervisning som også ivaretar det sosiale samspillet, vil gi elevene muligheter til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Læring skjer ikke som en overføring av kunnskaper, men gjennom elevens aktive deltakelse i læringsprosessen. En forutsetning for læring er da at eleven er nysgjerrig, utforskende og motivert i forhold til sin egen læringsprosess. Nyere forskning tillegger elevenes engasjement og motivasjon stor vekt, og mange forskere hevder at motivasjon er en viktig del av selve lesekompetansen. En av dem er amerikaneren John T. Guthrie. Han er professor ved Universitetet i Maryland, og leder for Maryland Literacy Research Center. Han er opptatt av at engasjement og bruk av lesestrategier påvirker hverandre gjensidig positivt.

Guthrie definerer engasjement i lesing på følgende måte: “Reading engagement is defined as simultaneous functioning of motivation, conceptual knowledge, strategies, and social interactions during literacy activities” (Guthrie m.fl.2004: 250). Engasjerte lesere er, ifølge Guthrie, karakterisert ved at de har god kognitiv kompetanse og tar i bruk ulike lesestrategier ved behov. De er motiverte og vil lære, de vet hva de kan og hva de trenger å

lære, og de er sosialt interaktive i læring. Det motsatte av dette er de lite motiverte elevene som karakteriseres ved at de ikke tar i bruk kognitive strategier. De mangler nysgjerrighet for nye ting, ser ikke på seg selv som ”lesere”, de er ikke sosialt aktive i leseaktiviteter, de ser på læring som en isolert aktivitet, og de vil ikke dele nyervervet kunnskap eller dele litterære aktiviteter med andre.

2.4.1 Motivasjon

I dagligspråket omtales motivasjon som en indre drivkraft som gjør at vi velger en bestemt handling ut i fra egen interesse eller lyst. Astrid Roe har oversatt Kaufmann og Kaufmann’s definisjon av motivasjon: ”Motivasjon er de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet i forhold til måloppnåelse” (Roe 2008: 39). Forskere skiller også gjerne mellom indre og ytre motivasjon, der indre motivasjon vil si at en aktivitet oppleves som engasjerende og interessant og er til glede eller nytte for den det gjelder. Dette innebærer en viss grad av valgfrihet. Ytre motivasjon innebærer større grad av ytre regulering, som belønning og ros, eller i motsatt fall frykt for straff (Roe 2008).

Rebecca Oxford og Jill Shearin definerer seks sentrale faktorer som påvirker elevenes motivasjon i læringsprosessen:

- positive holdninger til læring
- selvoppfatning, tro på å lykkes eller angst for å mislykkes
- klare mål for hva som skal læres og hvorfor det skal læres
- egen deltakelse i læringsprosessen
- støtte fra læreren og andre elever
- personlige erfaringer og kunnskaper

(Oxford og Shearin, i Roe 2008: 39-40)

Forskning viser altså en klar sammenheng mellom motivasjon og selvoppfatning. Forventning om mestring bygger på elevens egen vurdering av sin egen lesekompetanse og tidligere erfaringer med lignende lesing. At tekstens vanskegrad og nivå ligger innenfor den nærmeste utviklingssonen er en forutsetning for å lykkes, og med voksne eller signifikante andre som støttende stillaser, kan eleven få tro på å lykkes, også på et høyere nivå enn det han kan klare på egen hånd.

En vanlig oppfatning av motivasjon er at den kan uttrykkes gjennom utholdenhet og innsats. Vi snakker også om ulike grader av motivasjon. Høy lesemotivasjon fører til at elever velger å lese oftere enn elever med lav motivasjon gjør. De tilfører handlingen energi og de investerer dermed større utholdenhet og vilje til å takle utfordringer og overvinne vanskeligheter. ”Dette betyr altså at høy lesemotivasjon øker lesemengden som så bedrer leseforståelsen” (Bråten 2007: 76). Internasjonale leseundersøkelser som for eksempel PISA, målte motivasjon på ulike måter innenfor ulike fagområder. De opererte med en interessebasert motivasjon for lesing, og en instrumentell motivasjon for skolefag generelt. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at elevene presterte bedre når de opplevde teksten som spennende og interessant. Jon Smidt bruker begrepet *subjektiv relevans* om ungdommers krav om tekster og lærestoff som ”angår dem” (Smidt 1989: 26). Begrepet utvikler han blant annet fra den tyske sosialiseringforskeren Thomas Ziehe og hans teorier om ungdommers identitetsarbeid. Ziehe skriver om regresjonsinteressen og progresjonsinteressen som to motsatte behov som er virksomme samtidig i ethvert individ. Regresjon knyttes til ønsket om å hengi seg til noe utenfor oss selv, og som representerer gjentakelse og bekreftelse, mens progresjon knyttes til en søken etter forandring og utvikling. Den enkeltes opplevelse av subjektiv relevans kan både ha å gjøre med teksten i seg selv, og den sosiale situasjonen som lesingen inngår i.

Bare det som oppleves relevant, kan få betydning for et menneske, enten det dreier seg om en opplevelse av bekreftelse og samhørighet eller av å være i vekst. Men i progresjonsinteressen er kravet om subjektiv relevans kombinert med et ønske om å kjenne at en utvikler seg, et ønske om å prøve ut nytt. Slik finnes det hos alle elever både et *behov for subjektiv relevans* og et *behov for utvikling* som forutsetter subjektiv relevans (Smidt 1989: 33).

En oppsummerende kommentar til slutt om mitt syn på motivasjon og engasjement, er at elevenes engasjement i lesing er situasjonsbestemt og kan påvirkes gjennom tilrettelegging i læringsmiljøet og i læringssituasjonene.

3.0 Materiale og metode

Formålet med dette prosjektet var todelt. Med fokus på åtte gutter fra 7. trinn, ville jeg først søke større innsikt i deres holdninger til og engasjement i lesing. Med utgangspunkt i dette, ville jeg videre samarbeide med en lærer om noen tiltak som vi mente kunne virke positivt inn på guttenes metakognitive kunnskap og motivasjon for leseaktiviteter. I dette kapitlet vil jeg først beskrive skolen, hvor jeg gjennomførte mitt forskningsprosjekt, læreren og de utvalgte elevene. Videre vil jeg legge fram materialet og begrunne de metodene som jeg har valgt i innsamlingen av dette. Jeg vil også beskrive nærmere og begrunne de kategoriene jeg har analysert materialet i forhold til. Til slutt vil jeg kort beskrive de lesepedagogiske tiltakene som læreren satte inn for å påvirke guttenes engasjement i leseaktivitetene.

3.1.0 Beskrivelse av skolen

Sundby skole er en 1-10-skole i en kommune i Midt-Norge. De tre hovedtrinnene er delvis fordelt på ulike bygg, og ungdomstrinn, mellomtrinn og småtrinn har hver sin leder som samarbeider i et lederteam, der den ene er rektor for hele skolen. Skolen har i skoleåret 08/09 58 lærere og 576 elever. Sjuende trinn har tre undervisningsgrupper (U-grupper) i de fleste fag, og det er 25 elever i hver gruppe. Hver elev har altså sin *base*⁷ i ei fast undervisningsgruppe. I enkelte fag og tema er gruppene delt på andre måter, for eksempel er trinnet delt i flere mindre grupper i noen av norsktimene for bedre å kunne gi tilpasset undervisning. Lærerne (fem stk) på trinn 7 arbeider i team. De har hver sine fagområder og er alle kontaktlærer for 15 elever hver.

3.1.1 Lærerne og de utvalgte elevene

Lærerne i team 7 så at enkelte av guttene på trinnet ikke hadde godt nok faglig utbytte av den ordinære undervisningen. Dette gjaldt særlig i fag med mye lese- og skriveaktiviteter. Derfor besluttet de å ta ut en egen gruppe med åtte elever i tre av ukas norsktimer. En liten gruppe ville være lettere å administrere, kunne lettere gjennomføre lesepedagogiske tiltak, og kunne

⁷ Base er den undervisningsgruppa og det rommet den enkelte eleven hører til i de fleste av undervisningstimenene.

tilby andre lesesituasjoner enn den tradisjonelle klasseromsundervisningen, mente teamet. De ønsket også at den mannlige læreren, Sigurd, skulle ha ansvaret for opplegget i de aktuelle timene. Begrunnelsen for dette var at mannlige forbilder kunne ha en positiv effekt i forhold til gutters holdninger til leseaktiviteter. Sigurd hadde dessuten arbeidet på trinnet i flere år, han hadde god kjennskap og et godt forhold til elevene. Han hadde undervist mest i matematikk, naturfag og samfunnsfag. Derfor følte han at han trengte hjelp til å få bedre innsikt i de utvalgte elevenes leseprosesser, og til å legge til rette for et norskfaglig begrunnet undervisningsopplegg. Det var i denne fasen jeg ble kontaktet. Jeg arbeidet på samme skole og holdt på med masterutdanning i norskdidaktikk, og ikke minst – jeg hadde stor interesse av feltet gutter og lesing.

I tre av ukas seks norsktimer ble trinnet delt i fem grupper. To av gruppene var små, med henholdsvis åtte gutter i den ene, og åtte jenter i den andre. Jentene var tatt ut på grunn av svake leseferdigheter, deres motivasjon for leseaktiviteter var god. Mitt praksisfelt ble gruppa med de åtte guttene, heretter omtalt som *norskgruppa*. De åtte guttene hadde vanligvis sin base i to forskjellige undervisningsgrupper, U2 og U3. Elevene i norskgruppa hadde det til felles at de var gutter, og de hadde på ulike måter uttrykt liten motivasjon for leseaktiviteter. Dette innebar også at de hadde liten leseerfaring, i hvert fall med hensyn til skjønnlitteratur og lesing av bøker i skolens regi. Her stoppet også tilsynelatende de fleste likhetene. Guttene befant seg på ulike nivå mht leseferdigheter. De hadde forskjellige interesser, og deres rolle i klasserommet og i elevgruppa var veldig forskjellig. To av elevene hadde tidligere fått diagnosen ADHD, en var under utredning for ADD, og en hadde egen opplæringsplan på grunn av generelle lærevansker og psykososiale vansker. Deres sosiale bakgrunn og hjemmeforhold var også veldig forskjellig. Kunne et alternativt opplegg i ei lita gruppe, med mannlige forbilder og med muligheter for større individuell tilpasning danne rammen for ei bedre leseutvikling hos disse elevene? Kunne vi gjennom å sette inn tiltak som stimulerte motivasjon og bevissthet omkring egen lesing, påvirke guttenes engasjement og holdninger til lesing? Dette var de sentrale spørsmålene vi ville ha svar på.

Sigurd hadde god erfaring med å ta lite motiverte elever ut av den tradisjonelle klasseromssettingen. Han vektla muligheter for fysisk aktivitet og praktiske tilnærminger til fagstoffet. Han mente at de gode læringssituasjonene oppsto gjennom dialog og gjensidig respekt. ”Alt går mye lett når vi har litt humor, og når vi bygge på det ungan kan,” sa Sigurd. I tillegg til læreren, ble også en mannlig assistent, Ivar, med i timene. Han var ansatt spesielt i

forhold til den ene av guttene på gruppa, og han fulgte denne eleven i de fleste timene og friminuttene. Ivar var et ungt, friskt pust som også hadde en veldig god omgangstone med alle guttene. Samtidig var han rolig og bestemt, og guttene satte tydelig pris på hans nærvær.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å holde fokus på et utvalg blant de åtte guttene, derfor intervjuet jeg bare seks av dem. De to andre ble ikke tatt med av ulike årsaker. Den ene hadde såpass store generelle læringsvansker at jeg var usikker på om han i det hele tatt ville fungere på norskgruppa. I starten av prosjektperioden var også læreren veldig i tvil om det, men eleven ble med i timene. Den andre eleven var veldig stille, og han hadde liten lyst til å bli intervjuet. Underveis så jeg imidlertid at de to elevene som jeg ikke hadde tenkt å ha stort fokus på, bidro med veldig mye på hver sitt vis, og noe skjedde helt klart med deres engasjement i lese- og skriveaktivitetene. Derfor er Ronny og Alexander sitert flere ganger i min analyse. De har også svart på motivasjons- og holdningsspørsmålene jeg valgte ut fra Læringssenterets Kartleggingstest både i september og i februar, og de bidro med mange nyttige innspill både i samtaler underveis og i observasjonene. En av elevene, Even flyttet rett etter jul, derfor mangler jeg intervju og besvarelser fra ham i februar.

3.1.2 Kort beskrivelse av de åtte fokuselevne

Lærerne på team 7 gjennomførte ulike tester for å kartlegge elevenes leseferdigheter, og jeg fikk tillatelse til å bruke kartleggingsresultatene som bakgrunnsmateriale i mitt forskningsprosjekt. Den følgende beskrivelsen av de åtte fokuselevne er basert på deres resultater på Carlsten lesetest (Carlsten 2002), Ordkjedetest fra Stiftelsen dysleksiforskning (Høien og Tønnesen 1997) og Læringssenterets Kartleggingstest for 7.trinn (Læringssenteret 2003), og på samtaler med lærerne. Jeg har ellers nevnt interesseområder som kom fram i samtaler og intervju med de enkelte guttene.

Lars har diagnosen ADHD. Han skåret adekvat for alderstrinnet på alle leseferdighetstestene, men hadde mange forståelsesfeil på Carlsten-testen. Han er interessert i motorer og motorsport, og leser gjerne aviser og fagtidsskrifter.

Øyvind strever med lesing, særlig med leseforståelse. Han har ingen spesifikk diagnose, men har fått tilbud om spesialundervisning i mange år. Hans store lidenskap er fiske, og han leser gjerne fagtidsskrifter og faktabøker om dette emnet.

Alexander sier at han liker å lese bøker hjemme, men ikke på skolen. På ferdighetstestene skårer han innenfor nedre del av normalområdet. Han interesserer seg særlig for matoppskrifter og matlaging. Han snakker svært sjelden når han er inne i klasserommet, også selv om han blir direkte spurt om noe, og om han må samarbeide med andre elever.

Even har også diagnosen ADHD. Hans leseferdigheter ligger i øvre sjikt av normalområdet. Hans store interesse er biler og motorer. Han er også interessert i dyr.

Tore skårer godt innenfor normalområdet på alle ferdighetstestene, men når tekstene blir lange, har han en tendens til å gi opp. Han er særlig interessert i dyr, men han liker også bøker og filmer som handler om 2.verdenskrig, blader om jakt- og fiske og snøskuter.

Ronny har generelle lærevansker, og det er særlig leseforståelsen han sliter med. Han har også psykososiale vansker, som medfører at han har en egen assistent knyttet til seg.

Thomas har diagnosen dysleksi, og han er under utredning for diagnosen ADD. Han har hatt tilpasset undervisning og tilbud om spesialundervisning i flere år. Han er interessert i ulike typer sport, særlig fotball, ski og vintersport.

Markus skårer godt innenfor normalområdet på alle leseferdighetstestene, men han strever med å uttrykke seg muntlig og skriftlig. Han beskrives som stille og forsiktig og lite deltakende i leseaktiviteter. Han har også i perioder hatt tilbud om spesialundervisning. Han er særlig interessert i sport, helst fotball. Markus liker action og fantasy, men helst på film.

3.2 Innsamling av materiale

Det teoretiske grunnlaget for kvalitativ metode har vært støttepilaren i innsamlingen av materialet. Jeg startet derfor min prosjektperiode i september med å kartlegge alle de åtte

guttene besvarelser på spørsmålene som gjaldt lesevaner og holdninger til lesing i Læringscenterets Kartleggingstest for 7. trinn (vedlegg 1). Gjennom å intervju seks av guttene, prøvde jeg å få større innsikt i hvilke faktorer som påvirket deres holdninger til og engasjement i lesing (vedlegg 2). I begynnelsen av februar gjentok jeg både spørsmålene fra Læringscenterets Kartleggingstest og intervjuene, for å se om holdningene og vanene hadde endret seg. I perioden imellom disse intervjuene, observerte jeg i alt 15 norskøker, de fleste i norskgruppa, men også noen i U-gruppene. I tillegg danner intervju med lærerne (vedlegg 3), samtaler med deltakerne, lærerens notater underveis, guttenes leselogger og noen av deres skriftlige tekster, grunnlag for min analyse. Egne notater og refleksjoner i tilknytning til observasjonene og samtalene er også materiale som jeg anser som viktig og nyttig i analysen og drøftingen.

Min problemformulering innebar en utprøving av ulike tiltak for å endre en bestående situasjon. Ønsket om forandring kom fra lærerne på 7. trinn, og de hadde allerede før jeg kom inn i bildet, tatt en del organisatoriske beslutninger som de mente ville bedre guttenes motivasjon for leseaktiviteter. Åtte gutter skulle få tilbud om undervisning i egen gruppe tre timer i uka, og en mannlig lærer på trinnet skulle ha ansvaret for disse timene. Min rolle skulle være å bidra med utvalget av lesepedagogiske tiltak og tilrettelegging av undervisningen, samtidig som jeg skulle foreta intervjuer og observere i noen utvalgte øker. Dette ga mitt prosjekt en konstruktiv karakter, der jeg aktivt skulle delta i forandrende inngrep i feltet i samarbeid med læreren. Det ble også en kombinasjon av forskning og utprøving av tiltak.

En definisjon på aksjonsforskning er: "...a systematic study that combines action and reflection with the intention of improving practice" (Ebbut i Cohen m.fl. 2007: 297). Aksjonsforskning innebærer dessuten planlegging, og mer grundig og systematisk observasjon og refleksjon, enn det man vanligvis gjør i skolehverdagen. Utgangspunktet for aksjonsforskningen ligger i kritisk teori, der ønsket om endring er drivkraften. Deltakerne i prosjektet er likestilte, og forskningen er dialogisk og demokratisk. Framdriften i aksjonsforskningen bygger på et spiralprinsipp der planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon fører til ny planlegging og gjennomføring av tiltak. Spiralen, eller sirkelen, har ingen tydelig start, og fortsetter helt til deltakerne er fornøyde med resultatene (Cohen m.fl. 2000). Mitt prosjekt i guttegruppa startet i begynnelsen av september 2008 og ble avsluttet i februar 2009. Dermed kan mitt prosjekt ikke, i følge Cohen's definisjon, kalles aksjonsforskning. Likevel har

prosjektet mange likhetstrekk med aksjonsforskning, fordi det har sitt utgangspunkt i et ønske om endring av en bestående situasjon, og fordi jeg samarbeidet med en lærer om planlegging, tiltak og evaluering underveis.

Innenfor de begrensningene som ligger i en mastergradoppgaves tidsperspektiv og omfang, ser jeg det slik at mitt forskningsprosjekt var et ønske om utvikling av praksisfeltet gjennom et samarbeid med forskningsdeltakerne. Å endre holdninger og vaner tar nødvendigvis tid, men kanskje kunne intervjuene etter endt prosjektperiode si noe om en utvikling i ønsket retning. Like viktig ble derfor observasjonene i norskgruppa og i undervisningsgruppene. Hvordan responderte guttene på de tiltakene som ble satt inn? Motivasjon, holdninger og vaner kan påvirkes og endres over tid, og kanskje har fokuset på problemstillingen og resultatene av prosjektet satt i gang en prosess som kan gi ønskede resultater hvis den fortsetter også etter at min deltakelse i feltet er avsluttet.

3.3 Objektivitet og validitet.

Jeg har arbeidet ved Sundby skole i mange år. Derfor kjenner jeg skolens organisering og struktur, det pedagogiske miljøet, arbeidsformene og det sosiale klimaet blant lærerne. Jeg kjenner også ganske godt elevene på 7. trinn, deres familier, sosiale bakgrunn og deres faglige ståsted og potensial. Dette kan i enkelte sammenhenger være til besvær, fordi jeg kan ha forutinntatte holdninger som hindrer meg i å få et godt ”utenfrablick”. Men det kan også være en stor fordel når ulike tiltak skal vurderes. Torlaug Løkensgard Hoel skriver i en artikkel i Nordisk Pedagogikk:

Forskerens subjektive førforståelse er ikke en feilkilde som hindrer innsikt, men en forutsetning for innsikt. (...) Mye av den kunnskapen som den som er innenfor sitter inne med, er skjult og ubevisst; den som er innenfor ser ikke alltid det implisitte, det innforståtte (Hoel 2000: 162).

I samarbeidet med lærerne på 7. trinn var det derfor veldig viktig å ha klart definerte roller i observasjonssituasjonene, og jeg synes mange av situasjonene så annerledes ut når jeg fikk dem litt på avstand. Et spørsmål er selvfølgelig i hvor stor grad mitt forhold til både elevene og lærerne har påvirket deres svar i intervjuene, og hvordan mine tolkninger av intervjuene og observasjonene har vært preget av min førforståelse. Jeg opplevde at elevene var veldig samarbeidsvillige, og de stilte velvillig opp både til intervju og mer uformelle samtaler. Men

gjennom hele prosessen, i fra utarbeidelsen av intervjuguidene, gjennomføringen av intervjuene og til tolkningen i etterkant, ser jeg min rolle som medskaper av det endelige resultatet. Spørsmålet om empiriens og forskerens objektivitet er derfor en kontinuerlig prosess. Dette sier også Løkensgard Hoel i Nordisk Pedagogikk:

Lærerforskerens holdninger og førforståelse bidrar i konstruksjonsprosessen, selv om man metodisk forsøker å redusere slike faktorer. Dette kan igjen knyttes til et aspekt som er gjennomgående i all forskning og som også er av etisk karakter, nemlig spørsmålet om den objektive sannhet, og den objektive forskeren. Svaret på det spørsmålet og konklusjonen på denne forskerteksten, må bli at kompliserte relasjoner mellom mennesker ikke kan analyseres og beskrives objektivt, og at kunnskap, innsikt og forståelse ikke er et endelig produkt man når fram til, det er en kontinuerlig prosess (Hoel 2000: 169).

Denne bevisstheten har vært avgjørende for mitt valg av verktøy i innsamlingen av materiale. I alle intervjuene brukte jeg lydopptak i tillegg til egne notater, og i de fleste observasjonssituasjonene brukte jeg videokamera slik at jeg kunne gå tilbake å transkribere og tolke flere ganger. For å øke validiteten og sikre mot for subjektive tolkninger, har jeg også hele tiden forsøkt å få med ulike typer triangulering. Læreren, Sigurd, var med på å se igjennom enkelte av videoopptakene for å si noe om hva han så, og hvordan han tolket det som skjedde. Alle lærerne skrev også logg etter hver av norskøktene som jeg observerte, slik at vi kunne få en bredest mulig forståelse av situasjonene. Ofte måtte jeg også gå tilbake til elevene med oppklarende og retrospektive spørsmål, for å forsikre meg om at jeg hadde tolket deres utsagn slik de var ment, og for å få med deres egne tanker om ulike ting som skjedde underveis. Dette er et viktig redskap innenfor den fortolkende tradisjonen som min empiri hører inn under. Alle slike logger og samtaler, både fra elevene og fra lærerne, er likevel et resultat av konteksten, av vårt innbyrdes styrkeforhold og av hvordan de vil presentere seg selv, eller sagt med Bakhtinsk terminologi: hvordan de posisjonerer seg.

3.4 Intervju som metode

For å få innsikt i og større forståelse for de utvalgte guttenes holdninger til og engasjement i lesing, valgte jeg å intervju dem i september 2008. Intervjuene besto av to deler. Den ene delen var formell og strukturert med lukkede spørsmål der elevene skulle krysse av blant ulike svaralternativer. Denne delen bygde på motivasjons- og holdningsspørsmålene i Læringscenterets kartleggingstest for 7. trinn (vedlegg 1). Fordelen med disse strukturerte spørsmålene var at de lett kunne gjentas i februar, og besvarelsene kunne tydeligere

sammenlignes. Den andre delen tok utgangspunkt i en intervjuguide med halvstrukturerte spørsmål, der guttene kunne fortelle mer fritt *hva* de likte å lese, *hvorfor* de leste og *hvordan* de leste (vedlegg 2). Her kom holdningene til lesing mer implisitt til uttrykk. Denne formen for intervju kunne også påvirkes og styres mer av meg som intervjuleder, og relasjonen mellom leder og intervjuobjekt ville sannsynligvis påvirke besvarelsene i større grad. Samtidig gir den mer uformelle intervjumetoden muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål og få uklare besvarelser nærmere utdypet. Som før nevnt, gjennomførte jeg denne delen av intervjuet bare med seks av de åtte elevene. I begynnelsen av februar gjennomførte jeg på nytt begge delene av intervjuene, med noe mer fokus på utviklingen i løpet av prosjektperioden. Læreren, Sigurd, ble intervjuet i forkant og i etterkant av prosjektperioden, men også de jevnlige samtalene med ham underveis, er viktig materiale og informasjon i mitt forskningsarbeid.

3.5 Observasjon som metode

I utgangspunktet skulle min rolle inne i undervisningsgruppene og i norskgruppa, være som observatør. I løpet av perioden observerte jeg i 15 økter. For det meste hadde jeg videokamera med, og i starten tok dette noe av fokuset hos enkelte elever. Etter hvert ble de vant til at jeg var der, og det så ikke ut til at guttene ble påvirket av mitt nærvær, eller av at de ble filmet. Som observatør ble det noen ganger en utfordring å finne min rolle langs skalaen fra fullstendig observatør til fullstendig deltaker, og det å bare skulle være ”flue på veggen”, ble i enkelte situasjoner ganske unaturlig. Noen ganger henvendte elevene seg til meg, da var det mest naturlig å svare på henvendelsene. Andre ganger skjedde ting i klasserommet, eller jeg følte det var viktig å gripe inn med for eksempel oppklarende informasjon eller spørsmål. Det som føltes mest naturlig i den konkrete situasjonen ble derfor utslagsgivende for min observatørrolle.

En av observasjonsøktene i norskgruppa hadde delvis preg av å være et gruppeintervju, eller en uformell samtale i gruppa der læreren ledet samtalen. Denne delen av materialet ga et godt bilde både av elevenes bevissthet omkring fenomenet lesing, og av den sosiale interaksjonen og den situerte kulturen for lesing blant guttene. I observasjonsøktene hadde jeg fokus både på de verbale og de nonverbale handlingene, som kroppsspråk, blick og ellers sosiale relasjoner i

mellom deltakerne. Dette innebar at jeg måtte bruke alle sanser, og dermed ble mine egne notater og refleksjoner viktig tilleggsmateriale fra observasjonsøktene.

3.6.0 Metode for tilnærming av analyse

3.6.1 Narrativ framstilling

I analysen har jeg lagt vekt på å gjengi så korrekt som mulig hva som skjedde og hva som ble sagt, både i samtaler med deltakerne, og i observasjonene. Derfor har jeg valgt en narrativ framstilling som er preget av direkte tale og beskrivende sitater. En slik tett beskrivelse er også ment å gi studien validitet, det kan bidra til gjenkjenning hos leserne, og kan dermed gi overføringsverdi til lignende situasjoner (Hoel 2000). I de direkte sitatene fra både læreren og elevene, har jeg forsøkt å gjengi replikkene så nøyaktig som mulig, men på et mer ”normalisert” skrivespråk tettere opp mot bokmål. Ulike dialekter gjenspeiles delvis i den gjengitte talen. Deltakerne står fram både gjennom det de sier og gjennom måten de uttrykker seg på. Pauser i talen har jeg markert med punkter, . . . , betyr en kort pause, eller nøling, og lengre pauser på 5 sekunder eller mer er markert med tre, . . . , punkter. Samtidig tale er markert ved klammparenteser, []. En vanlig parentes med tre punkter, (...), viser at deler av samtalen er tatt bort. Sitatene er gjengitt på bakgrunn av transkripsjoner fra videoopptak og lydopptak. Alle utsagn og sitater er likevel satt inn i en ny forståelsesramme gjennom min konstruksjon av forskerteksten, og når konteksten endrer seg, endrer fenomenet seg også (Vygotsky 1962). Jeg kan likevel ikke gjøre annet enn å prøve å beskrive fenomenet så objektivt som mulig ut i fra mitt ståsted.

3.6.2 Hovedkategorier for analysen

Både læreren og jeg hadde som mål å påvirke holdninger og engasjement gjennom å stimulere guttenes bevissthet om egen lesing, og gjennom å stimulere faktorer som påvirket deres motivasjon for leseaktiviteter. To av kategoriene for tilnærming av en analyse, elevenes metakognitive bevissthet og elevenes motivasjon for lesing, hadde jeg derfor definert allerede i utformingen av problemformuleringen. Disse faktorene var også begrunnet i teorier og

tidligere forskning om leseutvikling (se s.19-22). Det viste seg imidlertid både gjennom intervjuene og observasjonene, at guttenes selvtillit og deres tro på å lykkes var meget avgjørende for deres holdninger og engasjement. Derfor valgte jeg å løfte fram dette som en egen kategori som jeg analyserte både intervju og observasjoner i forhold til. Mitt grunnleggende syn på konteksters betydning for all læring, og på sosiale relasjoner som kilden til kognitiv utvikling, ble også avgjørende for at elevenes sosiale interaksjon i leseaktiviteter ble en egen kategori innenfor analysen.

Med denne begrunnelsen forsøkte jeg å nærme meg en analyse av mitt samlede materiale ut i fra følgende fire hovedkategorier:

1. Metakognitiv bevissthet
2. Selvtillit og forventning om mestring
3. Motivasjon for leseaktiviteter.
4. Sosial interaksjon i leseaktiviteter.

3.7 Lesopedagogiske tiltak

Mitt forskningsarbeid hadde sin bakgrunn i et ønske om å endre en bestående situasjon. Lærerne på team 7 ønsket å legge til rette for at åtte gutter, som de oppfattet som lite motiverte for leseaktiviteter, skulle få et bedre tilrettelagt undervisningsopplegg. Min problemformulering innebar en utprøving av tiltak som kunne tenkes å påvirke de utvalgte guttenes holdninger til og engasjement i lesing. Intervju og samtaler med elevene kunne gi oss innsikt i de utvalgte guttenes holdninger til lesing. Samtidig fikk vi et visst innblikk i hvilke faktorer som så ut til å være avgjørende for deres motivasjon for lesing. Med bakgrunn i dette og med støtte i teorier om motivasjon, leseprosesser og kontekst, ble læreren, Sigurd, og jeg enige om noen lesopedagogiske tiltak vi ville prøve ut. Rammene var delvis satt på forhånd; åtte gutter skulle få et tilrettelagt norsktilbud i egen gruppe tre økter pr uke. Sigurd skulle ha ansvaret for undervisningen og han skulle ha med seg en assistent. Dette betydde at de åtte elevene kunne få mye støtte og veiledning i forhold til de hovedområdene som vi mente var viktige for deres engasjement i lesing.

Målene for undervisningen ble formulert og dannet utgangspunkt for hvilke tiltak som ble satt inn. En viktig forutsetning var også at målene skulle være forenlige med de målene som til enhver tid gjaldt for 7.trinnets norskundervisning forøvrig, for guttene skulle også være i sine egne undervisningsgrupper i halvparten av norsktimene. Den følgende framstillingen av mål og tiltak ble til underveis i prosjektperioden, og det var jevnlig evalueringer av elevenes utvikling som dannet grunnlag for de ulike tiltakene.

Mål 1:

Å øke elevenes bevissthet omkring egen lesing.

Tiltak:

- Modellere⁸ for elevene hvordan de aktivt kan ta i bruk ulike lesestrategier for bedre å forstå og engasjeres i egen leseprosess. Vi ville konsentrere oss om følgende lesestrategier: aktivering av forkunnskap, stille spørsmål til teksten, søke informasjon og oppsummere tekstens innhold
- Skrive nøyaktig leselogg, notere på et skjema hva de leste og hvor mye de leste hver dag i to forskjellige perioder med noen ukers mellomrom (vedlegg 4).
- Vurdering av eget forhold til lesing gjennom samtaler
- Synliggjøre og løfte fram mange typer lesing og hverdagstekster.
- Klart definerte læringsmål

Mål 2:

Motivere elevenes selvtillit.

Tiltak:

- tilpasset undervisning med utgangspunkt i tilpassede tekster og oppgaver innenfor den enkeltes utviklingszone
- positive og konstruktive tilbakemeldinger, belønning og ros
- alternative arbeidsmåter med rom for ”å slippe ut damp”
- Ta utgangspunkt i elevenes egne tekstverdener

Mål 3:

Motivere for leseaktiviteter

Tiltak:

- interessante tekster som har subjektiv relevans for guttene
- autentiske tekster

⁸ Modellere betyr at læreren viser hvordan en strategi skal brukes, og tenker høgt for elevene mens han bruker strategien.

- valgmuligheter
- varierte arbeidsformer
- skriving ved hjelp av data
- utnytte elevenes nytteperspektiv på lesing

Mål 4:

Skape en bedre kultur for lesing i guttegruppa

Tiltak:

- Løfte frem en ”leserkultur” gjennom samtale om bøker og lesing
- Legge til rette for sosial interaksjon gjennom aktiv deltakelse og samarbeid
- Autentiske spørsmål for å stimulere refleksjon og undring i dialoger om skjønnlitterære tekster
- En undersøkende og forskende tilnærming til sakprosaetekster

Guttene valgte selv ei skjønnlitterær bok som de skulle lese og arbeide med i norskgruppa, *Ekspedisjon Livredd* av Arild Dahl. Denne boka valgte de på bakgrunn av et utdrag de hadde lest i Zeppelin lesebok for 7. trinn. *Ekspedisjon Livredd* er nevnt og referert til mange ganger i analysedelen. En nærmere presentasjon av boka og hvorfor den ble valgt, er lagt ved som vedlegg (vedlegg 5).

4.0 Analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere materialet ut i fra de fire hovedkategoriene som jeg beskrev i metodekapitlet. Den første kategorien, metakognitiv bevissthet, omfatter guttenes kunnskap om og forståelse av lesing generelt og egne leseferdigheter spesielt, og deres valg og bruk av lesestrategier. Den andre kategorien, selvtillit og forventninger om mestring, tar opp eksemplifiserte konsekvenser av mangel på selvtillit, og hvordan forventning om mestring påvirker enkelte elevers engasjement i lesing. Den tredje kategorien omhandler motivasjon for lesing. Her gir jeg eksempler på hvordan tekster som har subjektiv relevans for den enkelte kan påvirke guttenes innsats og utholdenhet i skolearbeidet, og hvordan frihet til å velge og kontroll over egen læring kan påvirke motivasjonen. I den siste hovedkategorien, sosial interaksjon, viser jeg hvordan guttene posisjonerer seg i forhold til hverandre, og hvordan de interagerer i leseaktiviteter.

4.1.0 Metakognitiv bevissthet

4.1.1 Forståelse av hva det vil si å lese

Et av spørsmålene jeg hadde valgt ut fra Læringscenterets Kartleggingstest var:

Hvor godt liker du å lese?⁹

	Veldig godt	Godt	Liker ikke å lese	Vet ikke
September		2	5	1
februar		4	2	1

Fig. 2

Fem av de åtte guttene svarte i september at de *ikke liker å lese*, mens to svarte at de likte det *godt*, og en svarte *vet ikke*. I det uformelle intervjuet i etterkant av kartleggingsspørsmålene, spurte jeg elevene om dette gjelder all type lesing: ”Har du noen gang tenkt - åååh, nå fikk jeg

⁹ I september var det åtte gutter i gruppa, en av dem flyttet etter jul, og er derfor ikke med i besvarelsene fra februar.

ei melding, nå blir jeg nødt til å lese!?” Dette syntes de var ustyrtelig morsomt, og selvfølgelig ”helt bak mål”. Å lese og skrive på sms, Msn og andre ”chatkanaler” er ikke forbundet med ulyst. Dette karakteriserer guttene som artig, noe de liker å gjøre – og som de gjør hver dag. De liker også å lese tegneserier, aviser og fagtidsskrifter innenfor motorsport, jakt og fiske. Hvorfor svarer da fem av dem på avkryssingsspørsmålet at de *ikke liker å lese*? Dette kan ha å gjøre med hva de definerer som lesing og deres tidligere erfaringer; når skolen spør, gjelder spørsmålet skolens tekster. Intervjuene og samtalene med guttene tydet på at det var læreboktekstene og andre bøker de måtte lese i skolens regi, som de ikke likte. Guttenes svar på spørsmålet kan si oss noe om deres motivasjon for lesing, men intervjuene i september viste også at de hadde lav bevissthet, eller i hvert fall en bestemt mening, om hva som regnes som lesing. Da Lars fikk spørsmålet på nytt i februar, viste han at han hadde begynt å tenke på lesing som noe mer enn bare lesing i skolens regi:

I februar, da guttene får spørsmålet på nytt, krysser Lars først av i rubrikken ”liker ikke å lese”, så stopper han opp, tenker litt, ser på meg og sier: ”Det gjelder vel kanskje all type lesing, sånn som aviser og blader også?” Jeg nikker bekreftende, og Lars sier: ”Ja, **da** så,” så visker han ut og krysser av i rubrikken ”godt”
(intervju 2 med Lars 4/2-09).

Guttenes forståelse av fenomenet lesing får også betydning for besvarelsene på neste spørsmål:

Omtrent hvor mye leser du i alt hver dag utenom skoletiden? (For eksempel bøker, lekser, aviser, TV-tekst, osv.)

	Leser ikke hver dag	Mindre enn en time hver dag	Mellom en og to timer hver dag	Over to timer hver dag	Vet ikke
september	1	3	2	2	
februar		3	3		1

Fig. 3

Tre av guttene svarte i september at de leste mindre enn en time hver dag. En av dem leste ikke hver dag, to av dem leste 1-2 timer hver dag, og to leste over 2 timer hver dag. De guttene som svarte at de leste over 2 timer hver dag, hadde i følge kartleggingen de svakest leseferdighetene. Derfor kan det være grunn til å tro at årsaken til at de sier de leser såpass lenge, ikke først og fremst er at de leser mye, men at det å lese tar veldig lang tid. Svarene

deres kan også være et uttrykk for hvordan de vil posisjonere seg som skoleelever i den situerte konteksten, at de har lyst til å framstå som flinke og godt arbeidende når læreren eller ”skolen” spør.

To av guttene som i september oppga at de leste mindre enn 1 time hver dag, svarte i februar at de leste mellom en og to timer hver dag. Også Ronny, som i september sa at han ikke leste hver dag, oppga i februar at han leste inntil 1 time hver dag. Økningen i lesemengde kan være et uttrykk for minst to ting; disse tre guttene leser faktisk mer enn før, eller de regner med flere sjangere når de angir tiden. Bare den ene av guttene, Thomas, oppga at han leste mindre i februar enn i september (over to timer i september, og mindre enn en time i februar). Kanskje hadde Thomas øket sine leseferdigheter slik at det gikk fortere å gjøre unna lesinga, kanskje hadde han fått redusert på leksemengden fordi han hadde dårlige leseferdigheter, eller kanskje hadde han fått et mer realistisk bilde av hvor mye han faktisk leste gjennom arbeidet med leseloggene¹⁰?

For å forsøke å øke guttenes bevissthet omkring egen lesing, ga jeg dem en oppgave den første uka i januar. Guttene skulle krysse av på et skjema, heretter kalt *leselogg*, hva de leste, når de leste og gjerne *hvor mange minutter* de leste innenfor de ulike tekstsjangrene (vedlegg 4). Ett skjema skulle fylles ut hver dag i ukas fire første dager. I slutten av januar gjentok vi det samme, guttene krysset av på samme type skjema i fire dager. Tendensene fra dette eksperimentet var at guttene i løpet av januar ble mer nøyaktige i sin loggføring. De siste dagene av leseregistreringen fylte de ut mer detaljert *hva de leste* (for eksempel Msn, undertekster på film, dataspill, hvilke blader og aviser) og *hvor mange minutter* de brukte på de ulike sjangrene. Det så ut til at elevene var blitt mer bevisste på alle de ulike tekstene de forholdt seg til i løpet av dagen, og særlig utfyllende var kolonnen for det de leste *etter skoletid*.

For å finne ut om svarene med hensyn til lesevaner var reelle, sammenlignet jeg hver av guttenes svar på spørsmålet om tiden de brukte på lesing utenom skoletiden fra Kartleggingstesten, med leseloggene deres. I følge leseloggene, leste guttene langt over to timer hver dag når de regnet med chatting, undertekster på film, aviser, dataspill osv. På avkryssingsspørsmålet fra Kartleggingstesten svarte ingen av guttene i februar at de leste mer

¹⁰ Leselogg var et skjema der elevene registrerte hva de leste og hvor lang tid de brukte på ulike sjangere i løpet av dagen.

enn to timer pr dag, derfor kunne ikke svarene deres på dette avkryssingsspørsmålet omfatte all type lesing. Når vi sammenlignet bare tiden de oppga at de brukte på *skolearbeid* i leseloggen, stemte det med tiden de oppga på avkryssingsspørsmålet. Dette tilsier at det ikke bare er guttenes bevissthet omkring lesing som har endret seg, de sier også faktisk at de har begynt å bruke noe mer tid på skolearbeid. Når skolen stiller spørsmål i form av kartleggingstester, er det fortsatt skolens tekster guttene relaterer til når de svarer, selv om det i parenteser står *for eksempel bøker, lekser, aviser, TV-tekst osv.*

Det som guttene leste mens de var *på skolen*, kom ikke like tydelig fram i leseloggene. Selv om observasjonene viste at de leste mye fra tavla, fra ulike oppgaver på ark og i lærebøkene, registrerte elevene lite av dette som lesing i leseloggene. Thomas og Ronny var i begge disse leselogg-periodene svært nøyaktige med utfyllingene av skjemaet, men også i deres logger, så det ut til å foregå lite ”bevisst lesing” i skoletida. Det de nevnte var lesing fra engelskboka, noe lesing fra samfunnsfagboka og lesing gjennom spill som Monopol og ulike spørrespill. De samme to guttene stipulerte også *antall minutter* med lesing i skoletida. På det meste mente de at de hadde lest i 30 minutter, en dag hadde de lest i 20 minutter, og en dag mente de at det bare dreide seg om 5 minutter. Disse loggene ble gjenstand for mye diskusjon blant lærerne på teamet. Skyldtes besvarelsene at guttene hadde for liten bevissthet rundt dette med lesing, eller stemte det med virkeligheten? Leste de ikke mer enn 5-30 minutter i løpet av en 6 timers skoledag? Gjaldt dette eventuelt bare akkurat disse guttene, eller kunne det tolkes som en mer generell beskrivelse av hvor mye elevene leste i løpet av en skoledag?

4.1.2 Kunnskap om egne leseferdigheter

Det tredje spørsmålet jeg hadde valgt ut fra Kartleggingstesten, gjaldt guttenes vurdering av sin egen leseferdighet:

Hvor godt mener du selv at du leser?

	Svært godt	godt	dårlig	Vet ikke
September		3	2	3
Februar		3	1	3

Fig. 4

I september mente to av guttene selv de var *dårlige* til å lese, tre svarte *vet ikke*, og tre syntes selv de leste *godt*. Ved å sammenligne hver enkelts besvarelser med deres faktiske ferdigheter i lesing gjennom Carlsten-test, Ordkjedetest fra Stiftelsen Dysleksiforskning og ferdighetstestene i Læringscenterets Kartleggingstest for 7.trinn, fant vi ut at deres innsikt i egen leseferdighet stemte dårlig med virkeligheten. De tre elevene som mente at de leste *godt*, lå under kritisk grense på flere av deltestene, og alle tre hadde fått ekstra oppfølging gjennom lesekurs og tilrettelagt undervisning i flere år. En av disse tre har diagnose knyttet til spesifikke lese- og skrivevansker. Guttenes besvarelser kan tyde på at de gjennom spesialundervisning i egne grupper har fått mye oppmuntring, og at det tilrettelagte opplegget har gitt dem følelsen av å lykkes. De to guttene som selv mente at de var dårlige lesere er, i følge kartleggingen, innenfor ”normalområdet” når det gjelder leseferdigheter. Tolkningen av guttenes svar blir også noe usikker fordi vi ikke vet hva de legger i det å *lese godt*, *svært godt* eller *dårlig*. Hva vil det si å *lese godt*? Hva er forskjellen på å *lese godt* og å *lese svært godt*? Hvor dårlig må en lese for å si at en leser *dårlig*? Dette tror jeg kan være vanskelig for elevene å vurdere når spørsmålet blir så generelt. Spørsmålet skiller heller ikke mellom ulike typer tekster eller lesing for ulik hensikt. Et eksempel fra en observasjon i U-gruppa til Lars, viser hans vurdering av sine leseferdigheter noe mer konkret:

Like oppunder jul arbeidet hele 7. trinn med et prosjekt i lokalhistorie, og jeg observerte i en time da de var nesten ferdige med å lage en presentasjon av arbeidet sitt. Lars var opptatt med en power-point-presentasjon, og han prøvde å tilpasse tiden for hvert lysbilde. Enkelte av bildene hadde mye tekst, og det var viktig at lysbildet sto på skjermen såpass lenge at publikum fikk tid til å lese teksten. Lars diskuterte med en av de andre elevene på gruppa, og etter en liten ordveksling, sier Lars: ”les du ...du som er sånn *normal-leser*”

(observasjon i full klasse 9/12-08).

Gjennom dette utsagnet viser Lars at han er bevisst en mottaker, og han vurderer hvilken lesefart som bør være utgangspunktet. Han anser seg selv som en dårligere leser enn normalen, og han mener at medeleven leser i et mer normalt tempo. I denne situasjonen vurderer Lars sin leseferdighet i forhold til en helt bestemt type tekst.

Kartleggingsverktøyene som disse guttene kjente til var Carlsten-tester, Ordkjedetester og Læringscenterets kartleggingstest. Disse testene kunne gi dem en pekepinn på hvor mange ord de greide å lese i minuttet når de samtidig skulle svare på forståelsesspørsmål (Carlsten), og hvor gode de var på å skille ut meningsbærende ord i en kjede innenfor en bestemt

tidsramme (Ordkjedetest). Kartleggingstesten fra Læringscenteret hadde de fått liten tilbakemelding på, og de hadde liten forståelse for hva deres resultater på denne testen innebar med hensyn til deres reelle leseferdigheter og leseforståelse. Alle guttene hadde en bestemt mening om at også Kartleggingstesten sa mest om den *tida* de brukte på å løse oppgavene. Lærerne sa at de brukte Læringscenterets Kartleggingstest til å vurdere om noen av elevene lå under kritisk grense på enkelte av deltestene, dette samsvarte som oftest med det inntrykket de hadde av den enkeltes lesekompetanse fra før. Testene ble gjennomgått med foreldrene på foreldresamtaler, men det ble ikke satt opp individuelle utviklingsmål som tok utgangspunkt i resultatene. Elever som skåret under kritisk grense på flere av deltestene, fikk tilbud om lesekurs i egne grupper, eller tilbud om annen type spesialundervisning (samtale med lærerne på team 7, 3.februar 2009).

Også i observasjonene og samtalene relaterte guttene lesekompetanse til leseflyt og lesehastighet. I november ledet læreren, Sigurd, en samtale mellom guttene i norskgruppa. Temaet for samtalen var lesing, og Sigurd ønsket å klargjøre målet for arbeidet i gruppa. De følgende sitatene fra denne samtalen sier noe om guttenes kunnskap om egne leseferdigheter, og om deres forståelse av forholdet mellom leseferdigheter og leseopplevelse:

Sigurd skriver målet på tavla: *Bli bedre til å lese. Bli mer glad i å lese.*

Thomas: Æ vet ikke akkurat om æ kan bli bedre te å lese da

Sigurd: Nei, men synes du det er et mål for deg?

Thomas: Ja, æ skull gjerne lest litt fortar.

Jorun: Hvis målet for dok er å bli *mer glad i å lesa* og skrive, hvordan kan e vite noe om det, hvordan ska e kunne vite om dok bli mer glad i å lesa og skrive?

Tore: Vi si det te deg.

Elevene blir stille noen sekunder.

Even: Du høre på oss at vi har blitt bedre.

Øyvind: Du hører kanskje at vi les mer flytende, stoppe ikke opp så mye, les bedre.

(..)

Sigurd: Er dok blitt mer glad i å lese da?

Øyvind. Litt

Tore: Nei

Sigurd: Ja, men du si jo det, Tore, at du likte den boka (Den forheksede ringen)

Tore: Ja

Sigurd: Hvorfor leste du den boka da?

Tore: Ivar (assistenten) leste høgt for meg da, og den er veldig spennende. Det er bedre når han les høgt

(samtale i norskgruppa 13/11-08).

I denne samtalen uttrykte guttene på forskjellig vis at det å være *glad i å lese* for dem er knyttet til leseferdigheter – å lese fortene og mer flytende. Tore sa at han likte å høre på når assistenten leste høgt for ham. Manglende leseferdighet ser altså ut til å påvirke gleden ved å lese. Men det kan også hende at guttene mangler språket som skal til for å vurdere leseysten. Leseferdigheter er noe mer konkret, de kan lese *fortene* og *mer flytende*, og dette er kriterier som også kan brukes for å vurdere graden av måloppnåelse. Elevene har erfaringer med ulike typer ferdighetstester som vurderer deres lesehastighet og leseforståelse på ord- og setningsnivå, og det er kanskje avkodingsferdigheter som har vært mest vektlagt så langt i deres leseopplæring. Men hva vil det si å bli *mer glad i å lese*? Hva skal lesegledden relateres til? Dette ser ut til å være diffust for disse guttene. Målet er at de skal bli *mer glad i å lese*, men betyr det at de skal bli mer glad i å lese enn i å kjøre cross? *Hva* er det de skal bli mer glad i å lese? Når det gjelder leseyst og leseopplevelse ser det ut til at både elevene og læreren mangler et metaspråk, et redskap til å kunne diskutere med, og noe konkret å relatere det abstrakte til. Eksemplet viser også at skolen, her representert ved Sigurd, ikke alltid er konkrete nok i målformuleringene, hva innebærer det for den enkelte å bli *bedre til å lese*, og hva må til for å bli *mer glad i å lese*?

Guttene har en mening om hva som skal til for å bli bedre til å lese:

Sigurd: Hva kan dok tenke dok å gjør for å komme nærmar målet?

Lars: Les mer.

Tore [les mer] gjerne slik som Ivar og je gjord i går.

Sigurd: Ja, men hvis du ikke er å glad i å lesa, da er det vel ikke så enkelt å bare lesa mer, er det det da?

Øyvind: Nei

Markus: Du må lesa noe du like

(samtale i norskgruppa 13/11-08).

Denne samtalen viser at guttene mener at *å lese mer* er det som har betydning for leseutvikling, men den viser også at de trenger stor grad av starthjelp og støtte underveis for å ha mulighet for måloppnåelse. Tore uttrykker også her at han trenger hjelp av Ivar, assistenten, både til å komme i gang, og til å få lest noe høgt for seg. Øyvind bekrefter dette i en senere observasjon, der han sier at han velger å gjøre mye av lesearbeidet hjemme, fordi han får mer hjelp der, og fordi han kan bruke den tiden han trenger på å lese. Markus mener at man må lese noe man liker, men i det neste sitatet gir guttene uttrykk for at ”gode bøker” er

utilgjengelige for dem fordi det er for mange sider, for små skrift og for mange vanskelige ord. De har en bevissthet om at tekstene må være tilpasset den enkeltes nivå:

Ronny: Det er noen som like å lesa bok bedre enn å sjå film

Sigurd: Ja, det er noen som si at det er bedre å lesa boka i stedet for å sjå filmen .. boka er bedre, si dem

Tore: Ja, men Harry Potter da .. je kan itj lesa de bøken for det er så mye skrift

Øyvind: Ja, der er det så små skrift og store sida

Markus: (viser fram boka han har på pulten) Sånn her kunn det ha vør

Sigurd: Du like at det er litt større skrift?

Flere sier ja

(samtale i norskgruppa 13/11-08).

4.1.3 Lesestrategier

Et av tiltakene som jeg mente var viktig for guttenes engasjement i lesing, var kunnskap om og bruk av strategier. Da jeg intervjuet guttene i september, spurte jeg dem om hvilke lesestrategier de kjente til, og *hvordan* de leste. Jeg hadde lagt fram to lærebøker som jeg tok utgangspunkt i, og besvarelsene deres var knyttet til skolebøker. Guttene hadde jobbet med det de kalte "BISON-overblikk"¹¹ i norsktimene i U-gruppene. Dette gikk ut på at de skulle følge et mønster for å nærme seg en læreboktekst; først se på bildene og bildetekstene, så lese innledningen og siste avsnitt, og så skulle de lese overskrifta og uthevede ord i teksten. De fleste guttene sa at de starter med overskrifta, og at de tar et overblikk før de begynner med selve teksten. "Først leser jeg overskrifta og ser på bildene, så begynner jeg å uffe meg og grue meg til å lese teksten," sa Tore.

Tre av guttene sa de vurderer om de kan noe om emnet fra før. Hvis det ikke ser ut som det er noe nytt å lære, dropper de hele lesinga. "Jeg pleier å lese litt...hvis jeg har lest det før i en annen bok eller noe sånn så .. da hopper jeg over det," sa Even. Markus, Thomas og Øyvind sa at de aldri tenker over hva de kan fra før: "Je bare les for å få det overstått," sa Øyvind.

Gjennom intervjuene kom det fram at guttene leser ulike tekster på ulike måter. Lars sa at når han leser Donald, leser han bare det han synes ser spennende eller artig ut, men når han

¹¹Fra Aschehougs læreverv i norsk for mellomtrinnet, Zeppelin. BISON står for B: bilder og bildetekster, I: innledningen, S: siste avsnitt, O: overskrifta, N: NB-ord og ord som skiller seg ut.

leser ei bok, leser han alt. Det meste av det de leser er selektivt utvalgt, og dagsformen kan avgjøre hvordan de leser. Markus sa at han hopper over både avsnitt og sider hvis han er sliten.

● ”Å logge seg på”

I norskøktene i gruppa ville Sigurd prøve å modellere for guttene hvordan de aktivt kunne ta i bruk ulike lesestrategier for å øke leseforståelsen, og for at de skulle engasjeres i sin egen leseprosess. I arbeidet med boka *Ekspedisjon Livredd* (vedlegg 5), fulgte undervisningen stort sett et fast ”mønster”. Dette mønsteret gikk ut på at Sigurd modellerte de strategiene vi ville legge vekt på i løpet av timen: aktivere forkunnskap, stille spørsmål til teksten, søke informasjon og oppsummere tekstens innhold. Han viste elevene hvordan han brukte strategien ved at han tenkte høgt for dem. Etter hvert deltok guttene også stadig mer gjennom at de også tenkte høgt og deltok i samtale. Hver time startet med at Sigurd og elevene snakket om hva som hadde skjedd så langt i boka. Denne lesestrategien hadde jeg tenkt på som ”å aktivere forkunnskap”. For å synliggjøre de ulike lesestrategiene vi tok i bruk, hadde jeg laget fine plakater som ble hengt opp over tavla på grupperommet, og på den ene sto nettopp det: *Aktivere forkunnskap*. Til å begynne med syntes jeg ikke læreren brukte dette begrepet overhode, og jeg ble litt bekymret for at de elevene som trengte en mer eksplisitt tilnærming til denne strategien, ikke ville lære så mye. Etter å ha gått igjennom videoopptakene fra flere økter mange ganger for å studere om begrepet ble brukt, oppdaget jeg at læreren og elevene hadde sitt eget ord for denne lesestrategien. De kalte det ”å logge seg på”. For disse guttene, og også for læreren, var dette uttrykket mye mer i samsvar med hverdagspråket, og de skjønnte alle hva dette innebar. Når de ”logget seg på”, snakket de om hva de visste fra før, hva som hadde skjedd tidligere i boka, og om hvilke tanker de hadde omkring det som hadde hendt. Samtalen hadde som mål å gjenkalle det de hadde lest fra før, og utarbeide hypoteser eller skape forventinger til det som skulle komme i neste kapittel. Dette var en viktig del av strukturen og dermed også en mulighet for guttene til å engasjere seg i lesinga. Følgende observasjon viser at det å være ”pålogget” ser ut til å ha betydning for engasjementet i timene:

Lars hadde vært syk en dag da guttene hadde norskgruppe, dermed hadde han ikke fått med seg hva som skjedde i det kapitlet som de da hadde lest. Neste dag er han først inn fra friminuttet når norskturen starter. Han går rett bort til Sigurd, læreren, og sier: ”Kan du lesa kapittel 9?...Kan du vær så snill å lesa

kapittel 9?” Det var det kapitlet som guttene hadde lest dagen før da Lars var borte. Sigurd svarer at det kan han, men de skal snakke om forskjellig annet først. Når alle er på plass, snakker Sigurd om lekse de har hatt, de skulle fylle ut et ark om personbeskrivelse. De andre elevene er engasjerte og deltar aktivt i samtalen. Lars er urolig. Etter noen minutter gjentar han spørsmålet sitt: ”**Kan** du lesa kapittel 9?”

(observasjon i norskgruppa 12/11-08).

Lars viser gjennom dette at det er viktig for ham å være ”logget på”, han vil være på høyde med de andre, og han vil at hans forutsetninger for å engasjere seg i teksten skal være lik de andres.

Også da norskgruppa arbeidet med sakprosattekster, fulgte øktene mye av det samme mønsteret, de ”logget på”, stilte spørsmål, søkte svar og oppsummerte innholdet til slutt. I førlesefasen brukte Sigurd da ofte ulike typer skjema, som for eksempel VØL-skjema¹², for å aktivere forkunnskap. I disse øktene startet Sigurd hver økt med det han kalte *å bygge opp en kunnskapsbase* for at guttene skulle ha en viss forkunnskap i arbeidet med temaet. Hvis de fortsatt skulle kunne ”logge seg på”, måtte de ha relevante kunnskaper som de kunne aktivere ved behov. Selv om guttene hadde valgt temaene selv ut i fra sine interesseområder, viste det seg at de fleste satt inne med et svært begrenset lager av faktiske kunnskaper om for eksempel motor. Å utvide elevenes begreper og ordforråd ble derfor en viktig strategi i arbeidet med alle typer tekster. Det ble nødvendig å bruke mye tid på å lære nye ord, som *sedan*, *4wd* og *semi*. Og de måtte også bruke tid på å snakke om ulike ord og uttrykk som for eksempel hva betyr *gi seg til kjenne* eller *kulse*, og *goldt, flatt landskap* – hvordan ser det ut?

- **Å stille spørsmål og søke svar**

Boka *Ekspedisjon Livredd* hadde mange naturlige ”tenkerom” der det var uvisst hva som kunne komme til å skje videre. Sigurd kjente boka godt, han hadde lest den flere ganger før, og i høgtlesingsøktene stoppet han stadig opp i lesinga slik at guttene kunne spekulere og diskutere hva som kunne skje. I samtalen som følger ser vi hvordan dialogen mellom Sigurd og elevene bidrar til å engasjere guttene i teksten:

¹² VØL-skjema er hjelpeark med tre kolonner, der du i første kolonne skriver ned det du vet fra før (V), i andre kolonne det du ønsker å vite (Ø) og i tredje kolonne det du har lært (L) etter at du har lest.

Hovedpersonene i boka, Mads og Kristian, har spionert på Lavpriskongen og kompisen hans, som nå dukker opp med ei jaktrifle med kikkertsikte. De er rustet for tur selv om det lir mot kveld. Hva har de skumle typene tenkt å gjøre med geværet?

Thomas: Dem ska sikkert på jakt.

Tore: Elgjakt, tenkje je.

Sigurd: Ja, men er det ikke kvelden da?

Tore: Dem skal i hvert fall itj på rypejakt – elgjakt! Da villa dem hadd hagle, ikke rifle!

Lars: Elg, eller rådyr eller hjort.

Sigurd: Det er tydeligvis et eller anna dem skal skyte på, ikke med hagle, men med rifle, ..elg..det er

Tore: Det kan vær elg, rådyr eller hjort!

Sigurd: Kan det vær noe det ikke er lov å skyte på da?

Thomas: Ja, menneske

Tore: Det tru je itj

Lars: Bjørn

(observasjon i norskgruppa 22/10-08).

Sigurd brukte også nye problemstillinger som et påskudd til å lese samme teksten flere ganger. I den videre observasjonen fra den 12/11, da Lars ville at Sigurd skulle lese teksten på nytt, blir Tore urolig og synes det er unødvendig for ham å følge med, for han har ”hørt det før”. Sigurd legger da inn noen nye spørsmålsstillinger og oppgaver for elevene, og det blir dermed viktig for alle å få repetert kapitlet for å finne svar på disse. Å lese kapitlet på nytt bidrar dermed til å motivere for ytterligere engasjement i teksten:

Diskusjonen i gruppa dreier seg etter hvert om hvem av de to hovedpersonene i *Ekspedisjon Livredd* som er lederen. Sigurd spør hva som er forskjellen på de to.

Lars: ”Kristian spør hele tida og Mads svare mest, ..eller var det omvendt?”

Sigurd leser kapittel 9 om igjen.

Tore blir urolig og begynner å lage lyder, så sier han: ”Je har hørt det der, så je treng ikke å følge med.”

Sigurd: ”No må dok følge med om det er noe her som bekrefte den beskrivelsen dok har av personan.”

Han stopper opp ved eksempler som viser spørsmål og svar.

”Har Lars rett i sin påstand?, spør Sigurd, ”Hva slags inntrykk har du, Tore?”

Både Tore og de andre guttene deltar ivrig i videre diskusjon om styrkeforholdet mellom de to hovedpersonene.

(Observasjon i norskgruppa 12/11-08)

I en senere norskøkt skal guttene forberede et besøk på Mekonomen, et lokalt motorsenter som ligger i gåavstand fra skolen. Oppgaven deres er å formulere noen spørsmål som de har

lyst til å få svar på når de skal besøke motorsenteret. Flere av guttene kommer med forslag til aktuelle spørsmål, men til å begynne med blir de fleste forkastet. Tore er den som flere ganger sier: ”Nei, det vet dem itj,” og ”nei, det vet itj vi nå om.” Mitt inntrykk er at de forkaster alle spørsmålene som de ikke selv vet svaret på. Hvorfor gjør de det? Kan det ha å gjøre med at de har lang erfaring fra en tradisjon der læreren alltid sitter inne med det korrekte svaret? Har lærerne deres vært modeller for denne tradisjonen? I alle mine observasjoner har jeg ellers inntrykk av at Sigurd er god til å stille autentiske spørsmål, og at han viser oppriktig interesse for de områdene hvor elevene sitter inne med kunnskaper som han selv ikke har.

I arbeidet med å søke informasjon tar elevene i bruk flere strategier. Øyvind forteller at han bruker markeringstusj for å markere de viktigste setningene, eller det han har bruk for, før han prøver å formulere det med egne ord. Begreper som elevene ser ut til å være familiære med er ”letelese” eller ”skumlese”. Disse uttrykkene bruker de flere ganger når de skal beskrive hvordan de søker etter informasjon i sakprosaetekster. Når de for eksempel leter etter informasjon om hvor fisken helst står, spør jeg dem etter tur om hvordan de tenker når de leser:

Alexander: Jeg leteleser etter ordet *hvor*.

Even: Jeg ser også etter andre lignende ord.. eller ord som betyr det samme....som for eksempel her står det *befinner seg*. *Står* er også et sånn leteord.

Tore beskriver lesinga si slik: Je les litt på førstén – så på midten – så på slutten...lete etter *står hen*. Hvis je itj finn nå da, fløtte je blikket te neste avsnitt .. på førstén – på midten – på slutten (horisontalt)”

(samtale i norskgruppa 2/10-08).

De lesestrategiene guttene oftest tar i bruk har en tidsbesparende funksjon, - å finne den informasjonen de trenger for å svare på et konkret spørsmål på kortest mulig tid. Det å slippe å lese alt ser også ut til å være en faktor som påvirker deres valg av strategi. Guttene tar i bruk lesestrategier, men det ser ikke ut til at de er vant til å snakke om det, og metaspråket på dette området er begrenset. Disse samtalene underveis er forhåpentligvis med på å øke deres bevissthet om hvordan de leser.

• Oppsummering og organisering av ny kunnskap

En lesestrategi som Sigurd også la vekt på var oppsummering på slutten av hvert tema. Ulike former for visualisering eller presentasjon for andre elever var både en del av undervisningen underveis, og fungerte som oppsummering av innholdet til slutt. Et eksempel på visualisering var at guttene tegnet modeller på gråpapir av hovedpersonene fra boka *Ekspedisjon Livredd*. Figurene var i naturlig størrelse, og de ble malt og hengt opp på veggen i grupperommet. Sigurd tegnet også ofte modeller på tavla for å visualisere enkelte begrep, eller for å utdype forståelsen av ulike beskrivelser i teksten. Under diskusjonen om hvordan hytta til den ene hovedpersonens familie så ut, mente Even at det kunne være fint å prøve å lage en felles oppfatning av stedet. ”Vi kan jo tegne det på tavla som et flyfoto, da er det kanskje lettere å få et felles bilde,” mente han. Andre eksempler på presentasjon var at de hengte opp skriftlige arbeider på veggen, og besøket på Mekonomen resulterte i en rapport som ble overlevert til en av norsklærerne på trinnet. Rapport ble det også av en spørreundersøkelse om bilbruk som guttene gjennomførte på 7. trinn, og denne rapporten ble kopiert opp og sendt hjem til alle de 75 foreldrene på trinnet. En slik synliggjøring av guttenes arbeid så ut til å virke veldig motiverende på deres engasjement i det videre arbeidet. Ronny var en av dem som ga uttrykk for at han var stolt av sin egen innsats da Sigurd hengte opp elevenes tekster på veggen: ”Vi kan skrive teksta på hele den veggen der i all fall,” sa han, og med det mente han nok at de hadde potensial for stor innsats og engasjement også i de kommende timene.

Sigurd fulgte mønsteret (aktivering av forkunnskap, stille spørsmål, søke informasjon og oppsummere) i de fleste timene når jeg var inne og observerte. ”Å logge seg på” innebar på samme tid å forberede seg på teksten som skulle leses, og å organisere ny kunnskap som elevene hadde tilegnet seg tidligere. Dermed hang de ulike fasene i leseprosessen sammen, oppsummeringen på slutten av økten førte til nye spørsmål som det i sin tur måtte søkes svar på.

4.2.0 Selvtillit og forventning om mestring

To av spørsmålene jeg hadde valgt ut fra Læringscenterets Kartleggingstest handlet om fordelene med å kunne lese og ulempene når en er dårlig til å lese. Elevene kunne her krysse av for to svaralternativer¹³.

Hva er fordelene med å kunne lese?

	Vi kan lære ved å lese	Lesing er en fin fritidsaktivitet	Å kunne lese gir bedre selvtillit	Det er lettere å få venner når en kan lese
september	8	2	4	2
februar	7	2	4	1

Fig. 5

Alle guttene svarte at det er lettere å lære når en kan lese. Fire mente at det å kunne lese gir bedre selvtillit, to mente det var lettere å få venner når en kan lese, og to mente at lesing er en fin fritidsaktivitet. Svarene var de samme både i september og i februar.

Hva er ulempene når en har vansker med å lese?

	Det er lett å føle seg dum	Det tar lengre tid å lese	Det er vanskeligere å lære	Det er vanskeligere å få venner
September	6	5	5	
Februar	3	4	6	1

Fig. 6

I september svarte seks av guttene at det er lett å føle seg dum når en ikke kan lese, fem svarte at det tar lengre tid å lese, og fem mente at det er vanskeligere å lære. Svarene fra guttene på disse to spørsmålene viste tydelig at selvtillit og følelse av å lykkes eller mislykkes var sterkt knyttet til leseferdigheter. Flere av guttene uttrykte at størrelsen på gruppa og deres posisjon i den situerte konteksten hadde betydning for deres selvtillit. Mange sa at de mislikte å lese høgt i ei stor gruppe. "Jeg tror de vil le av meg .. da blir jeg nervøs og begynner å hakke når jeg leser," sa Alexander. "Det er trælåt¹⁴ å lesa te så mange .. det er nå helt anna å lesa på

¹³ En av elevene flyttet etter jul, derfor er det 16 svar i september og 14 svar i februar.

¹⁴ Dialektord som betyr *vanskelig* eller *ikke enkelt*.

norskgruppa .. der er det itj så farlig å dumme seg ut,” sa Øyvind. De neste eksemplene viser hvordan dårlig selvtillit kan påvirke elevenes atferd og engasjement i skoletimene.

4.2.1 Konsekvenser av dårlig selvtillit

Det var særlig merkbart hvordan Tore forandret seg og inntok ulike posisjoner når han var i U-gruppa i forhold til når han var sammen med norskgruppa. I oktober observerte jeg følgende i den ene U-gruppa, den som til vanlig var Tores base:

Tore snakker høgt og skrålende, vandrer rundt mellom pultene med en ”påttatt” kjekkasminne. Han knuffer med guttene på nabopultene og inntar en nesten truende posisjon foran dem. Straks læreren er på plass, begynner han å utfordre henne på ulike måter. Han velter stolen ved siden av seg. Han drikker vann av ei plastflaske og klemmer på flaska slik at det blir høglydt støy av det. Læreren kommenterer Tores bråk, og han svarer : ”Ja, men je er nødt te å holde på med nå!” Når elevene får beskjed om å notere fra tavla, har Tore ingen bøker. Læreren finner fram ny skrivebok og ber ham skrive i denne. Tore gjør ikke mine til å begynne med noe som helst. Nå spiller han totalt uinteressert og viser med hele sitt repertoar av kroppsspråk at han ikke liker situasjonen

(observasjon i U3 20/10-08).

Etter at denne norskøkta var ferdig, satte jeg meg sammen med Tore på et eget rom for å snakke om det som skjedde i timen, og følgende samtale fant sted:

Jorun: Hva synes du om det som skjedde i timen?

Tore: Kjedelig, temaet er kjedelig, både historie og tankekart..je **hate** å skrive.

Jorun: Ja, e såg at du bare skriv blokkbokstava, hvor har det blitt av den fine handskrifta di fra femte klasse da?

Tore: Skriv bare storbokstava no..går fortar det..men je skriv og minst mulig. Fe av og te lov av Kaia (læreren) å skrive på data .. det er greit.

Jorun: Hvordan føle du deg når du er inne i klassen da, med for eksempel tanke på mestring .. sjøltillit

Tore: Je føler meg jævlig. Stamme og hakke for mye når je ska lesa i klassen. Da les je lågar enn i andre sammenhenga. Je har dårlig sjøltillit der. Syns itj je er god te noen ting...bare sløyd

Jorun: Hva trur du de andre synes om deg da?

Tore. Dem syns je er elendig, at je itj kan noe, og at je er bråkete

Jorun: Hva vil du at dem skal synes om deg da?

Tore: Vil at dem ska synes je er litt god .. te å lese iallfall .. men ikke **for** god, det er det bare nerda som er.

Jorun: Ja, men på onsdag skal du lesa høgt på norskgruppa, hva syns du om det da?

Tore: Det er helt ok det, da har je øvd på forhånd..helt greit det, ja

(samtale med Tore 20/10-08).

Jeg nevnte ikke lesing eksplisitt i innledningen til denne samtalen, men likevel er det *det* Tore løfter fram som sitt hovedproblem. Hele hans væremåte og rolle i klassen knyttes i denne samtalen opp mot hans ferdigheter i lesing og skriving, og hans følelse av å mislykkes på dette området.

I den lille norskgruppa derimot, virket Tore trygg og rolig, kroppen og bevegelsene virket mer avslappet og han ga stadig uttrykk for at han trivdes. Han leste høgt for de andre flere ganger, og hans engasjement i timene var vanligvis stort. Han protesterte aldri når Sigurd presenterte skriveoppgaver, og han var av dem som kom først i gang med skrivinga, og han skrev både flott og langt da de skulle skrive neste kapittel i *Ekspedisjon Livredd*. Tore sa selv at han synes det er godt å være i norskgruppa, for der slipper han å starte bråk, og det synes han er ”herlig” (samtale i norskgruppa 13/11-08).

De følgende eksemplene viser hvordan Lars’ og Tores kunnskaper og faglige trygghet innen temaet motor påvirket deres engasjement og atferd. Guttene hadde selv valgt dette temaet ut i fra interesse og motivasjon, men kunnskapen som hver av dem hadde på området var svært forskjellig. Lars drev mye med motorcross, og hans genuine interesse for temaet hadde ført til at han både hadde lest mye og lært mye om motorer, hvordan de fungerte, og hvordan han kunne reparere cross-sykkelen. Observasjonene fra denne perioden viste at Lars jobbet engasjert og godt med temaet motor. Han hadde både kunnskaper om og interesse for temaet, og dette så ut til å forsterke og drive engasjementet hans i disse timene. Lars leste flere ganger høgt fra avisartikler og fagblader uten at noen hadde bedt ham om det. Han var rolig, hyggelig og velformulert i alle samtalene, og han viste romslighet i forhold til de andres mangel på kunnskap. Da han jobbet med en spørreundersøkelse om bilbruk blant foreldrene, noterte han sirlige streker i frekvenstabellen, og la ned stor innsats og utholdenhet i arbeidet. Også da han skulle presentere spørreundersøkelsen i en av undervisningsgruppene, var han rolig og motivert for oppgaven. Han leste høgt og tydelig foran hele U-gruppa, og han utstrålte tydelig selvsikkerhet og autoritet på området. Da læreren, Sigurd, spurte ham hvordan han syntes det hadde gått, svarte han: ”Nydelig..helt suverent!”

Tore hadde også i utgangspunktet signalisert at han hadde interesse og motivasjon for å jobbe innenfor temaet motor, men det viste seg snart at Tores kunnskaper var svært begrensede, og hans interesse tok slutt lenge før arbeidet med temaet var over. Han manglet begreper og var usikker på mange faguttrykk, som for eksempel *årsmodell* og *4wd*. Dette resulterte i at han viste en aggressiv atferd i forhold til de andre elevene, og han strødde rundt seg med kommentarer som ” Skjønner du ingenting du, eller?” og ”Er du helt dum, eller?”. Da arbeidet fra temaet skulle presenteres foran U-gruppa, viste både stemmen og kroppsspråket at Tore var høyst ukomfortabel med situasjonen:

Tore går rett fram og setter seg på ei hylle som står foran tavla. Han dingler med beina, slår hælene inn i treverket, så det blir en høy og dunkende lyd. Han huker seg sammen, trekker hodet ned mellom skuldrene, bøyer hodet forover, så vi ikke ser ansiktet hans. Han løfter ikke blikket en eneste gang. Tore leser mumlende og nesten ikke hørbart når han leser fra arket sitt. Når han svarer på spørsmål fra klassen, svarer han med skingrende og aggressiv stemme

(observasjon i U3 27/1-09).

Etter denne observasjonen snakket jeg med Tore om hvordan han opplevde situasjonen. ”Det va helt jævlig.(.) Je like itj å lesa foran folk, je...Skjelv ennå je...skjelv på henda (viser fram hendene sine),” sa Tore. Det var ikke bare det at Tore følte at han var dårlig til å lese, han kunne ikke så mye om motorer og biler heller. Dette ble kanskje en dobbel belastning for ham, for i guttegruppa var de fleste interessert i motor, og mange kunne mye på det området. ”Je kan mye om snøskuter, da,” sa Tore.

Guttenes svar på spørsmålene om fordelene ved å kunne lese (fig. 5), var nøyaktig de samme i februar som i september. Når det gjaldt ulempene ved ikke å kunne lese (fig. 6), var svarene i februar noe endret. Både Lars og Tore svarte fortsatt at det var *lett å føle seg dum*, men Tore hadde nå i tillegg krysset av for at *det kan være vanskelig å få venner* når en er dårlig til å lese. Tores negative atferd og rolle i u-gruppa så ut til å få betydning for hans popularitet blant de andre elevene, og han følte kanskje at svake leseferdigheter påvirket hans sosiale status.

4.2.2 Betydningen av forventning om mestring for engasjement i lesing

Følgende observasjon sier noe om hvor viktig det er å ha tro på å lykkes. Som hjemmelekse før ei av norskøktene hadde Sigurd kopiert opp et kapittel fra boka *Ekspedisjon Livredd* til alle guttene. De hadde fått hver sin side som de skulle øve på hjemme, og så lese høgt for de andre på norskgruppa dagen etter:

Timen starter med at Ronny kommer bort til meg og sier at han ikke har lyst til å lese høgt i gruppa:
"- fordi je stamme og da begynner Lars å le, og da får han med seg dem andre og da ler alle," sier han. Jeg sier at det synes jeg er dumt, og jeg minner ham på at han leste veldig godt da han i forrige uke tok LOGOS-test¹⁵ sammen med meg. "E syns du ska prøve," sier jeg. Jeg spør om han har øvd hjemme. Det har han muligens, sier han. Jeg gjør læreren, Sigurd, oppmerksom på hva Ronny har sagt.

Sigurd følger det vanlige mønsteret: de "logger seg på" ved å snakke om hva som har hendt tidligere, og elevene gjør seg klare til å lese sin side høgt for de andre. Lars har ennå ikke kommet inn til timen, og ettersom det er han som skal lese den første siden, leser assistenten, Ivar, den i stedet. Thomas fortsetter å lese den andre siden. Han stotrer og hakker litt i starten, og det går ganske sakte. Lars kommer inn og setter seg ved siden av Thomas. Da Thomas har lest halve siden, stopper Sigurd ham og foreslår at Lars kan lese resten av denne siden ettersom han ikke fikk lest den første.

Lars: ja, men æ har ikke øvd på den da.

Sigurd: Nei, men du kom så sent

Lars: Æ kan ikke lesa den. Æ har jo øvd (på s.52)

Sigurd: Ja, men je lurte på om du kunn lesa side 53 slik at du får lest litt og?

Lars starter å lese fra Thomas sitt ark. Ronny har sittet stille og fulgt med i det som har skjedd, nå går han fram til Sigurd og hvisker at han vil lese sin side likevel. Assistenten, Ivar, er bortom Ronny flere ganger mens de andre elevene leser for å hjelpe ham med å vite hvor langt de har kommet i teksten. Når det blir Ronnys tur, leser han ganske flytende, med bare en liten antydning til stamming.

Etter at alle har lest sin side sier Lars: Kan æ ikke få lesa leksa mi da?

Sigurd foreslår at de bare prater om det som skjedde slik at de slipper å lese det hele om igjen, men etter en kort stund sier Lars igjen: Æ vil lesa side 52!

Sigurd: Ja, du har lyst til å lesa den du, Lars. Det er ok, les den først, så snakke vi etterpå

(observasjon i norskgruppa 22/10-08).

Denne situasjonen beskriver veldig godt hvordan Ronny endrer oppfatning underveis, og hvordan Lars vil lese den siden han har forberedt seg på. I starten av timen ville ikke Ronny lese høgt i gruppa, men så opplever han at Thomas lykkes når han leser sin side. Ronny vurderer kanskje også at Thomas leser dårligere enn ham selv, og at det likevel ikke er noen

¹⁵ PC-basert diagnostiseringsverktøy for spesifikke lesevansker

som ler eller kommenterer leseferdighetene hans. Ronny opplever også at Lars leser en side han ikke har øvd på, og det går også greit. Opplevelsen av at Thomas og Lars mestrer høgtlesingen, er nok til at Ronny også får tro på å lykkes, og han går fram og sier til Sigurd at han vil lese sin side likevel. Assistentens støtte underveis er også viktig for Ronnys muligheter til å mestre høgtlesinga. Ronny strever vanligvis med å følge med når noe leses høgt, eller når det blir for mye snakk, men Ivar holder ham hele tiden oppdatert, så når det blir hans tur til å lese, er han klar og har tro på å klare oppgaven. Lars sin reaksjon viser at det er viktig å kunne være forberedt for å ha tro på å lykkes. Han vil lese den siden han har øvd på, og det er ikke uten videre greit å måtte lese en annen side. Når Lars har forberedt seg, vil han også gjerne lese høgt. Han har tro på å lykkes når han kan lese noe han har øvd på.

4.3.0 Motivasjon for lesing

Guttenes motivasjon for leseaktiviteter var, slik skolen hadde oppfattet det, dårlig. I september sa både Thomas, Øyvind, Lars, Tore og Ronny at de ikke likte å lese. Thomas sa det flere ganger så sterkt som at han ”hatet å lese”, men som det gikk fram av intervjuene, var det først og fremst lesing i skolens regi guttene ikke likte. På spørsmål om *hva de leste mest*, kunne de rangere skolebøker, andre bøker, aviser, ukeblader og tegneserier på en skala fra 1 til 5, der 1 sto for det de leste mest, og 5 sto for det de leste minst. I september prioriterte de fleste guttene tegneserier og aviser, mens skolebøker og andre bøker lå nederst på prioriteringslista.

4.3.1 Å lese av nød, et nytteperspektiv på lesing

I intervjuene i september ble guttene spurt om *hvorfor* de leser, og svarene tydet på at deres motivasjon for lesing var sterkt styrt av nytteverdien i lesinga. Fire av guttene sa at de leser hvis de kjeder seg. De sa også at de leser på senga om kvelden, for å bli trøtte. Da må det være lettlest og ”kjedelig” litteratur, som for eksempel Donald. Alle nevnte at de leser for å få nødvendig informasjon, for eksempel bruksanvisninger, instruksjoner på dataspill og matoppskrifter. De sa også at de leser aviser for å finne ut ”hva som har skjedd”, eller for å lese om resultater fra ulike sportsarenaer. Dette nevnte de først da jeg spurte dem om dette direkte, og som før nevnt, har jeg et bestemt inntrykk av at de ikke regner dette som lesing.

Dette gjelder også lesing med en kommunikatív funksjon, som sms, Msn, e-post osv. Fem av elevene sa det hender de leser fordi de er nødt, for eksempel lekser.

I februar viste intervjuene en endring i guttenes lesevaner, og skolebøker ble nå rangert høyere opp på lista enn i september. Tore og Markus hadde nå skolebøker på førsteplass, Lars og Øyvind hadde flyttet skolebøker to hakk opp på lista, mens Alexander og Thomas hadde flyttet skolebøkene ett hakk oppover. I en av samtalene i norskgruppa i februar kom det fram at guttene har ambisjoner, og at de vurderer lesing som viktig for sitt kommende voksenliv:

På spørsmål fra Sigurd om de har bruk for å lese, sier Øyvind: ”Ja, det er jo noe av det viktigaste man må kunne da.” Lars har ønsket om å komme inn på ei videregående skole med egen cross-linje, og da må han lære seg spansk og være god til å lese for å lære det han trenger å lære. ”(..) ja.. og så te prøva og sånn da.. må lesa te prøva,” sier Lars. Tore har også begynt å tenke på at han vil bli dyrlege når han blir stor: ”- men da må je nok ha bare 5-ere,” sier han

(observasjon i norskgruppa 4/2-09).

Bare en av guttene rangerer *andre bøker* høyere opp på lista i februar enn i september. Aviser rangeres fortsatt høgt, som 1. eller 2. valg. Både Lars og Thomas nevner at de liker å følge med for å kunne svare på Ukenytt¹⁶ som klassen har hver fredag, ”Æ e tredje best i klassen på det no,” sa Lars. Øyvind sa i intervjuet i februar at han nå leser mye mer på skjerm, for han har fått seg egen e-postadresse og msn. Det kom også fram at flere av guttene så mye på utenlandske filmer. Dette krever at de leser undertekster. ”No klare je nesten å lesa begge linjan,” sier Markus, ”je kan sjå på mange filma og forstå det dem si.”

4.3.2 Å lese av lyst

I intervjuene i september sa fire av elevene at de liker å lese om ting de er interesserte i. Da velger de helst faktabøker eller blader, og Tore (som flere ganger har sagt at han ikke liker å lese) sa han har lest noen spennende bøker som handlet om 2. verdenskrig. Lars og Even sa de leser lekser bare hvis det er noe de har lyst til å lese, eller hvis det virker interessant. Lars snakket også mye om at han liker at det er ”åpne rom” i tekstene, for da kan han gruble på hva

¹⁶ Ukenytt er en spørrekonkurranse om den siste ukas nyheter i regi av Arbeid med Ord, og som kan skrives ut fra deres nettsted

dette betyr og på hva som kan skje videre. Han liker også litteratur med tydelige trekk fra kriminallitteraturen, gåter som må løses og gjerningsmenn som må finnes. ”I Donald les æ alltid krimgåta først,” sier han, ”- det bli kjedelig hvis alt er opplagt.” Det var tydelig at Lars hadde fått en nyervervet bevissthet omkring dette, for klassen hadde jobbet mye med litterære virkemidler. ”Den kråka er nok et frampek. Det kjem te å skje noe snart,” sa Lars, da vi leste i *Ekspedisjon Livredd*.

I observasjonene så jeg også at motivasjonen og engasjementet kom mye tydeligere til uttrykk når tekstene var interessante eller hadde subjektiv relevans for den enkelte. Et eksempel på dette var Øyvinds store lidenskap for fiske, og da det en dag lå en fagartikkel om fiskeknuter på kateteret, stoppet han opp på vei inn til timen og begynte å lese; ”Je bare **mått** lesa, det såg så spennende ut,” sa han. På samme måte fungerte det da Sigurd hadde hengt opp en avisartikkel om motorcross på tavla. Guttene ble umiddelbart fengst, og Lars leste uoppfordret hele artikkelen høgt for de andre.

Guttene hadde selv valgt ut boka *Ekspedisjon Livredd*. Boka passet godt for denne guttegruppa, både fordi den var lett å lese, den handlet om to gutter på deres egen alder, og den var fullspekket av litt nifse, men samtidig sannsynlige, hendelser. Guttene var ivrige etter å høre hvordan det gikk videre, og Øyvind lånte selv boka for å finne ut på egen hånd hva som skjedde. Læreren, Sigurd, kjente elevene godt, og dette utnyttet han i arbeidet med litteraturen. Han greide å fange guttens interesse og få dem med i samtalen rundt det de leste, ved å trekke inn de enkeltes kunnskaper og lidenskaper. Even var særlig interessert i biler, og følgende situasjon beskriver hvordan Sigurd utnyttet Evens interesse i samtalen rundt boka:

Sigurd: Kjem dok på hva som skjedde i forrige kapittel?

Øyvind: Dem slapp ut lufta av dekk på bilen te Lavpriskongen.

Sigurd: Nettopp, dem tappa ut lufta ..og det var vel ikke hvilken som helst bil..var det ..hva slags bil var det?

Even: Det var en SUV.

Sigurd: Vet alle hva en SUV er for noe?

Han skriver SUV på tavla.

Tore: Kassebil?

Sigurd: Nei, det er vel ikke en kassebil..vet du hva SUV står for du kanskje (henvendt til Even).

Even: njaaa,

Sigurd: Det er firhjulstrekk på SUV'en..je har en SUV, Honda CRV, men den er liten. Det fins mange større bila, for eksempel Toyota Landcruiser.

Even. Land Rover

Sigurd: Ja, og Chevrolet har en som heter Suburban

Even: Ja, og Ford Explotion

Sigurd: Ja, det er mange amerikanske biler som er SUV, men dem koste veldig mye. For eksempel Toyota Landcruiser koste sikkert over en halv million, så han har sikkert mye penga den her gubben

Even: Og Mercedes Benz ... er en SUV

(observasjon i norskgruppa 22/10-08).

Nå var Evens interesse vekket, og han hadde fått lov til å bidra i samtalen med det han var god på. I neste norskøkt i gruppa skulle guttene selv skrive det neste kapitlet i boka. De kunne velge hva som skulle skje videre, og gjennom det de skrev, kommer vi enda nærmere inn i deres egne tekstverdener. Evens tekst viser at han kan mye om biler, han bruker faguttrykk og beskriver på en utbroderende og overbevisende måte:

”Jeg tråkket på clutchen og satte bilen i fri. Så lot jeg bilen trille bakover litt, så svingte jeg mot høyre slik at bilen sto med fronten ned mot riksveien. Plutselig sier Kristian er du spik spennu gæren eller (samtidig) jeg bråbremsset. Nei, svarte jeg og sa vi skal komme oss hjem er dette den eneste måten. Så sier Kristian: har du kjørt bil før? Ja sier jeg, på Hamar, bilcross biler med originale motorer. Det blir det samme på en måte. Hvorfor starter du ikke motoren, sier Kristian. Fordi da kan Lavpriskongen høre oss.” (Fra Evens tekst 23/10-08).

Evens interesse for biler var en viktig drivkraft som økte intensiteten og utholdenheten hans i arbeidet. Gjennom å få lov til å trekke sine egne tekstverdener og lidenskaper inn i skolearbeidet, ble han motivert for skrivingen. Hans muligheter for å lykkes økte, og dette virket dessuten motiverende for ny innsats og for videre engasjement:

Da det ringte ut til friminutt, skrev Even ut sin side og gikk direkte til en av de andre 7. klasselærerne som var inne på naborommet, for å vise henne det han hadde skrevet. Han var tydelig stolt av sitt eget arbeid, og han praterte i ett sett om hvordan denne historien skal utvikle seg videre

(egne notater etter observasjon i norskgruppa 23/10-08).

Even kan stå som et eksempel på det jeg observerte flere ganger i løpet av høsten; motivasjonen og prestasjonene økte når tekstene og oppgavene hadde subjektiv relevans. Engasjementet kom til uttrykk på flere måter, både gjennom at elevene leste uoppfordret, gjennom at de jobbet intenst med oppgaver de hadde fått i tilknytning til lesinga, og gjennom at de viste stor utholdenhet i arbeidet. Flere ganger ringte det ut til friminutt uten at de gjorde tegn til å avslutte.

I intervju med Sigurd i februar gir han uttrykk for at guttenes motivasjon for leseaktiviteter har blitt merkbart bedre i løpet av prosjektperioden. ”No rekke dem opp handa..je vil..jeg vil først! sei dem når je be dem om å lesa høgt” (intervju 2 med Sigurd, februar 2009). Han sier også at han tror at øktene i norskgruppa er noe guttene ser fram til, og som hjelper dem å ”holde ut” i en ellers krevende skolehverdag. I følge de andre lærerne på teamet, vil guttene nødvendig gå glipp av timene i norskgruppa, og leksene de får der har høyest prioritet på lekseplanen (intervju med lærerne på team 7 februar 2009).

4.3.3 Kontroll og valg

Mulighet for å kunne velge og selv ta kontroll over arbeidsmåter, så også ut til å være viktige tiltak som appellerte til guttenes motivasjon. Øyvind uttrykte dette direkte da hele 7. trinn arbeidet med et prosjekt i lokalhistorie: ”Det er så mye bedre når en fe velge mellom flere ting.. for eksempel å sitte på data...å jobbe med power-point .. det er ganske greit da.” Lars mente at det å kunne velge hvem en ville jobbe sammen med og hvilke arbeidsmåter en skulle bruke, var viktigere for motivasjonen enn temaet i seg selv. Mange av arbeidsoppgavene som Sigurd la opp til innebar nettopp denne friheten til å velge innenfor klart strukturerte rammer. Guttene kunne også for det meste velge om de ville skrive på data eller for hånd, og de kunne velge mellom ulike presentasjonsmåter.

4.4.0 Sosial interaksjon

4.4.1 Posisjonering

”Vil at dem skal synes je er litt god,... te å lesa i hvert fall, men ikke **for** god, det er det bare nerda som er.” Dette utsagnet fra Tore sier mye om kulturen som disse guttene er en del av. De må kunne lese såpass at de klarer seg, men samtidig vegrer de seg for å se på seg selv som lesere. Som jeg har vist tidligere i forhold til selvtillit, vil de faktiske ferdighetene og forventningene om mestring, være av avgjørende betydning for hvordan guttene posisjonerer seg, og for hvilken kultur som får gro fram i gruppa. Den sosiale interaksjonen guttene i mellom når det gjaldt lese- og skriveaktiviteter var i starten av prosjektperioden nesten

fraværende. Da guttene skulle skrive neste kapittel i *Ekspedisjon Livredd*, gjemte de skjermen når noen andre elever kom for å se hva de skrev, og det var kun etter sterk oppfordring fra læreren, at de leste opp noe av det de hadde skrevet. Da Øyvind spurte Tore om hva han hadde skrevet, sa han: "Nei, det er hemmelig". Lars beskyldte Thomas for å "herme" når han ville forandre til samme skrifttype som Lars brukte, og de var stort sett så oppslukte av sitt eget arbeid at de ikke engasjerte seg i felles samtale om mulige løsninger som kunne inspirere de andre (observasjon i norskgruppa 23/10).

Å endre negative holdninger, og å skape en kultur for lesing er ikke "i snarhånd gjort", som vi sier i mitt hjemdistrikt. Nettopp derfor er det verdt å se nærmere på den rådende lesekulturen og hvilke faktorer som styrer den. Trygghet i forhold til egne ferdigheter, men også trygghet i gruppa er viktig for følelsen av å lykkes. Tores motivasjon for lesing varierte sterkt alt etter hvilke andre elever han måtte forholde seg til, og han satte også ord på dette selv, da han fortalte at han hadde valgt å øve til en prøve sammen med noen andre gutter fra klassen:

Vi leste høgt kvar vår bit .. vi leste kjempemye .. mye mer enn om je skull ha søtte for meg sjøl (...)
Hvem som helst kan itj vær med, nei...dem som mobbe og alt slikt .. dem nekte je å vær med å lesa ...
det går an å vær sammen med kompisa, men itj jenta .. det hater je å vær sammen med når je les .. det er
det verste je vet!

(intervju 1 med Tore 18/9-08).

Også de andre guttene syntes det var best å lese høgt på ei lita gruppe, og de uttrykte på forskjellige måter at det er viktig med romslighet. "Det er nå helt anna å lesa på norskgruppa, der er det itj så farlig å dumme seg ut. Der er je enda tryggar.. je kjenne dem andran godt og vi har det artig. Vi kan le og tøyse mer der," sa Øyvind (samtale med Øyvind 27/10-08). Trygghet, tydelige rammer og romslighet er viktige faktorer for en god lesekultur, og en av rammebetingelsene for norskgruppa, var at ei lita gruppe kunne gi mer fleksibilitet i forhold til læringsmiljøet. Sigurd la inn legale pauser og muligheter for å *slippe ut damp*¹⁷. Dermed ble ikke trykket så stort inne på klasserommet, de uroligste guttene virket mer avslappet, og stemningen var som oftest positiv. Langøktene ble også ofte delt i to slik at den ene halvdel besto av stille arbeid som lese- eller skriveaktiviteter, mens den andre halvdel var mer fysisk aktivitet. Eksempler på slik "bevegelse" var at de besøkte det lokale motorsenteret, de

¹⁷ Guttene fikk bevege seg når de ble urolige i kroppen.

fisket, og de gikk tur i skogen. Lesinga foregikk også ofte på alternative lesearenaer, som ute i skogen, ved tjønna eller nede i skolens tilfluktsrom hvor elevene kunne ligge på golvet mens Sigurd leste. Det var tydelig at dette appellerte til guttene, og da de etter endt prosjektperiode fikk spørsmål om hva de hadde likt best i norskgruppa, var det nettopp denne kombinasjonen av bevegelse, uteliv og lese- og skriveaktiviteter alle nevnte. Lars sa at han syntes det var lettere å konsentrere seg når han slapp å sitte stille på stolen, for da brukte han all energien på å kontrollere kroppen. Han mente også det var lettere å få riktige ”bilder ” inne i hodet når en leste skjønnlitteratur ute i naturen (elevlogg etter lesing ute ved tjønna 18/9- 09).

Gjennom hele prosjektperioden var Sigurd nøye med å trekke fram at guttene til sammen satt inne med mye kunnskap. Han ga dem respons og anerkjennelse for det de kunne, og han var veldig flink til å synliggjøre for de andre guttene den enkeltes styrker. Gjennom modellering, i begynnelsen ofte med hjelp fra assistenten, diskuterte han ulike løsninger og synspunkter. På den måten erfarte elevene først gjennom å se hvordan læreren og assistenten utvekslet meninger, og etter hvert gjennom at de selv deltok i samtalen, at de utviklet seg gjennom dialog med andre. I mine observasjonsnotater fra slutten av januar har jeg skrevet: ”I dag var det god dialog i gruppa. De lytter til hverandre og viser respekt for ulike meninger. Alle deltar.” Hendelsen som førte til disse refleksjonene, var at Ronny og Markus samarbeidet om å lage gode spørsmål til en avisartikkel. De leste enkelte avsnitt høgt for hverandre og diskuterte hvordan de skulle tolke noe av informasjonen de fant. I den samme observasjonen formulerte Øyvind et spørsmål som ikke ble godt, og Lars hjalp til med å forklare hvordan spørsmålet kunne justeres og bli bedre:

Øyvind: Hvor mange heat er det?

Lars: Det der er et spørsmål som bli litt feil formulert, det kan ikke svares på når du si det slik. Ulike klassa har flere heat .. dem 15 bestan går te a-finale og dem 15 dårligstan går te B-finale, eller.. først så er det treningsløp da

(observasjon i norskgruppa 14/1-09).

Det var også tydelig at guttene inspirerte og påvirket hverandre med hensyn til lesing.

Følgende episode fra en time i norskgruppa er et eksempel på det:

Markus har ei bok liggende på kanten av pulten sin. Like etter at timen har begynt, og mens Sigurd snakker om hva de skal gjøre denne timen, åpner Markus boka og begynner å lese inni seg de siste sidene.

Når han er ferdig med siste side, legger han boka tilbake på kanten av pulten. Øyvind tar boka og begynner å lese vaskeseddelen.

Markus: Den skull ha vara litt lenger.

Tore ser at Markus og Øyvind snakker om boka, og han begynner å kommunisere på tvers over bordet om det de har lest.

Markus (forklarende til læreren): Han har lest samme boka.

Sigurd: E det bra bok det der, Markus?

Markus: Det her, ja, den skull kanskje ha vara litt lenger.

Sigurd: Var det den du begynte å lesa sammen med Ivar, Tore?

Tore: Ja, og no er je kømme te side 70 eller nå sånt .. je leste mange sida i går, je

(observasjon i norskgruppa 13/11-08).

I flere norskøker i guttegruppa ble det snakket om bøker som de hadde lest, og når det ble lagt til rette for det, anbefalte elevene bøker for hverandre. Tore hadde begynt å lese den samme boka som Markus fordi han fikk den anbefalt, og fordi assistenten hjalp ham i gang. Det at de to guttene hadde lest den samme boka, gjorde at de hadde en felles referanse og et utgangspunkt for å diskutere hva de syntes om boka. Det virket også som om de inspirerte hverandre gjensidig underveis gjennom å snakke om innholdet, og på den måten ble det også om å gjøre å ”lese ut” boka. Tores kommentar ”Je leste mange sida i går, je,” sier noe om at det å lese i enkelte tilfeller også kan være noe man kan ”skryte” av. Også Øyvind ble interessert i boka som Tore og Markus hadde lest. Han lånte senere boka selv for å lese den. I intervjuene i februar spurte jeg igjen om *hvor godt de liker å lese*. På avkryssingsspørsmålet, fig. 2, svarte nå både Øyvind og Lars at de liker godt å lese, men i den uformelle samtalen i hele gruppa ville ingen av dem si det høgt. Det er ikke bra å bli oppfattet som ”nerd”, og kulturen og deres posisjonering i guttegruppa holder fortsatt et stramt grep rundt holdningene og deres syn på seg selv som lesere. Også i enesamtaler viste de i februar et noe mer nyansert syn på lesing enn i september, men guttene vegrer seg fortsatt for å si at de er glade i å lese. Følgende utdrag fra det andre intervjuet med Tore er et eksempel på det:

Jorun: Hva tenke du om lesinga di framover da..kan du bli bedre til å lesa enn du er no, tru du?

Tore: Det kan je sikkert hvis jeg **vil**..men je like egentlig itj å lesa i det hele tatt.

Jorun: Nei, du si det, men så si du samtidig at du har lest en del bøk som du likte.

Tore: Ja, je like jo å lesa slikt som je like.. som Jeger- og fiskeblad, skuterblad og slikt.

Jorun: Ja, men tru du itj du blir bedre te å lesa når du les slikt som du like da?

Tore: Nei

Jorun: Tru du itj det, tru du at det er bare når en les det en **ikke** like at en bli flink te å lesa?

Tore: Ja

(intervju 2 med Tore 4/2-09).

Dette viser at Tore fortsatt ser på lesing som ”skolens kultur”, og den kan han ikke uten videre like.

4.4.2 Interaksjon i leseaktiviteter

Arbeidet med *Ekspedisjon Livredd* viste at selv om guttene i utgangspunktet ikke var så glade i å lese, var de desto mer glade i å *snakke* om det de leste i norskgruppa. Sigurd modellerte gjennom å *tenke høgt*, eller gjennom å diskutere sammen med assistenten, ulike lesestrategier, som for eksempel ”å logge seg på”, å stoppe opp å tenke underveis, og å oppklare begreper og underforståtte meninger i teksten. Etter hvert deltok de aller fleste guttene veldig aktivt i høgtenkingen, både med å gjenfortelle innholdet, og med kvalifiserte gjetninger om hva som kunne skje videre. Diskusjonene gikk til tider høyløst, og mange gode innspill og frodig fantasi kom til uttrykk i disse samtalen. Dette viste jeg også eksempler på under delkapittel 4.1.3, lesestrategier.

Samtalene om litteraturen handlet også om deres egne assosiasjoner, erfaringer og refleksjoner. Gjennom den neste ordvekslingen ser vi at Ronny danner seg bilder av en av hovedpersonene i boka, Kristian, ut ifra en han kjenner fra før:

Sigurd: Men det er greit å ha forskjellige bilda av både stedet og personan, er det ikke det?

Ronny: Ja, men søstra mi er sammen med broren til Kristian, så je vet hvordan han ser ut, han har litt brunt hår og er litt tynn...

(Sigurd ser ikke ut til å skjønne hva Ronny mener.)

Ronny: Ja, men huske dok ikke, ..han gikk jo i klassen vår før han fløtta te Sverige.

Sigurd: Å ja, du tenkje på Kristian som gikk i vår klasse før, er det **han** du ser for deg?

Øyvind: Je vet det og, for je har lest boka

(observasjon i norskgruppa 22/10-08).

Ronny tar utgangspunkt i egne erfaringer og skaper mening ut i fra det. Han kjenner en som heter Kristian, og det var han som gikk i klassen deres før. Kanskje er ikke Ronny helt stø på å skille fiksjon og virkelighet heller, og kanskje forvirres han av at forfatteren legger opp til at dette er en historie fra ”virkeligheten”. I følge Appleyard (1994) befinner Ronny seg i denne sekvensen på ”deltaker-stadiet” i sin leseutvikling. Øyvind *vet* også hvordan Kristian ser ut, for han har lest ut boka. Årsaken til at Øyvind hadde lest ut boka

før de andre, var at han syntes det var litt vanskelig å ”gjette” hva som kunne skje, og da elevene tidligere fikk i oppgave å skrive neste kapittel selv, strevde han forferdelig. Han nektet å fantasere fritt, - det skulle være ”riktig” det som han skrev. Derfor hadde han gått til klassebiblioteket og funnet boka *Ekspedisjonen Livredd*. Han hadde lånt boka med seg hjem, og lest den ut. Derfor vet han nå hvordan personene beskrives av forfatteren. Øyvind knytter ikke personene i boka til noe han kjenner til. Han liker å forsikre seg om at han har riktig svar, og svaret ligger hos forfatteren. Nå har også Øyvind svaret, for han har lånt boka og lest den ut.

Når Tore og Markus skal beskrive hovedpersonene i boka, sammenligner de dem med seg selv:

Sigurd: Hva like han? (om Kristian, den ene av hovedpersonene i *Ekspedisjonen Livredd*)

Øyvind. Han like å spille PC-spill.

Markus: Typisk innegubbe .. han er som meg.

Sigurd: Je har ikke inntrykk av at du er en innegubbe, du er da veldig glad i å vær ute du?

Markus: Joa..

Tore: Ja, men Mads (jeg-personen i boka) han er slik som meg, tøff og besluttsom.

Markus: Je ligne nok mest på Kristian je, for je er som regel bare med

(observasjon i norskgruppa 12/11-08).

Tore ønsker å identifisere seg med helten, han vil være tøff og besluttsom. Markus, derimot, kjenner igjen seg selv i den mer tilbakeholdne kameraten som ”bare er med”. I slutten av timen laget guttene modeller av hovedpersonene, Mads og Kristian, på gråpapir. Diskusjonen i gruppa viste at det var viktig for guttene å finne den ”riktige modellen”, den som lignet mest på det bildet elevene hadde av hovedpersonene. Alle var enige om at Markus kunne være modell for den forsiktige Kristian, men hvem som skulle være den tøffe og besluttsomme Mads, var det mer diskusjon omkring. De fleste guttene kunne tenke seg å være helten, noe som Appleyard mener er et typisk trekk ved lesere på mellomtrinnet. Tilslutt ble Tore godtatt som den som fikk være modell og ble tegnet i full størrelse på gråpapiret.

Intensjonen var at de åtte guttene kunne få bedre tilpasset undervisning ei lita gruppe, og muligheten til å delta mer aktivt gjennom å få mer taletid, viste seg også å være viktig. Jeg observerte guttene både i den lille norskgruppa og i U-gruppene, og det var stor forskjell på hvor mye den enkelte kom til orde i de to ulike settingene. Både Markus og Thomas var

nærmest usynlige i U-gruppa, men i norskgruppa hørtes stemmene deres ofte i samtalene og diskusjonene. Markus ga også uttrykk for dette selv:

Markus: Det blir jo lett da, je bruke itj å rekke opp handa så mye når det er så mange rundt meg.

Sigurd: Synes du at du lære mer av å rekke opp handa, vær mer aktiv sjøl, er det det du mene?

Markus: Ja

(samtale i norskgruppa 13/11-08).

4.5. Sammendrag av analysen

Alle de åtte guttene relaterte fenomenet lesing til lesing av tekster i skolens regi. Dette påvirket svarene deres både på *hvor godt de liker å lese*, og *hvor mye de leser*. Deres forståelse av lesing så ut til å bli noe mer nyansert i løpet av forskningsperioden, men også i februar tok de bare med lesing av lekser når de oppga hvor mye de leste hver dag utenom skoletiden. Vurderingen av egne leseferdigheter samsvarte dårlig med kartleggingen og med lærernes vurderinger av den enkeltes ferdighet. De som leste dårligere enn gjennomsnittet vurderte at de selv leste *godt*, mens de som lå godt innenfor ”normalen” vurderte sine leseferdigheter som *dårlige*. Sannsynligvis var den enkeltes forståelse av *å lese* også avgjørende for hvordan de vurderte sine egne leseferdigheter. Observasjoner og samtaler viste at guttene hadde et dårlig utviklet metaspråk for å kunne vurdere egen lesekompetanse, og et enda dårligere utviklet redskap til å reflektere over egen leseopplevelse. Guttene tok i bruk lesestrategier, men deres valg av strategier var ofte styrt av et ønske om å bli fort ferdig med arbeidet. Når tekstene var interessante og når de forsto hensikten med lesinga, tok de i bruk flere strategier. Alle de åtte guttene trengte mye hjelp og støtte i alle leseaktivitetene. De var særlig aktive og engasjerte i det muntlige arbeidet rundt tekstene.

Dårlig selvtillit i forhold til egne leseferdigheter påvirket enkelte av guttene i veldig sterk grad. Dette ga utslag i atferd og i ulikt engasjement i leseaktiviteter. Den enkeltes selvtillit, trygghet og posisjoneringer i de forskjellige læringssituasjonene, påvirket deres innsats og utholdenhet. Forventningene om mestring og troen på å lykkes, ble påvirket av hvordan andre lyktes, og av i hvor stor grad de var forberedt og ”logget på” i den aktuelle situasjonen.

Interessante tekster og mulighet for å trekke inn egne tekstverdener, økte motivasjonen og engasjementet i leseaktivitetene. Tema som fenget og tekster som hadde relevans for den enkelte, førte ofte til at guttene leste selv om de ikke måtte. Intervjuene og leseloggene viste også at alle guttene leste ganske mye hver dag, men helst slikt som de ikke regnet som skolelesing. Dette var for eksempel aviser, fagtidsskrifter, undertekster på film, og ulike typer lesing med kommunikativ funksjon, som Msn, sms og lesing i forbindelse med ulike typer dataspill. Muligheten til selv å velge tema, arbeidsmetoder, samarbeidspartnere og presentasjonsformer hadde også en positiv effekt på guttenes motivasjon for leseaktiviteter. For disse guttene var det også viktig å ha varierte økter med muligheter til å bevege seg og skifte aktivitet i løpet av timen. De likte særlig godt å variere med å bruke alternative læringsarenaer som for eksempel uterommet og å besøke ulike bedrifter i nærmiljøet. Nærheten til det virkelige liv appellerte til deres nytteperspektiv på lesing.

Guttene hadde vegring mot å omtale seg selv som *lesere* og mot å si høgt at de likte å lese. Dette hadde sannsynligvis sammenheng med deres forståelse av lesing generelt. De uttrykte likevel i flere sammenhenger implisitt at de likte å lese mange forskjellige sjangere. Engasjementet var stort i alle samtaler omkring litteratur, og de interagererte både med tekstene og med de andre elevene når det var lagt til rette for det. Jeg opplevde at graden av sosial interaksjon økte i løpet av forskningsperioden. Mitt inntrykk er at guttene gjerne ville være gode lesere og gode i skolefagene generelt, men de ville ikke bli sett på som strebere, eller som Tore sa: "ikke (være) for god .. det er det bare nerda som er." En følelse jeg sitter igjen med etter endt forskningsperiode er imidlertid at skolens læringsmål ikke angikk enkelte av guttene i særlig grad, og at verken Thomas eller Tore hadde stor tro på å lykkes med å bli kompetente lesere.

5.0 Drøfting

Hvordan påvirkes åtte utvalgte gutters holdninger til og engasjement i lesing gjennom stimulering av motivasjon og kognitive strategier? Dette var problemformuleringen i mitt forskningsprosjekt, og i dette kapitlet vil jeg drøfte funn som kom fram gjennom analysen av materialet. Jeg velger fortsatt å vurdere funnene ut i fra de fire hovedkategoriene; metakognitiv bevissthet, selvtillit og forventning om mestring, motivasjon for lesing, og sosial interaksjon. Til slutt følger en oppsummering og noen pedagogiske implikasjoner som mine funn nødvendigvis må medføre.

5.1 Metakognitiv bevissthet

Metakognitiv bevissthet er et begrep som omfatter både kunnskap om seg selv som lærende person, og kunnskap om faglige oppgaver og læringsstrategier. Senere tids leseforskere, som for eksempel Guthrie, synes å være enige om at et aktivt kognitivt engasjement er avgjørende for en tilfredsstillende leseutvikling og en meningsfull læring. Guthrie hevder at engasjement i lesing og bruk av lesestrategier påvirker hverandre gjensidig positivt (Guthrie 2004). Mine funn i dette forskningsprosjektet bekrefter dette utsagnet. De utvalgte guttene tok i bruk flere strategier når de var engasjerte i lesingen, samtidig som de engasjerte seg mer i lesingen når de tok i bruk forståelsesstrategier som å aktivisere forkunnskap, stille spørsmål og søke svar i tekstene. Jeg må likevel understreke at for disse åtte guttene, fungerte denne gjensidigheten best når det var lagt til rette for samtaler om tekstene, og for flere av dem, når de fikk god starthjelp og støtte underveis.

Gjennom intervjuene av de åtte utvalgte guttene fikk jeg et bestemt inntrykk av at det de oppfattet som lesing, var tekstene de møtte i skolen. Denne oppfatningen påvirket deres holdninger til lesing og deres engasjement i selve leseprosessen. I det siste intervjuet i februar, sa Tore at den eneste måten å kunne bli bedre til å lese på, var å lese noe han ikke likte, eller sagt med andre ord; det som *skolen* mente han burde lese. Mye av det som guttene leste i løpet av både skoledagen og fritida, regnet de ikke som lesing, og da er det også vanskelig å ha et bevisst og overvåkende forhold til egen leseutvikling.

Guttene hadde vansker med å vurdere sine egne leseferdigheter. Dette skyldtes først og fremst at de hadde et begrenset vurderingsverktøy å hjelpe seg med. De tre guttene som i følge kartleggingen hadde dårlige leseferdigheter, mente alle at de var gode til å lese. Hva kunne dette skyldes? Alle tre hadde gått på flere intensive lesekurs og hadde hatt jevnlig oppfølging og tilrettelagt undervisning i en årrekke. En forklaring kan være at de har fått mye ros og oppmuntring, og at lærerne har lyktes med å gi dem god selvtillit og tilrettelagte oppgaver som har gitt dem mestringsfølelse. Samtidig kan en stille spørsmål ved disse elevenes reelle muligheter til å overvåke sin egen leseprosess og til å sette inn nødvendige tiltak for å utvikle seg som lesere. Hvordan kan de vite *hva* de bør gjøre, og *når* de bør gjøre det, hvis de ikke selv forstår når de ikke forstår, eller når de ikke selv forstår hvordan de kan bli bedre til å lese? ”Æ vet ikke akkurat om æ kan bli bedre te å lesa da,” sa Thomas. Hvis en har en begrenset forståelse av hva lesing er, kan det også være vanskelig å forstå hva en skal gjøre for å bli bedre til å lese.

Disse elevenes vurdering av egen lesekompetanse samsvarer med annen forskning på området; mange elever som ikke er vant til å reflektere over egen lesing, overvurderer gjerne sin lesekompetanse. De har også ofte fått veiledning som har hatt fokus på avkodingsferdigheter, og leseforståelse har gjerne vært begrenset til det å forstå enkelte ords betydning i en enkelt setning. ”Barns forståelse av egen leseutvikling har nær sammenheng med de signalene læreren gir om sin forståelse av hva lesing er” (Haanæs 2004: 9). Det tiltaket guttene foreslo for å bli bedre til å lese, var først og fremst å lese mer. Men lesemengde i seg selv er ikke nok til å utvikle den enkeltes lesekompetanse. Et godt utviklet begrepsapparat og en bredere forståelse av fenomenet lesing, er nok en forutsetning for å ha et bevisst forhold til egen leseprosess, og for å kunne overvåke sin egen leseutvikling.

Når det gjaldt å ta i bruk ulike lesestrategier for å lette leseforståelsen og for å lese for å lære, ble dette ofte droppet av de åtte guttene. ”Je bare les for å få det overstått,” sa Øyvind, på spørsmål om han tenkte over hva han kunne om tekstens tema fra før. Trolig er det ingen enkeltfaktor som er så viktig for hva en person husker og forstår av et gitt lærestoff som den bakgrunnskunnskapen han bringer med seg inn i læringssituasjonen (Bråten og Samuelstuen 2005). Derfor er det viktig at all lesing av alle typer tekster starter med at vi leter fram tidligere kunnskap og erfaring som er relevant for innholdet, eller strukturen, i den aktuelle teksten. Selv det at vi **ikke** har tidligere kunnskaper knyttet til tekstens innhold, er en viktig og avgjørende informasjon som vil få konsekvenser for et bevisst valg av strategier for

hvordan vi går løs på og arbeider oss igjennom en tekst. Alle guttene tok likevel i bruk ulike strategier underveis, men dette var kanskje strategier som hadde betydning for tiden de brukte på arbeidet. De var gode på å sortere ut det som ikke hadde umiddelbar nytteverdi, og de hadde tilegnet seg gode strategier for skumlesing. Derfor kan vi kanskje si at Øyvinds lesing ”for å få det overstått” også var en bevisst strategi, selv om denne strategien ikke var så hensiktsmessig med hensyn til å forstå innholdet i teksten, og til å lære noe av det han leste.

Gjennom bevisst modellering i bruk av strategier ville læreren, Sigurd, lære guttene selv å ta i bruk flere og mer hensiktsmessige lesestrategier. Etter hvert fulgte undervisningen et bestemt mønster, der elevene og læreren sammen bygde videre på det de kunne fra før, og der de stoppet opp underveis og sammenholdt den nye informasjonen med det de visste og trodde på forhånd. Hva de kalte de forskjellige strategiene, ”å logge seg på” eller å aktivere forkunnskap, BISON-overblikk (se fotnote 6, side 37), eller tekstens strukturelle særtrekk, var, slik jeg ser det, av mindre betydning for det å lære seg og å ta i bruk lesestrategiene. Det viktigste var at guttene fikk et mønster som de så tydelig, som de kunne ha et bevisst forhold til, og som de kunne velge å bruke hvis det var hensiktsmessig, og at de utviklet et funksjonelt verktøy, et språk, de kunne bruke i samtalene om lesing. Å utvikle et felles metaspråk i gruppa eller klassen er en nødvendig forutsetning for at kognitiv kunnskap og lesestrategier skal bli et funksjonelt redskap i leseprosessen.

Målet for all bruk av lesestrategier må være at de skal være et hjelpemiddel i forståelsesprosessen, og at de etter hvert skal automatiseres slik at de frigjør ressurser for andre kognitive prosesser. Slik jeg ser det, befant alle de åtte guttene seg i februar i en fase hvor de greide å ta i bruk hensiktsmessige lesestrategier ved høy grad av hjelp og oppmuntring, men at det fortsatt trengtes mye trening før de ulike strategiene var automatisert. Dessuten hadde mange andre faktorer, som for eksempel motivasjon, interesse, nytteverdi og dagsform, betydning for hvordan de tok i bruk ulike strategier. Engasjerte lesere er, i følge Guthrie, karakterisert ved at de har god kognitiv kompetanse, og at de tar i bruk ulike lesestrategier ved behov (se kap. 2 s. 20). De åtte fokuselevne mine leste selektivt, og ofte ut i fra et ønske om å ”få det overstått”. Men når de opplevde tekstene som interessante, og når de forsto hensikten med lesinga, tok de også i bruk flere strategier i lesinga. Lesing er en livslang utviklingsprosess, derfor vil det også alltid være behov for å øke sin kompetanse med hensyn til selvstendig bruk av strategier. Når det gjaldt leseglede og leselyst, hadde guttene et svært begrenset metaspråk å vurdere med, og de hadde liten erfaring i å reflektere over sin

egen leseopplevelse. Det eneste ordet de brukte som mål på leselyst var at teksten var ”spennende”.

De visste ikke hva de skulle sammenligne med, eller hva de skulle kontrastere lesingen til.

5.2 Selvtillit og forventning om mestring

Tro på å lykkes, eller angst for å mislykkes, var en av faktorene som Rebecca Oxford og Jill Shearin mente påvirket elevenes motivasjon i læringsprosessen (se kap. 2 s. 21). Denne faktoren viste seg i mitt forskningsprosjekt å ha større betydning for elevene enn jeg på forhånd hadde trodd. Observasjonene og samtalene med de åtte utvalgte guttene viste tydelig at selvtillit og følelse av mestring i leseaktiviteter var sterkt knyttet til leseferdigheter, og for Tore dominerte denne faktoren over både interesse og motivasjon. Flere av de andre guttene hadde dårligere leseferdigheter enn Tore, men hans mangel på selvtillit og angst for å mislykkes påvirket hans kompetanse, motivasjon og holdning til leseaktivitetene på en slik måte at det hemmet hans utvikling, og hindret ham i å utvikle positive holdninger til lesing og til mye av skolearbeidet for øvrig. Hans tidligere erfaringer hadde lært ham at det var lett å føle seg dum når en ikke var god til å lese, og han hadde også en bestemt oppfatning av at å være god til å lese ville være avgjørende for hans evne til å få venner.

Ronnys forventning om å lykkes ble påvirket av at han så at andre elever på norskgruppa lyktes, men for Tore så det ut som om dette hadde liten betydning når han skulle lese for hele klassen. Tvert i mot så det ut til at det at andre lyktes, gjorde ham selv enda mer usikker og tvilende til egen mestring. Tore fungerte likevel mye bedre på den lille norskgruppa enn i hele klassen. Her virket han mye tryggere og utførte de fleste oppgavene tilfredsstillende. Selv det å lese høgt for de andre, var greit når han følte seg trygg. Dette viser at prestasjoner og utvikling kan være knyttet til en persons sosiale plassering, og bestemmes av de forskjellige identiteter en person har i forskjellige miljøer. Dette er helt i tråd med Bakhtins teorier om adressatens betydning for ytringen, og Ivanics definisjon av identiteter som et begrep i flertall, og av posisjonering som et dynamisk begrep avhengig av diskurs. Forventning om mestring er i dette tilfellet knyttet til leseaktiviteter i to ulike situasjonskontekster, der den ene konteksten oppleves tryggere og mindre truende for deltakeren. ”Det er elevens opplevelse av

læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd” (Skaalvik og Skaalvik 1996: 115).

Tore ble av mange lærere oppfattet som en lite motivert elev som ikke investerte stort i skolearbeidet. Dette kan det ligge flere motiver bak. Ved å yte lite, kunne hans dårlige skoleprestasjoner relateres til *innsats* – ikke til evner eller ferdigheter. Dette bekreftet han delvis i en av samtalene der jeg spurte om han trodde han kunne bli bedre til å lese. ”Det kan je sikkert hvis je **vil**,” sa Tore, og koblet dermed leseutviklingen til innsatsen – ikke evnen. En slik holdning innebærer kanskje også at han framstår som en elev som ikke *presterer* svakt, men som ikke arbeider. Dermed flyttes lærerens oppmerksomhet fra prestasjoner til atferd som kjennetegnes ved manglende innsats. Tores utagerende og tidvis truende oppførsel i U-gruppa bunner kanskje også i denne faglige og sosiale frustrasjonen. Og kanskje føles lærerens stadige irettesettelser og medelevenes oppgitte kommentarer, mindre truende for ham enn nederlagsfølelsen ved svake prestasjoner (Jf. Skaalvik og Skaalvik 1996).

5.3 Motivasjon for lesing

Intervjuene og samtalene med de åtte utvalgte guttene viste at det ikke var lesing i seg selv de var dårlig motivert for, men en bestemt type lesing – og fortrinnsvis skolens tekster og leseaktiviteter. De fleste observasjonene viste dessuten at både innsatsen og utholdenheten i lese- og skriveaktivitetene var stor i den lille norskgruppa. Hvilke faktorer hadde størst betydning for dette engasjementet? Sannsynligvis var ingen enkeltstående tiltak årsak til dette. Jeg tror snarere de ulike tiltakene til sammen, og den gjensidige positive påvirkningen tiltakene hadde på guttenes innstilling, var avgjørende. Tekster som guttene opplevde som interessante og spennende åpnet opp for videre innsats med hensyn til å lese og skrive. Gjennom at deres interesseområder ble løftet fram og verdsatt i skolesituasjonen, fikk de tro på at de både kunne noe, og at dette var noe å bygge videre på. Spennende og interessante tekster er ikke i seg selv nok til å utvikle lesekompetansen, men det er dette tiltaket som kan åpne dører og inspirere elever til å lese når de ikke må. Når elevene selv velger å lese, tilfører de handlingen energi, og investerer dermed større utholdenhet og vilje til å takle utfordringer og overvinne vanskeligheter.

Enkelte leseforskere, som for eksempel Smith og Wilhelm (2002), mener at vi bør lære av den altopplukkende opplevelsen som preger barn og unges fritidsinteresser. Skolen bør i framtiden legge mer vekt på leseopplevelsen som en "flow-experience" som er knyttet til øyeblikket, hevder de. Dette innebærer et nytt fokus, ikke bare på skolens kanon, men også på *måten* skolen formidler kunnskap om lesing på. En annen leseforsker som også vektlegger leseopplevelse, er Lars-Göran Malmgren. Han benevner ulike måter å ta i mot litteratur på som lesing med *ryggraden og innvollene*, lesing med *hjertet* og lesing med *hodet* (Malmgren 1997). Med dette viser han til ulike stadier i barns lesing, og hvilke motiv som driver dem i lesinga, som for eksempel spenning, følelser og moralske refleksjoner, eller intellektuelle og tolkende refleksjoner. I flere av observasjonene i guttegruppa kom det fram at både Tore, Øyvind og Markus kunne lese en hel bok hvis den fenget dem, men de trengte også starthjelp – et puff – for å komme i gang og komme inn i boka. Dette funnet samsvarer med lignende studier, for eksempel Elise Seip Tønnessens gruppeintervjuer blant 7. klasseelever i 2002: "Det vanskelige er å begynne" (Tønnessen 2007: 117).

Andre leseforskere mener at det at elevene ser nytte i å lese en bestemt tekst, kan være en sterk motivator for lesing. De åtte fokuselevne mine går i sjuende klasse, og i flere av samtalen kom det fram at de tenker på framtida si, hva de skal bli, og hvilke fag de skal velge for å nå mer langsiktige utdanningsmål. Et slikt fokus på nytteverdi og på deres godt utviklede strategier for å lese selektivt og tidsbesparende, kan og bør utnyttes i den videre leseopplæringa, og særlig den delen som har sitt mål i å lese for å lære. Nåtidens mangfold og enorme mengde av skriftlige tekster, og ikke minst hvordan det legges opp til at disse skal leses, må få konsekvenser også for lesing i skolen. Kanskje er mine fokuselever med sin selektive lesestil et typisk eksempel på den postmoderne tids leser, som må forholde seg til et vell av tekster som er integrert i hverdagslivets aktiviteter, og som ofte fungerer i en kombinasjon med andre modaliteter (Tønnesen 2007). I et slikt perspektiv vil den enkeltes vurdering av teksten som interessant, nyttig eller nødvendig, være avgjørende for motivasjonen. Subjektiv relevans er dermed forutsetningen både for regresjon og progresjon.

5.4 Sosial interaksjon

Mats Bjørnsson (2005) hevdet i sin rapport om kjønnsforskjeller og skoleprestasjoner at gutters skolehverdag handler om å hevde seg og søke popularitet blant sine jevnaldringer, og at gutters sosiale status ikke er koblet til å være dyktig på skolen. Mine fokuselever ga meg et bestemt inntrykk av at det å være ”litt god” er viktig for dem. Flere av dem uttrykte dette direkte i samtaler, og det kom også til uttrykk gjennom at de mener det er lett å føle seg dum når en ikke er god til å lese. Min påstand er derfor at det at enkelte gutter gir uttrykk for at de ikke legger ned stor innsats i skolearbeidet, ikke betyr at det å prestere i skolesammenheng *ikke er viktig* for dem. Dette kan derimot være et resultat av at de velger å beskytte seg selv, og at de har for liten erfaring med å reflektere over sin egen lesekompetanse og hva som må til for å utvikle denne. På samme måte tar guttene et visst forbehold når de sier at de *ikke liker* å lese. Svake prestasjoner og ferdigheter kan dermed relateres til at de ikke ”gidder”, eller at de velger det bort fordi det ikke er ”kult” nok. Slik beskytter de seg mot å legge ned en innsats som kan avsløre dårlige evner eller ferdigheter.

I følge John Guthrie har svake lesere vanskelig for å involvere seg sosialt i litterære aktiviteter:

These students are not socially collaborative in literacy activities. They see learning as, a solitary activity; they do not want to ”give away” their knowledge, and they gain little gratification from sharing literacy activities (Guthrie m.fl. 2007: 4).

I begynnelsen av min forskningsperiode syntes jeg at denne påstanden stemte godt med det jeg observerte i norskgruppa. Mitt inntrykk nå er imidlertid at alle guttene deltok gjerne og med stort engasjement, i de litterære samtalene omkring *Ekspedisjon Livredd*. Samtale om bøker er viktig for å påvirke holdninger, og for å skape en kultur der det er akseptabelt å lese bøker uten å være ”nerd”. De litterære samtalene har i tillegg en funksjon som går ut over kunnskapsfunksjonen eller opplevelsesfunksjonen. Gunilla Molloy (2007) kaller dette et demokratisk prosjekt, der målet er at elevene skal lære seg å argumentere for sine synspunkter og kunne utvikle sine holdninger og livsfilosofier. For at dette skal kunne skje, trenger elevene å lære og erfare noe om samtalens uskrevne regler, som å vente på tur, lytte til det de andre sier, respondere på andres utsagn og formulere egne. Min erfaring er at det i de litterære samtalene i norskgruppa ofte var en større utfordring å få guttene til å holde seg til akseptable spilleregler for en samtale, enn å få dem til å delta. I fra denne konklusjonen blir også veien kort til å tenke at guttene kanskje fikk mer ut av *samtalen* om teksten enn av å *lese* teksten.

Observasjonene viste at dialogen deltakerne imellom, og deres dialog med teksten, hadde stor betydning for engasjementet i leseaktivitetene. Og det var særlig når ulike meninger og synspunkter deltakerne imellom kom til uttrykk, at jeg fikk en følelse av at engasjementet var størst, og at noe utviklet seg. Jeg tror de fleste kan framstå både som engasjerte og sosialt interagerende i leseaktiviteter, når det legges til rette for deltakelse og dialog. Den kollektive samtalen om bøker er dessuten viktig for å utvikle elevenes strategier for leseforståelse. Dette krever en forståelse av dialogen som bærende i den enkeltes kognitive utvikling. Gjennom samtale kan elevene snakke om en tekst på mange måter, både om tekstens struktur og innhold på ulike nivåer, og om assosiasjoner og egne opplevelser knyttet til teksten. Andre elevers tilnærming til en tekst i ulike faser av leseprosessen, og meningsbrytninger og ulike tolkninger av innholdet i en tekst, vil være en nødvendig forutsetning for å utvikle seg både som leser, som lærende og som menneske.

Lesing som har en kommunikativ funksjon, som sms, Msn, ulike typer chat og spill, var leseaktiviteter som guttene sa de gjorde daglig, og som de likte godt. Dette er også etter min mening en sterkt utnyttet ressurs i skolen. Ulike digitale arenaer som "it's learning" og "Fronter" blir i dagens skoler en stadig bedre utviklet læringsarena, og særlig for elever som strever med motivasjon, kan dette være en kanal for å lese og skrive på andre måter, og for en mer kommunikativ hensikt.

5.5 Oppsummering og pedagogiske implikasjoner

En av mine hypoteser i forkant av dette forskningsarbeidet, var at skolen kan påvirke lite motiverte elevers engasjement i leseprosessen. Dette mener jeg bestemt ble bekreftet i løpet av forskningsperioden. De åtte utvalgte guttene hadde bare tre timer hver uke som var spesielt viet tiltak for å påvirke holdninger og engasjement, men læreren, Sigurd, mente at hans økte bevissthet og fokus på denne problemstillingen i de tre ukentlige norskøktene, også fikk konsekvenser for hvordan han tilrettela for leseaktiviteter i naturfag og samfunnsfag. Guttenes trivsel i de tre norskøktene, og den positive holdningen de uttrykte i disse øktene, påvirket sannsynligvis deres holdninger til og engasjement i lesing også i andre timer og skolefag. Dette så vi eksempler på blant annet i et lokalhistoriske prosjekt som hele trinnet jobbet med i begynnelsen av desember.

Likevel var det de enkelte elevenes forståelse av fenomenet lesing som så ut til å være avgjørende for deres bevissthet omkring leseprosessen, og for deres motivasjon for ulike leseaktiviteter. Nettopp her har skolen en stor utfordring; et utvidet tekstbegrep og en bred definisjon av lesekompetanse må bli noe mer enn ord i en læreplan. Samtidig ligger det en fare i vår tolking av standardiserte resultater på enkelte leseundersøkelser. Tallene i tabellene kan gi inntrykk av at gutter ikke liker å lese, mens det kanskje i virkeligheten dreier seg om at de ikke liker den type lesing som skolen tradisjonelt har presentert for dem. På spørsmålet om *hvor mye de leser hver dag utenom skoletiden* (fig. 3 s. 32), kan det ved første blick på tabellen se ut som om guttene i denne undersøkelsen totalt leser mindre i februar enn de gjorde i september. Ved å se nærmere på den enkeltes besvarelser, og ved å ta i bruk andre metoder (intervju og leselogger), kom det imidlertid fram at de fleste av guttene leste mer i februar enn i september. Når de regnet med all type lesing, ikke bare lekselesing, brukte de dessuten mye mer tid på lesing enn de oppga på avkryssingsspørsmålet. Det var deres forståelse av hva lesing er, som i stor grad påvirket deres besvarelser. Det samme gjaldt også sannsynligvis når de skulle vurdere sin egen leseferdighet. Leseferdighet påvirkes av tekstens struktur og vanskegrad, leserens kunnskapsnivå, tidligere erfaringer og opplevelser, og ikke minst av motivasjonen for lesing i den situerte konteksten. Disse faktorene må taes med når en elevs faktiske leseferdighet skal vurderes, og dette krever stor innsikt og et godt utviklet begrepsapparat.

Den britiske leseforskeren Elaine Millard mener at gutter i skolen leser nøyaktig så lite som de slipper unna med (Millard 1997: 15). I mitt forskningsprosjekt kom det fram at guttene mente de leste lite i skoletiden. Dette er en problemstilling som skolen kanskje bør undersøke sannhetsgehalten i, for hvis guttenes tilbakemeldinger på dette punktet stemmer, har skolen et stort utnyttet potensial med hensyn til å legge opp til aktiviteter der elevene blir nødt til å lese mer. Hvis guttenes registrering av tid til lesing skyldes for dårlig bevissthet omkring lesing, slik som de fleste lærerne deres mente, har skolen fremdeles en viktig oppgave i forhold til å drive en leseopplæring som gjør dem i stand til å vurdere og overvåke sin egen leseutvikling. Tendensene fra Lesesenterets undersøkelse ”Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!” (Hoel 2008), viste også at skolen er en viktig arena for lesestimulering, og det er først og fremst på denne arenaen at vi som lærere kan sette inn tiltak og påvirke holdninger og engasjement.

Resultatene fra Lesesenterets undersøkelse og mine funn i denne undersøkelsen samsvarer også på flere andre områder. *Gutter* er en samlebetegnelse for mange typer lesere som leser innenfor forskjellige sjangere, men både for guttene i Lesesenterets undersøkelse og for mine fokuselever, var lesing i liten grad en reflektert handling. Tore, Lars og Øyvind, vegret seg veldig mot å si at de likte å lese. Dette samsvarer også med tendensen i Lesesenterets undersøkelse og med andre lignende undersøkelser. Gutters faktiske lesevaner blir ofte nedtonet når de posisjonerer seg i forhold til andre gutter. Den til enhver tid rådende kulturen for lesing både i den lille gruppa, guttegjengene eller innad i familien, og i en større sammenheng, på den enkelte skolen eller i skolen som system, vil ha betydning for holdningene til leseaktiviteter. ”Gode leseferdigheter blir først og fremst utviklet gjennom deltakelse i et miljø der lesing er en verdifull aktivitet” (Strømsø 2007: 27). Gjennom samtaler om bøker og litteratur, vil elevenes oppfatning av seg sjøl som *leser* forsterkes. Og gjennom en bredere definisjon av lesekompetanse og et bedre utviklet metaspråk kan synet på lesing komme til uttrykk på mer nyanserte måter enn *jeg hater å lese*, og *jeg liker*, eller *liker ikke*, å lese.

Den eneste som lærerne på teamet i februar mente fortsatt var dårlig motivert for skolearbeidet generelt var Tore. Han knyttet selv sin vegring mot skolearbeidet og mot sin lite akseptable oppførsel i storklassen, til manglende selvtillit i forhold til lesing. Det hører også med til denne historien at i løpet av forskningsperioden ble det oppdaget at Tore hadde dårlig syn, og at han fikk lesebriller. I desember ble han testet med LOGOS, en pc-basert test for å diagnostisere spesifikke lese- og skrivevansker, og resultatene antydte at han kunne ha dyslektiske vansker. I mars ble denne testen gjennomført på nytt, nå med briller, og Tore skåret godt over gjennomsnittet på alle deltestene. En kan bare tenke seg hvilke konsekvenser Tores dårlige syn har hatt for hans leseutvikling, og ikke minst for hans selvfølelse og tro på egne ferdigheter opp gjennom skoleårene. Den manglende selvtilliten, og hans posisjonering i U-gruppa, kan bli vanskelig å forandre, uten at det settes inn spesielle sosialpedagogiske tiltak. Selvoppfatning, tro på å lykkes eller angst for å mislykkes, er viktige faktorer som påvirker prestasjoner og engasjement i lesing. Slik jeg ser det, er manglende bevissthet omkring egne leseferdigheter og manglende evne til å vurdere og overvåke egen lesekompetanse, det som kan opprettholde dårlig selvoppfatning og en følelse av maktesløshet.

Samtalene med de utvalgte guttene viste mange eksempler på at skolens tekster, skolens spørsmål og skolens arbeidsoppgaver ikke var sammenfallende med guttenes egne

hverdagstekster. Det er lærerens oppgave å bygge bro mellom elevenes primære domene og skolens sekundære domene, og både samtale, lesing og skriving må være byggsteinene. En faktor jeg ikke kan se bort i fra når det gjelder mitt forskningsprosjekts validitet og overføringsverdi, er lærerens, i dette tilfellet Sigurds, personlige egenskaper og forhold til de åtte guttene. Hans evne og vilje til å møte hver enkelt på deres egne premisser, til å se den enkeltes ressurser og verdsette disse, og hans kunnskaper om motor og jakt og fiske, påvirket ganske sikkert guttenes gode innsats og utholdenhet i norskgruppa. Olga Dysthe påpeker også betydningen av forholdet mellom læreren og eleven i *Det flerstemmige klasserommet*:

Når en lærer snakker til en elev, er det alltid en viss grad av interaksjon, men ofte er den ikke dialogisk i den forstand at læreren ser på eleven som en dialogpartner. I hvilken grad det dialogiske aspektet blir realisert, har derfor mye med forholdet mellom de to å gjøre (Dysthe 1995 : 62).

Samtidig må også nevnes assistentens gode evner til å fungere som støttende stillas, både for Ronny og for de andre guttene på norskgruppa. En slik mulighet for rask og effektiv støtte i skoleaktivitetene skulle alle elever hatt rett til og tilgang på. Jeg ble også mange ganger i løpet av forskningsperioden imponert over Sigurds evne til ikke å gi oppmerksomhet til ulike tilløp til uro eller negativ oppførsel, og hans ro og romslighet i møte med flere av guttenes behov for å slippe ut damp. Antall elever i gruppa, og økter som innebar varierte aktiviteter og skifte mellom stillesitting og fysisk aktivitet, bidro også til gode rammevilkår.

Hvordan vil disse guttenes holdninger til og engasjement i lesing utvikle seg videre? Det er et åpent spørsmål, og svaret er avhengig av mange og komplekse utfordringer. I et sosiokulturelt perspektiv virker språk og kontekst gjensidig på hverandre, og selv om det noen ganger tar lengre tid enn vi kunne ønske, vil ulike tekstpraksiser på sikt påvirke både situasjonene og kulturen for læring. Samtidig vil forskning og teori påvirke læreplanene og det praktiske arbeidet i skolen. Et nært samarbeid mellom teori, forskning og praksisfelt vil være et viktig steg i retning av en god leseopplæring og en leseoppdragelse som står i forhold til enhver tids definisjon av begrepet lesekompetanse.

6.0. Litteratur

Appleyard, Joseph (1994). *Becoming a reader : The Experience of Fiction from Childhood til Adulthood*. Cambridge, New York and Melbourne, Cambridge University Press.

Bakhtin, Mikhail M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo, Pensumtjeneste AS.

Barton, David og Mary Hamilton (1998). *Local literacies : Reading and writing in one community*. New York, Routledge.

Bjørnsson, Mats (2005). *Kön och skolframgång : tolkningar och perspektiv*. Stockholm, Myndigheten for skolutveckling.

Bråten, Ivar og Marit. S. Samuelstuen (2005). Selvregulert tekstlæring. I Erling Solerød (red.) *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring*. s. 35-52. Halden, Høgskolen i Østfold. Rapport 2005:2.

Bråten, Ivar (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I Ivar Bråten (red.) *Leseforståelse : Lesing i kunnskapsamfunnet – teori og praksis*. s. 45-82. Oslo, Cappelen Akademisk forlag.

Carlsten, Carl Thomas (2002). *Norsk rettskrivings- og leseprøve for grunnskolen : Lærerveiledning 7. klasse*. N.W.Damm og Søn AS

Cohen, Louis, Lawrence Manion, og Keith Morrison (2007). *Research Methods in Education*. 6. utgave. London and New York, Routledge.

Dahl, Arild (2002). *Ekspedisjon Livredd*. Oslo, Gyldendal Tiden

Dyhste, Olga (1995). *Det flerstemmige klasserommet : Skrivning og samtale for å lære*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Elstad, Eyvind og Are Turmo (red.) (2006). *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* Oslo, Universitetsforlaget.

Guthrie, John T., Alan Wigfield og Kathleen C. Perencevich (red.) (2004). *Motivating reading comprehensio : Consept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ, Erlbaum.

Heat, Shirley Brice (1986). What no bedtime story means : narrative skills at home and school. I Schieffelin Bambi B. og Elinor Ochs (red.). *Language socialization across culture*. Cambridge, Cambridge University Press.

Hoel, Trude (red.) (2008). *Gutter og lesing : lesevaner, lesetips og nye metoder*. Stavanger, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Hoel, Torlaug Løkensgard (2000). Forskning i eget klasserom : Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogikk*, Vol. 20, no. 3, 2000. s. 160-170.

Holm, Dagny og Bjørg G. Løkken (2008). *Zeppelin lesebok 7*. Aschehoug.

- Høien, Torleiv og Gunnar Tønnesen (1997). *Håndbok til ordkjedetesten*. Stavanger, Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Haanæs, Ingrid Rygg (2004). *På jakt etter leseleden : Muntlig arbeid i norskfaget på mellomtrinnet med spesielt fokus på leseutvikling*. Høgskolen i Sør-Trøndelag avdeling for lærer- og tolkeutdanning. HIST ALT rapport nr. 11.
- Ivanic, Roz (1998). *Writing and identity : the discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam, Benjamins.
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen og Astrid Roe (2007). *Tid for tunge løft : Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003). *Lesing i utvikling : Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Linden, Nora (1989). *Stillaser om barns læring*. Bergen, Caspar Forlag.
- Linnakylä, Pirjo, Antero Malin og Karin Taube (2006). What Lies Behind Low Reading Literacy Performance? A Comparative Analysis of the Finnish and Swedish students. I Jan Mejding, og Astrid Roe. *Northern Lights on PISA 2003 : A reflection from the Nordic countries*. s. 159-174. København, Nordic Council of Ministers.
- LK06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). Hentet 8.mai 2009 fra <http://www.udir.no/lk06>
- Læringscenteret (2003). *Kartlegging av leseferdighet : 7.klasse Lærerveiledning*. Oslo
- Malmgren, Lars-Göran (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund, Studentlitteratur.
- Mead, George H. (1934). *Sindet, selvet og samfundet*. København 2005, Akademisk forlag.
- Millard, Elaine (1997). *Differently Literate :. Boys, Girls and Schooling and Literacy*. London og Washington DC., Falmer Press.
- Molloy, Gunilla (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund, Studentlitteratur.
- Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnessen (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo, LNU/Cappelen Akademisk forlag.
- OECD (2007). *Reading Literacy : a framework for PISA 2009*. Paris, OECD papers.
- Ongstad, Sigmund (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier : Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Avhandling for graden doktor artium. Trondheim, NTNU

Penne, Sylvi (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid : norsk på ungdomstrinnet : å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsperspektiv*. Avhandling for graden doktor polit. Oslo, Universitetet.

Roe, Astrid (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo, universitetsforlaget.

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo, TANO AS.

Slaatelid, Rasmus T. (2005). Bakhtins Translingvistikk. I Mikhail M Bakhtin. *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo, pensumtjeneste AS.

Smidt, Jon (1989). *Seks lesere på skolen : Hva de søkte, hva de fant*. Oslo, Universitetsforlaget.

Smith, Michael W. og Jeffrey D. Wilhelm (2002). *"Reading don't fix no Chevys" : Literacy in the lives of young men*. USA, Heinemann.

Solheim, Ragnar G. og Finn E. Tønnesen (2003). *Slik leser 10-åringer i Norge : En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*. Stavanger, Senter for leseforskning.

Strømsø, Helge I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I Ivar Bråten (red.). *Leseforståelse : Lesing i kunnskapssamfunnet*. s.20-81. Oslo, Cappelen.

Tønnesen, Elise Seip (2007). *Generasjon.com : Mediekultur blant barn og unge*. Oslo, Universitetsforlaget.

Vygotsky, Lev S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press and Wiley.

Utvalgte spørsmål fra Læringscenterets Kartleggingstest for 7. trinn.

1. Hvor godt liker du å lese?

- a Veldig godt
- b Godt
- c Liker ikke å lese
- d Vet ikke

**2. Omtrent hvor mye leser du i alt hver dag utenom skoletiden?
(For eksempel bøker, lekser, aviser, TV-tekst, osv.)**

- a Leser ikke hver dag
- b Mindre enn en time hver dag
- c Mellom en og to timer hver dag
- d Over to timer hver dag
- e Vet ikke

3. Hvor godt mener du selv at du leser?

- a Svært godt
- b Godt
- c Dårlig
- d Vet ikke

På det neste spørsmålet skal du svare med tallene 1 til 5. Det du leser mest, setter du tallet 1 på, tallet 2 setter du på det som kommer på andreplass, osv.

4. Hva leser du mest?

- a Skolebøker
- b Andre bøker
- c Aviser
- d Ukeblad
- e Tegneserier

På de neste spørsmålene skal du krysse av de to viktigste svarene under hvert spørsmål.

5. Hva mener du er viktig god å bli en god leser?

- a At vi lærer bokstavene godt
- b At vi øver og leser mye
- c At vi forstår det vi leser
- d At vi kan skrive
- e At vi har lyst til å lese

6. Hva er fordelene med å kunne lese?

- a Vi kan lære ved å lese
- b Lesing er en fin fritidsaktivitet
- c Å kunne lese gir bedre selvtillit
- d Det er lettere å få venner når en kan lese

7. Hva er ulempene når en har vansker med å lese?

- a Det er lett å føle seg dum
- b Det tar lengre tid å lese
- c Det er vanskeligere å lære
- d Det er vanskeligere å få venner

Intervju-guide for gruppe elever på 7.trinn.

Mål:

1. Få bedre innsikt i elevenes holdninger til og motivasjon for lesing.
2. Få vite noe om hvilke lesestrategier de bruker

Forberedelser:

Rom 206, lydbåndopptaker, notat-ark

Bakgrunnsinfo:

De har allerede gjennomført Læringscenterets kartlegging av leseferdigheter, Carlsten-test og ordkjedetest. I denne samtalen ønsker jeg å få høre mer om hvorfor og hvordan de leser. Jeg tar opp samtalen på bånd for at jeg skal slippe å skrive ned alt de sier, og for at jeg lettere kan gjengi det de har sagt korrekt etterpå.

Halvstrukturerte spørsmål danner utgangspunkt for samtalen, men elevene står fritt til å snakke om andre ting som har med temaet å gjøre.

Motivasjon for lesing:

1. **Hva** liker du å lese?
 - hva er du interessert i?
 - er det lett å finne lesestoff innenfor ditt interessefelt?
2. **Hvorfor** leser du?
 - nødt (lekser)
 - for å lære noe
 - få nødvendig informasjon (instruksjoner, bruksanvisninger, tabeller etc)
 - i samspill med andre (spill, data, kommunikasjon)
 - som avkobling (opplevelse, filmtekster, sang)
3. Hva mener du må til for at du skal få **lyst til** å lese?
4. Hva mener du må til for at du skal **bli bedre** til å lese?
5. Har det noe å si **hvor** du leser, og hvordan det er rundt deg?
6. Har det noe å si **hvem du er sammen med** når du leser?

Lesestrategier: før, under og etter lesing:

7. **Hvordan** leser du? (I forhold til ulike typer tekster). Hvilke lesestrategier kjenner du til og bruker du?

Tillegg i februar:

Elevenes egen vurdering av utviklingen.

Intervju-guide for lærer på 7. trinn (september -08)

Mål

Få innblikk i bakgrunn for og tanker omkring ”norskgruppe” for 8 elever på 7. trinn.
Avklare roller, klargjøre mål for undervisningssekvensene.

Forberedelser:

Rom 206, lydbåndopptaker, notatark

Bakgrunnsinfo:

Henvendelse fra lærer om å samarbeide om et undervisningsopplegg for ei gruppe gutter på 7. trinn.

1. Hva er bakgrunnen for at en gruppe gutter får tilbud om denne typen undervisning?
2. Hvordan vil du karakterisere guttenes engasjement i leseaktiviteter?
3. Hva mener du målet generelt bør være for dette prosjektet?
4. Hvilke arbeidsmåter mener du er aktuelle og hvorfor?

Avklaring av min rolle i prosjektet

Tidsplan

Hvordan dokumentere (elevlogg, lærerlogg, observasjonslogg, videoopptak, lydopptak, intervju)

Intervju-guide for lærer på 7. trinn (februar -09)

Mål:

Evaluerer forskningsprosjektet og eventuell utvikling

1. Har du fått større innsikt i disse guttenes holdninger til og engasjement i lesing?
2. Har du registrert noen endring i guttenes engasjement i lesing i dine timer siden i høst?
Ev. på hvilken måte
3. Har denne prosjektperioden gitt deg noen tanker om hva som kan fungere i forhold til leseaktiviteter (organisering, voksendekking, tema, arbeidsmåter etc.)?
4. Hva mener du kan være aktuelt for andre lærere/skoler /andre. Kan andre dra nytte av dette prosjektet?

Ev. andre betraktninger som ikke omfattes av det foregående.

Vedlegg 4

LESELOGG _____ (navn)

_____ dag den ___/1-09

	Før skoletid	På skolen	Ettermiddag 14.00-19.00	Kveld Etter 19.00
Skolebøker				
Andre bøker				
Aviser				
Tegneserier				
Blader				
Lesing på skjerm (tv, dvd, kino, pc)				
Spill (Både data og andre spill)				
Kommunikasjon (sms, msn, chat, brev)				
Annen lesing				

Kryss av for det du leser, skriv gjerne antall minutter eller sider også.

Vedlegg 5

Ekspedisjon Livredd av Arild Dahl.

Boka tilhører kategorien spenning, 10:12, og den er gitt ut på Gyldendal Tiden i 2002. Hovedpersonene er to gutter på 11 og 12 år, Mads og Kristian, som er med foreldrene sine på hyttetur. Planen er at guttene skal overnatte i telt et lite stykke unna hytta, men komplikasjoner oppstår når de kommer i kontakt med Lavpriskongen, en kjent eier av landets største lavpriskjedeutikker. Lavpriskongen mener de ikke har lov til å fiske i fjellområdet hvor de har satt opp teltet sitt, og han brekker fiskestengene deres. Guttene ønsker hevn og følger derfor etter mannen og tapper ut lufta på bilen hans. Da en annen voksen mann, som de senere omtaler som Mister Full Gass, dukker opp, blir de nødt til å gjemme seg i varebilen hans. Det viser seg at Lavpriskongen og Mister Full Gass har ulovlige hensikter. De tar med seg våpen og turutstyr og kjører av gårde med guttene som blindpassasjerer. Den påfølgende kvelden og natta bruker guttene på å prøve å gå tilbake over fjellet til teltplassen. Det er mørkt, de er dårlig utstyrt, de er usikre på retningene og de er redde. Da den største av guttene, Mads, sklir ned ei snøfonn og havner i et iskaldt fjellvann, står det plutselig om livet. De finner heldigvis ei lita fiskehytte som de tar seg inn i, men uhellet forfølger dem, og når de forsøker å tenne opp, tar hele hytta fyr. Når dagslyset kommer blir de vitne til at Lavpriskongen og Mister Full Gass skyter en kongeørn. Guttene finner tilbake til teltplassen, og for deres del ender historien for så vidt godt. Men mange moralske dilemmaer henger i lufta, skal de fortelle noen om det de har opplevd?

Boka har 156 sider som er delt inn i 21 kapitler. Den er lettlest og tett fylt av spenningsmomenter. Jeg-personen, Mads, skriver ned historien sju år etter at hendelsene fant sted. Guttene i guttegruppa valgte selv denne boka som høgtlesingsbok etter at de hadde lest et utdrag i Zeppelin lesebok for 7. trinn. Det første kapitlet i Zeppelin heter "Lesekurs – litterære virkemidler." Her presenteres biter fra forskjellig skjønnlitteratur for ungdom for å gi eksempler på litterære virkemidler. De første to avsnittene i "Ekspedisjon Livredd" viser til frampek som litterært virkemiddel. Som et eksempel på zooming er et utdrag av kapittel 12 tatt med. Disse utdragene var nok til at guttene fattet interesse for boka, og da læreren fikk tak i boka på biblioteket og leste vaskeseddelen, ble avgjørelsen enstemmig tatt.

Jeg vet ikke hva som gikk av meg. Men jeg grep luftgeværet, brakk opp løpet og spente fjæra. Så åpnet jeg esken med kuler, stappet ei bitte lita blykule i løpet, smekket løpet sammen igjen. Luftgeværet var nå ladd, klart til skudd.

Ekspedisjon Livredd er en fortelling som aldri har blitt fortalt før. En fortelling om den natta da den fjellvante Mads, 12 år, og den litt pysete kameraten på 11 gikk seg bort på fjellet. De var vitner til noe ulovlig den gangen.

En spenningsbok om fjellet, om vennskap, om redsel og om å gjøre noe dumt. Noe man angrer på, og kanskje handler det om å bli litt tøffere og litt klokere.

(Fra vaskeseddelen på boka Ekspedisjon Livredd)

Til foreldre/foresatte for elever på 7. trinn ved Sundby skole.

Anmodning om tillatelse til observasjon, intervju og videoopptak i klassene.

Jeg går nå på mitt andre år som masterstudent i norskdidaktikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning. Dette studieprogrammet har som mål å utdanne lærere som vil gi en god norskundervisning for elever i skolen, og det fokuserer på hva som er nødvendig kunnskap å ha når det gjelder undervisning og læring av norsk. Jeg skal nå gjennomføre min masteroppgave, og i dette prosjektet har jeg fokus på motivasjon for lesing i alle fag. Det er særlig gutter og lesing som er et hovedområde i min forskning.

For å få så godt dokumentert data som mulig, har jeg i samråd med min veileder kommet fram til at det vil være ønskelig å gjøre observasjoner, intervju og videoopptak av klasser og grupper med elever. Derfor ber jeg om tillatelse fra dere til å kunne videofilme undervisningssekvenser på 7. trinn ved Sundby skole. Forutsetningen for tillatelsen er at alt innsamlet materiale blir behandlet med respekt og blir anonymisert så langt råd er, og at prosjektet ellers følger gjeldende retningslinjer for personvern. Det er naturligvis helt frivillig å delta, og man kan til enhver tid trekke seg fra deltakelse uten å måtte oppgi noen grunn til det.

Videoopptak skal være basert på normale undervisningssituasjoner i klassen eller i grupper, og opptakene vil bli lagt til rette slik at de i minst mulig grad skal kunne påvirke elevenes læring. Opptakene vil kun bli sett av meg, min veileder og eventuelt av andre masterstudenter og veiledere ved høgskolen. I materiale som skrives eller på annen måte presenteres for andre, vil det ikke være mulig å spore tilbake enkeltindivider ettersom involverte personer vil bli anonymisert. Etter at masteroppgaven er fullført, etter planen i juni 2009, vil innsamlede data bli slettet.

Hvis noen vil vite mer om dette, eller hva det innsamlede materialet skal brukes til, så er det bare å ta kontakt med meg på telefon eller e-post (se øverst for detaljer).

Jeg håper dere synes dette er interessant og viktig, og at dere er villige til å la deres barn være med på det. Jeg ber foreldre/foresatte om å fylle ut svarslippen på neste side, om hvorvidt dere gir eller ikke gir tillatelse til observasjon, intervju og videoopptak i klassen.

På forhånd takk!

Vennlig hilsen

Jorun Smemo

SVARSLIPP (stryk det som ikke passer)

Vi / jeg gir / gir ikke tillatelse til at det kan bli foretatt observasjon, intervju og videoopptak av enkelte undervisningssekvenser i klasser/grupper der

_____ (elevens navn) er elev.

(sted og dato)

(underskrift fra foresatte/foreldre)

Vennligst returner svarslippen til læreren i klassen så snart som mulig.

Observasjon i gruppe 23/10-08

Observasjonslogg, Jorun. (Basert på skriftlige notater og videoopptak)
Dobbeltøkt (80min). 8 gutter, en mannlig assistent, lærer og meg.

Beskrivelse	video	Refleksjoner
<p>Sigurd starter timen når alle er på plass, med å rose dem for lesinga i går.</p> <p>1. Sigurd: Dokk e flink te å lesa. No må vi logge oss på..så vi vet hva som har hendt</p> <p>Samtale om hva som skjedde i det kapitlet de leste i går. Flere elever bidrar.</p> <p>Lars holder på med en tråd, ”fingerlek”, prøver å få respons fra Thomas.</p> <p>Sigurd fortsetter å lese høgt fra neste kapittel (8). Han stopper å lese etter noen minutter, venter til Lars har lagt bort tråden før han fortsetter.</p>	<p>Kassett 3 0:10:00</p>	<p>Ros > selvtillit, mestring (2)</p> <p>Setter dem inn i tema, ”logger” seg på. (lesestrategier 5) Lars og Tore har mye uro i seg, men læreren gir det ikke oppmerksomhet, og de andre elevene ser ikke ut til å bli forstyrret. Tror læreren har en bevisst tanke i forhold til dette. De virker oppslukte i handlingen i boka (alle unntatt Ronny)</p>
<p>Sigurd stopper flere ganger underveis på innspill fra elevene.</p> <p>2. Lars: det er bra zooming her da</p> <p>3. Sigurd gjentar setningen, og spør hva det er i setningen han mener som viser zooming.</p> <p>4. Lars: Han held seg fast med begge hendern</p> <p>5. Sigurd: Hvorfor er det zooming?</p> <p>6. Tore: Det kunn ha stått bare ”holdt seg fast for harde livet”.. da hadde vi itj tenkt på detaljen med henden</p> <p>7. Sigurd: Mene dok at det er slike detalja som zoomer ?</p> <p>8. Even: Ja, for det gir oss et spesielt bilde inne i hodet.</p>	<p>0:15:13</p>	<p>Elevene viser at de er engasjerte gjennom mange spørsmål og spekulasjoner underveis. Lars og Tore viser også stort engasjement og følger godt med selv om de ikke sitter ”stille og pent”. (engasjement 3, lesestrategier 5) De fleste er svært aktive, tar ordet uten å rekke opp handa – trygg i gruppa (romslighet, selvtillit i muntlig arbeid, 2, sosial interaksjon 4) Bruker det de har lært om litterære virkemidler. Opptak fra Sigurd på Lars’ innspill om zooming. (lesestrategier 5)</p>
<p>Flere elver snakker underveis, kommer med spørsmål om hvorfor gjør de (hovedpersonene i boka) det? De diskuterer og spekulerer i hva som kan skje.</p> <p>9. Lærer stopper ved uttrykket ”gi seg til kjenne”, hva betyr det?</p> <p>10. Tore: Dem si ifra at dem er der</p>	<p>0:20:20</p>	<p>Forklarer uttrykk. (lesestrategier 5) Dialog med teksten (sosial interaksjon 4)</p>
<p>Kapitlet slutter med et spørsmål: ”Kan du si meg hvor i all verden vi er nå?”</p> <p>Sigurd sier at elevene nå skal skrive neste kapittel selv. Alle henter datamaskin og begynner å logge seg på.</p>	<p>0:24:08</p>	<p>Elevene ruser bort til PC-skabet. De ser ut til å være glade for aktiviteten, får røre seg og gjøre noe. Ivrig (motivasjon, engasjement 3)</p>
<p>11. Når alle er klare, leser Sigurd siste avsnitt på nytt: Hva tror dok kan skje no? De diskuterer mulig løsninger. De kommenterer hverandres forslag, sannsynlig eller ikke?</p> <p>12. Øyvind: Dem kan bare ringe 1881</p> <p>13. Lærer: Hjelp det da? Hvordan skal dem klare å finne ut hvor dem er når dem itj har peiling sjøl?</p> <p>14. Even: De har sikkert GPS på mobilen</p> <p>15. Øyvind: Hvis ikke kan dem bare spore opp hvor signalan kjem frå</p>		<p>Stort engasjement, alle unntatt Alexander bidrar muntlig. (sosial interaksjon 4)</p> <p>Lærer stiller utfordrende og litt provoserende spørsmål. Fokus på handlingen. Assosiasjoner, hva ville de ha gjort? (Dialog med teksten 4, lesestrategier 5)</p>

<p>Lars kommer med forslag om at de går tilbake til hytta, og at den står i brann når de kommer fram. Sigurd viser omslaget på boka, som viser to gutter som står og ser på ei hytte som brenner.</p> <p>16. Sigurd stiller direkte spørsmål til Ronny om hva han tror skjer.</p> <p>17. Ronny: Je har ikke fulgt med så godt akkurat</p> <p>18. Øyvind: Er det vinter?</p> <p>Sigurd forslår flere løsninger og muligheter. Alle elevene kommenterer forslagene.</p> <p>Sigurd skriver på tavla: Mads - Lavpriskongen - Kristian - "Full gass" - Mobil - rifle</p> <p>Tore vil at læreren skal lese siste avsnitt en gang til, det gjør Sigurd.</p> <p>19. Så sier Tore: Ok (begynner å skrive) det vet jeg ikke</p> <p>Jeg griper inn og oppklarer synsvinkel. Sammen finner vi ut at Mads er jeg-personen.</p> <p>Elevene skriver på PC</p> <p>20. Thomas ser at Lars har endret skrifttype til løkkeskrift, han gjør det samme.</p> <p>21. Etter en stund kommenterer Lars at Thomas "hermer"</p> <p>Lærer og assistent går rundt og diskuterer med elevene, gir starthjelp. Noen elever diskuterer seg imellom. Øyvind og Markus vil ikke at andre elever skal se hva de skriver. Thomas og Markus spør mange ganger om hvordan enkelte ord skrives. Læreren sier at de ikke skal bry seg om rettskrivinga i denne fasen, bare konsentrere seg om hendelsene.</p> <p>Lars og Tore blir bedt av læreren om å gå og levere noen pappkasser til vaktmesteren. Sigurd sier til de andre: Hvis noen har behov for å røre seg litt, kan dem gå seg en liten tur. Thomas går en tur på gangen.</p> <p>Thomas, Lars og Tore kommer inn etter noen minutter og fortsetter å skrive.</p> <p>22. Ronny: Hvordan skrives-når, n-o-r?</p> <p>Assistenten gir svaret</p> <p>23. Ronny: Hvordan skrives gård</p> <p>24. Sigurd: går, g-å-r"</p> <p>25. Ronny: Nei, ikke går (tripper med føttene), slik bondegård</p> <p>26. Lærer : å ja, slik gård, det er med d til slutt g-å-r-d"</p> <p>Sigurd utfordrer assistenten høgt, hva tror du vil skje? De diskuterer ivrig og foreslår mange mulige løsninger. Noen elever ser opp fra skrivinga.</p> <p>27. Ronny vil vise de andre skjermen sin: Sjå alt je har skreve da!</p> <p>Han teller linjene sine høgt.</p>	<p>0:36:38</p> <p>----</p> <p>0:42:00</p> <p>---</p> <p>0:45:07</p>	<p>Lars viser at han har lagt merke til og tolket omslaget på boka. vil skje. (lesestrategier 5)</p> <p>Ronny er ærlig på at han ikke har fått med seg så mye av høgtlesinga (han har liten erfaring med det, og får lett konsentrasjonsvansker når det blir mye muntlig.) Øyvind er "tenker", vil vite hvordan det "egentlig" var (dialog med teksten 4)</p> <p>Tore er opptatt av å fortsette riktig i forhold til spørsmålet i boka, har synsvinkelen klar. Mange elever har problemer med å gå inn i synsvinkelen nødvendig med oppklaring. De fleste trenger hjelp til å komme riktig i gang. Aleksander tenker lenge før det løsner, men vil ikke ha hjelp (scaffolding) (motivasjon, engasjement 3)</p> <p>Thomas elsker å skrive (kopiere), han har også fin håndskrift, liker å pynte og vise et pent produkt. Men han er veldig svak faglig.(sosial interaksjon 4)</p> <p>De hegner om skrivinga som "sitt eget", vil ikke dele så mye med de andre. Er ikke vant til det? Flere kommenterer at noen hermer, stjeler ideer. (sosial interaksjon 4)</p> <p>Det er lov å slippe ut "damp". Romslighet</p> <p>Det er de svakeste elevene som er mest opptatt av rettskrivinga. Fin situasjon som hjelper Ronny med hans problemer (begrepsforståelse), viser at ett ord kan ha forskjellige betydninger, skrives forskjellig alt etter betydning. (scaffolding) (mestring, selvtillit 2, sosial interaksjon 4, læringsstrategier 5)</p> <p>Fin modellering. Det går an å diskutere. Kanskje blir noen av elevene inspirert av samtalen. Even og Aleksander er for ivrige med sitt eget til å bry seg stort om det som blir sagt. Kan de dikte som de selv vil uavhengig av hva som er sannsynlig i forhold til det vi har hørt før? (lesestrategier 5, sosial interaksjon 4)</p> <p>Ronny er veldig stolt av det han har gjort.</p>
--	---	--

<p>28. Tore, som sitter ved siden av, ser og kommenterer: Ja, men du har jo mye mindre skrift, du</p> <p>Flere elever kommenterer hvor vidt skriftstørrelsen påvirker mengden skrift.</p> <p>Sigurd leser noen av tekstene høgt. Spør elevene hva de synes om løsningene og om de har tips til videre hendelsesforløp.</p> <p>Lars, Thomas, Øyvind, Ronny deltar i samtalen. De andre fortsetter å skrive.</p> <p>29. Når Sigurd vil lese Tores tekst sier Tore: Nei..det er hemmelig!! Dok ska få høre når je er ferdig</p> <p>Sigurd ber elevene skrive ut og lagre sine tekster. Ved første beskjed er det ingen som gjør tegn til å avslutte. Etter noen minutter gjentar han beskjeden, elevene gjør som de er bedt om.</p> <p>De utskrevne tekstene henges på tavla. Jeg kommenterer at de har skrevet veldig mye. Sigurd roser innsatsen deres i timen.</p> <p>De studerer tekstene på tavla. Snakker om det de har skrevet når de går ut til friminutt.</p>	<p>Tore har konkurranseinstinkt, vil være bedre enn Ronny (R har lav status i klassen) (sosial interaksjon 4)</p> <p>Det er vanskelig å engasjere seg i de andres tekster. De kommenterer stort sett sine egne. (sosial interaksjon 4) Tore vil ikke avsløre for de andre hvordan han tenker seg videre forløp, sier at det er hemmelig, det skal de få høre når han er ferdig. Konkurranseinstinktet igjen.</p> <p>Elevene er så engasjerte at det er vanskelig å avslutte, dette er ”mot normalt” blant disse guttene. (engasjement, utholdenhet, intensitet 3, Lesestrategier 5) De virker stolte og fornøyde med egen innsats. Even springer til norsklæreren på naborommet for å fortelle om alt han har skrevet. (Mestringsfølelse, selvtilitt 2, engasjement 3)</p>
--	--