

MASTEROPPGAVE

M1GLU17

Mai 2022

Tittel:

I overgangen mellom første og andre leseopplæring

En avhandling om femtetrinnelevers holdning til lesing og mestringsforventning i møte med nye tekster

Type: Vitenskapelig avhandling

30 sp. oppgave

Navn: Silje Bålerud Bakke



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Formålet med denne studien er å øke kunnskapen om lesing i femteklasse og overgangen mellom første og andre leseopplæringen: *Hva er femteklasseelevers holdninger til lesing, og hvilke forventninger har de til mestring ved lesing av nye tekster når de blir introdusert for ulike lesestrategier?*

Bakgrunnen for oppgaven er basert på forskning bak det som kalles *the fourth grade slump*, og en hypotese om et fall i leseferdigheter og mestringsforventning når den andre leseopplæringen begynner. I den første leseopplæringen er avkodingen det som står i fokus og tekstene har enkel oppbygning. I den andre leseopplæringen er det derimot innholdet som tar over fokuset og tekstene blir fagspesifikke, både i sjanger og språk. I denne perioden går elevene fra 'å lære å lese' til å 'lese for å lære'. Mestringsforventning, leseforståelse og lesestrategier er sentrale aspekter i denne prosessen, og derfor også i denne undersøkelsen. Når tekstene i denne perioden blir vanskeligere, er det spesielt viktig å jobbe med både holdningen til elevene og mestringsforventningen. Hvis elevene opplever nedgang i mestring eller holdninger i denne overgangen, kan dette påvirke elevenes senere lesesituasjoner.

Prosjektet ble gjennomført som en casestudie. Det ble gjort en intervensjon for å undersøke lesestrategiers rolle i mestringsforventningen. I intervensjonen ble elevene introdusert for to ulike lesestrategier. Det ble gjennomført intervju og spørreundersøkelse både før og etter intervensjonen. I intervjuene og spørreundersøkelsene fikk elevene anledning til å uttrykke sine holdninger til lesing og mestringsforventningene til lesing. Intervjudataene ble analysert gjennom en tematisk analyse ved å kategorisere svarene fra intervjuene inn etter et kodesystem. Resultatene fra spørreundersøkelsene ble analysert med deskriptiv statistikk.

Hovedfunnene var at elevene oppfatter at mestringsforventning i lesing i stor grad er knyttet til hastigheten på lesingen, og at de sammenlikner seg med hverandre. Elevenes forståelse av en god leser er en som leser fort. Når det gjelder holdning til lesing kunne vi se at elevenes holdning til lesing i stor grad er påvirket av de rundt dem. Familie, venner og skole er store påvirkningsfaktorer i elevenes holdning til lesing. Resultatene antydte at intervensjonen ikke hadde noe effekt på elevenes selvrapporterte mestringsforventning. For noen elever var det noe de kunne tenke seg å bruke videre, og for andre var ikke strategiene noe for dem.

Avhandlingen konkluderer med at det er viktig å jobbe med elevenes holdninger og mestringsforventning i denne perioden slik at det ikke påvirker elevene i senere lesesituasjoner. Lesestrategier over en lengre periode kan være måter å jobbe med dette på. En

viktig implikasjon for praksis er at en lystbetont undervisning og kartlegging av elevenes interesser kan bidra til å bygge en holdning og mestringsforventning til lesing, samt et fellesskap i klassen.

Abstract

The purpose of this dissertation is to increase knowledge about reading amongst year 5 pupils and the transition between ‘first’ and ‘second’ stage reading tuition. I will address the following research question: *“What are year five pupils’ attitudes to reading, and what expectations do they have with regards to their own achievement, when reading new texts after introduction of different reading strategies”?*

The background for this dissertation is research that has been done about what is called the “fourth grade slump”, and a hypothesis claiming that a decrease in reading skills and reading self-efficacy occurs at the start of ‘second’ stage reading tuition. In initial stage reading tuition, the focus is on decoding, and the texts have a simple construction. In second stage reading tuition however, the focus moves to the content of the texts, and they become subject specific, both in genre and language. In this period, the pupils make a transition from ‘learning to read’, to ‘reading to learn’. Self-efficacy, reading comprehension, and reading strategies are central aspects here, and therefore also in this dissertation. When texts in this period become more difficult, it is especially important to work with the pupils’ attitude to reading, and with their reading self-efficacy. If they experience a decrease in achievement, or a negative development in their attitude to reading, this can influence their later reading development.

The project was done as a case study. An intervention was done to investigate the role of reading strategies in reading self-efficacy. In the intervention, the pupils were introduced to two different reading strategies. An interview and a questionnaire were completed both before and after the intervention. In both, the pupils were given the opportunity to express their reading attitudes and self-efficacy. The interview data was analysed using thematic analysis, whereby the answers given in the interviews were categorised into a coding system. The results from the questionnaire were analysed descriptive statistics.

The main findings were that pupils’ perception of self-efficacy in reading is largely linked to the speed of reading, and that they compare themselves with each other. Pupils understanding of a good reader, is one that reads fast. When it comes to attitudes to reading, we found that pupils are to a large extent influenced by those around them. Family, friends and schools are important influencing factors. Reading strategies however, in the pupils’ point of view, have not had any influence on the pupils’ self-reported self-efficacy. Some pupils expressed that they would use the strategies again, and others said that they didn’t find the strategies helpful.

The dissertation concludes that it's important to work with attitudes and self-efficacy towards reading in this period. That way it won't affect the pupils in later reading situations. Readings strategies over longer time might be one way to work on this. An important implication for practice is that the reading instructions should be based on the pupils' interest to make the instructions entertaining and mapping of students' interests can contribute to building an attitude and self-efficacy in reading, as well as a unity towards reading in the classroom.

Forord

Etter fem år er jeg nå ved veis ende, og masteren skal endelig leveres. Det er ikke bare en slutt, det er også starten på en lang karriere som jeg gleder meg til å ta fatt på.

Å skrive en master bringer med mye spennende, men det har også vært en lang, krevende prosess. Og i den anledning vil jeg gi en stor takk til familie og venner som har kunne vært glad med meg når jeg er på topp, men også hente meg opp igjen i de krevende delene. Kafebesøk, telefonsamtaler og lesesalen har vært en stor hjelp. Tusen takk!

En stor takk må gå til lærerne og elevene som sa ja til å være med på prosjektet, uten dere hadde det ikke vært mulig!

Jeg vil også gi en stor takk til veileder Harald Eriksen som hele veien har hatt troen på en god oppgave! Spørsmålene har haglet, og jeg har fått svar og veiledning uansett! Tusen takk!

Lesing er noe av det viktigste som elevene lærer i skolen, og er en av de tingene jeg virkelig brenner for. Vi leser i et tekstlig samfunn, hvor det er tekst rundt oss til enhver tid, og det å kunne lese har nesten blitt en forutsetning for å kunne være delaktig i hverdagshendelser og i jobblivet. Etter å ha lest mye om dette, har jeg sett hvor tett holdning, interesse og mestringsforventning henger sammen. Derfor er hensikten med denne avhandlingen å sette lys på dette og de faktorene som spiller inn i elevenes reise for å lære seg å lese i skolen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	IV
Forord	VI
1 Innledning	1
<i>Avhandlingens struktur</i>	3
2 Litteratur – teoretisk grunnlag og tidligere forskning	4
<i>Hva vil det si å kunne lese?</i>	4
<i>Mestringsforventning</i>	6
<i>Å lese fagtekster</i>	8
<i>Lesestrategier</i>	9
<i>Tidligere forskning på mestringsforventning og holdning til lesing</i>	10
<i>Oppsummering av teorikapitlet</i>	12
3 Problemstilling og metode	14
<i>Utvalg</i>	14
<i>Casestudie</i>	15
<i>Intervju</i>	16
<i>Spørreundersøkelse</i>	19
<i>Intervensjon</i>	22
<i>Undersøkelsens kvalitet</i>	24
<i>Etikk</i>	26
4 Analyse og funn	29
<i>Intervju</i>	29
Funn fra intervjuene	32
Oppsummering	37
<i>Spørreundersøkelse</i>	38
Funn fra spørreundersøkelsene.....	40
Oppsummering	53
<i>Oppsummering av funn</i>	54

5	Studiens begrensninger	56
6	Diskusjon	58
	<i>Mestringsforventning</i>	<i>58</i>
	<i>Holdning.....</i>	<i>59</i>
	<i>Lesestrategier.....</i>	<i>61</i>
7	Avslutning.....	63
	Liste over tabeller og figurer.....	68
	Vedlegg.....	69
	<i>Vedlegg 1: Spørreundersøkelse før intervensjon</i>	<i>69</i>
	<i>Vedlegg 2: Spørreundersøkelse etter intervensjon</i>	<i>75</i>
	<i>Vedlegg 3: Guide om lesestrategiene til lærer.....</i>	<i>80</i>
	<i>Vedlegg 4: Oppgaveark til Nils Nysgjerrigper-strategien.....</i>	<i>82</i>
	<i>Vedlegg 5: Modelltekst.....</i>	<i>84</i>
	<i>Vedlegg 6: Tekst som ble lest til Nils Nysgjerrigper – skole 1.....</i>	<i>86</i>
	<i>Vedlegg 7: Tekst som ble lest til Derek Detektiv – skole 1</i>	<i>88</i>
	<i>Vedlegg 8: Tekst som ble lest til Nils Nysgjerrigper – skole 2.....</i>	<i>90</i>
	<i>Vedlegg 9: Tekst som ble lest til Derek Detektiv – skole 2</i>	<i>92</i>
	<i>Vedlegg 10: Informasjonsskriv/samtykkeskjema.....</i>	<i>93</i>
	<i>Vedlegg 11: Intervjuguide.....</i>	<i>96</i>
	Før intervensjon.....	96
	Etter intervensjon	98
	<i>Vedlegg 12: NSDs vurdering</i>	<i>99</i>

1 Innledning

Vi møter språk i alle situasjoner vi er i. Vi er avhengige av språk for å utvikle kunnskap, forståelse og refleksjon, og alle fag har ulike måter å bruke språket på (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 15). I dag er samfunnet så mettet med skriftlig kommunikasjon både på papir og på skjermer at det er nærmest umulig å klare seg uten leseferdigheter (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 15). Dermed har lesing blitt en grunnleggende ferdighet i samfunnet som alle må lære og som aldri slutter å utvikle seg. Lesing er viktig for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for at de skal kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Lesing er dermed en viktig aktivitet i alle fag.

I opplæringsloven står det at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Holdning er en psykologisk tendens som uttrykkes ved å vurdere en bestemt enhet med i en viss grad, både positivt og negativt (Eagly & Chaiken, 2010). Holdningen til lesing påvirker elevene i stor grad i deres leseferdigheter og -interesse, og lesing er en viktig egenskap i det tekstlige samfunnet vi lever i nå (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 15; Strømsø, 2007, s. 21). I dag anses leseforståelse som en svært viktig kompetanse, og gode leseferdigheter er nærmest blitt vurdert som en betingelse for deltagelse i arbeids- og samfunnsliv (Strømsø, 2007, s. 21). Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever over tid utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Gjennom arbeid med faglige utfordringer vil elevene få kunnskap om hvordan de lærer og utvikler seg i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Derfor er dette en holdning som har stor påvirkning i livene til elevene i skolehverdagen og framtiden.

Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Ifølge læreplanen fra 2006 er disse ferdighetene del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Utvikling av de grunnleggende ferdighetene har betydning gjennom hele opplæringsløpet. Det går for eksempel en sammenhengende linje fra den første lese- og skriveopplæringen til det å kunne lese avanserte faglige tekster (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Når elevene begynner i femte klasse, går elevene fra 'å skulle lære å lese' til 'å lese for å lære' (Anmarkrud, 2007, s. 235). I begynneropplæringen i

lesing handler det om å lære seg å lese generelt, for eksempel å avkode tekster. Når elevene begynner i fjerde og femte klasse handler det snarere om å lese for å lære, og leseforståelsen blir lagt mer vekt på (Anmarkrud, 2007, s. 235). I denne overgangen blir tekstene mer komplekse og elevene må lese på en annen måte for å kunne hente ut informasjon.

I tillegg til rammene som er presentert over, er bakteppet for avhandlingen forskning på det som kalles *fourth grade slump*. Dette er forskning gjort av et større fagfelt, og jeg har lagt vekt på sentrale studier fra McNamara, Ozuru og Floyd (2011) og Sanacore og Palumbo (2009). I de tidlige trinnene i skolen er tekstene elevene møter og samspiller med gjerne narrative tekster, noe som skiller seg fra de strukturelle og informative tekstene som er i lærebøkene på de høyere trinnene. Tekstene har en spesifikk struktur og inneholder vokabular og konsepter som kan gjøre forståelsen vanskelig når de først møter tekstene (Sanacore & Palumbo, 2009, s. 68). Det er dette fenomenet McNamara et al. (2011, s. 230) henviser som *the fourth grade slump* i sin forskning. Dette innebærer at når elevene går i fjerde klasse er de på et kritisk stadium i sin leseutvikling (McNamara et al., 2011, s. 230). Her er det snakk om fjerde klasse i det amerikanske skolesystemet, som vil tilsvare femte klasse i det norske skolesystemet. I denne perioden blir elevenes leseutvikling karakterisert ved at det kommer forståelsesvansker. Sanacore og Palumbo (2009) utdyper i sin artikkel fire måter å unngå dette fallet. For det første må elevene bli mer utsatt for andre diskurser, for eksempel gjennom forskjellige type tekster. Elevene må bli eksponert for disse type tekstene. For det andre trenger elevene mulighetene til å være med i lesesituasjoner. For det tredje trenger elevene trening i å bygge, aktivere og bruke deres vokabular og til slutt må elevene bli engasjert når de blir undervist og lærer (Sanacore & Palumbo, 2009, s. 70-72).

Jeg tar utgangspunkt i at *the fourth grade slump* er et fenomen som også i de norske klasserommene kommer fram i overgangen mellom den første og andre leseopplæringen. Derfor har jeg valgt å gjennomføre forskningen på femte trinn på to skoler. Målet med denne studien er å øke kunnskapen om lesing i femteklasse og overgangen mellom første og andre leseopplæringen, samt å undersøke mestringsforventningen til elevene i møter med nye tekster. Jeg bruker begrepet mestringsforventning som er utviklet av Albert Bandura (1997). Han var en psykolog og har spesielt forsket på feltene læring og personlighet, samt vært med på å etablere mestringsforventningsbegrepet. Bandura (1997, s. 3) forklarer mestringsforventning som de forventningene individer har om deres muligheter til å gjennomføre en handling med suksess, og dette gir en oppførsel hos individet som vil føre til et spesifikt utfall. Dette kan fortelle oss at elever i møte med lesesituasjoner vil ha en

forventning om hvordan utfallet denne situasjonen vil få, og ifølge Bandura vil den forventningen ha en nær sammenheng med hva som blir til det spesifikke utfallet.

På bakgrunn av dette er min problemstilling:

Hva er femteklasseelevers holdninger til lesing, og hvilke forventninger har de til mestring ved lesing av nye tekster når de blir introdusert for ulike lesestrategier?

Jeg har i min masteroppgave valgt en kvalitativ casestudie med et preg av *mixed methods*, og har derfor valgt å sette inn både spørreundersøkelse og intervju (Mathé & Brevik, 2021). På denne måten får jeg tilgang til dybdeinnsikt hos elevene i utvalget via intervju og jeg får innblikk i holdninger hos en bredde i utvalget via spørreundersøkelsene. Jeg har gjennomført forskningen i følgende rekkefølge og på følgende måte:

1. Intervju og spørreundersøkelse
2. Intervensjon: Introduksjon av lesestrategien Nils Nysgjerrigper
3. Intervensjon: Introduksjon av lesestrategien Derek Detektiv
4. Intervju og spørreundersøkelse

På denne måten kunne jeg undersøke holdningene elevene har til lesing, men òg undersøke mestringsforventningen til elevene når det kommer til lesing før og etter intervensjonen og se om lesestrategiene har utgjort en forskjell i mestringsforventningen.

Avhandlingens struktur

Avhandlingen er strukturert i syv deler. Det første kapitlet viser bakgrunnen for avhandlingen. I det andre kapitlet redegjør jeg for teoretiske perspektiver om lesing, leseforståelse, det å lese fagtekster, mestringsforventning og lesestrategier. Jeg vil i tillegg presentere forskning som er gjort innenfor relevante temaer for mitt prosjekt. I avhandlingens tredje kapittel vil jeg presentere det metodiske rammeverket rundt prosjektet. I det fjerde kapitlet redegjør jeg for hvordan jeg analyserte datamaterialet mitt, og hvilke funn som kom ut av denne analysen, før jeg i det femte kapitlet tar for meg studiens begrensninger. Deretter i sjette kapittel vil jeg drøfte og diskutere funnene mine i lys av faglitteraturen. Kapittel syv er et avsluttende og konkluderende kapittel.

2 Litteratur – teoretisk grunnlag og tidligere forskning

I dette avsnittet vil jeg ta for meg teoretiske perspektiver som vil være aktuelle for å belyse min problemstilling. Disse vil senere bli tatt i bruk for å drøfte funnene mine fra analysen i diskusjonsavsnittet av avhandlingen.

Hva vil det si å kunne lese?

Først vil jeg vise til hva Utdanningsdirektoratet mener lesing er, deretter vil jeg se på definisjoner fra ledende forskere innenfor feltet for å avgrense og klargjøre temaet.

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing.

Lesing har vært en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen siden Kunnskapsløftet i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det er et skille mellom den første og den andre leseopplæringen. Den første leseopplæringen dreier seg om å lære det alfabetiske prinsipp og det fonetiske system, før elevene til slutt kan knekke lesekoden, og avkodingen er det som er det viktige (Strømsø, 2007, s. 21). Elevene skal fokusere på selve lesingen og avkodingsdelen av lesingen. Både setningene og tekstene som blir lest i denne perioden har en enkel oppbygging. Når elevene derimot kommer til fjerde og femte klasse øker vanskelighetsnivået på lesingen. Elevene går fra å lære seg å lese til å lese for å lære (Strømsø, 2007, s. 21). Når elevene begynner i den andre leseopplæringen, er det forståelsen som blir viktig. Elevene skal ikke lenger kun fokusere på avkodingen, men de skal forstå og lære av det de leser. Dette er et skille som bringer med seg overganger i tekstenes oppbygning, sjangre, språket og selve leseopplæringen (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 9). Lesingen blir brukt på et større plan i alle fag, og fagene bringer med seg fagspesifikt språk (Brudholm, 2009, s. 296). Dette gir ulike domener elevene må lære seg i tillegg til selve avkodingen og forståelsen.

Leseforståelse er en kompleks prosess. Bråten (2007a, s. 11), en forsker som er svært mye sitert, definerer leseforståelse som å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst. På den ene siden vil det være at leseren utvinner eller frambringer den meningen teksten formidler, som vil si en tekstnær forståelse (Bråten, 2007b, s. 45). På den andre siden vil det dreie seg om å skape mening ved å trekke slutninger som går utover den bokstavelige meningen i teksten. Dette krever at leseren aktivt samhandler med teksten, og vil si at hun eller han ikke bare finner mening, men at leseren også gir teksten mening med sine egne forkunnskaper (Bråten, 2007b, s. 45). Bråten (2007b, s. 61) forklarer at ingen annen enkeltfaktor har så stor betydning for det eleven lærer som de forkunnskapene de bringer med seg inn i teksten. Dersom en elev skal lære noe av teksten som blir lest krever det at informasjonen i teksten og det eleven kan fra før smeltes sammen (Bråten, 2007b, s. 61).

Lesesituasjoner er påvirket av flere faktorer. Ifølge Bråten (2007a, s. 13) er lesesituasjonen og møte mellom leser og tekst noe som skjer innenfor rammen av en bestemt kontekst. Denne konteksten kan ha betydelig innvirkning for hvordan dette møtet utarter seg, hva leseren tenker, ønsker, vil og føler under arbeidet med å forstå teksten (Bråten, 2007a). En viktig del av leseforståelsen er den sosiokulturelle konteksten gjennom lærerens undervisning og klassens læringsmiljø naturligvis, men òg forhold utenfor klasserommet, som skolekulturen, hjemmemiljøet, nærmiljøet og samfunnet som helhet, har betydning for hvordan leseren samhandler med tekst, og dermed også leseforståelsen. Det er viktig at leseforståelsen ses i forhold til konteksten lesingen foregår i. Lesingen bestemmes ikke bare av leser og tekst, men også av omkringliggende forhold som påvirker hvordan samhandlingen arter seg (Bråten, 2007a, s. 14).

Når vi tenker på en god leser, er det naturlig at vi tenker på en som leser fort og forstår hva som blir lest uten å foreta seg noe spesielt. Det er ikke tilfelle. Gode lesere er tvert i mot svært aktive mens de leser, og denne aktiviteten kjennetegnes av at de bruker leseforståelsesstrategier fra begynnelse til slutt (Bråten, 2007b, s. 67). Så ifølge Bråten (2007b, s. 67) er ikke en god leser en som nødvendigvis leser fort, men en som er aktiv i sin leseprosess. Leserens bør helst være i stand til å avkode eller identifisere de enkelte ordene i en tekst uten for mye unøyaktighet eller strev hvis han eller hun skal oppnå god leseforståelse. Dette har sammenheng med at bevisst oppmerksomhet er en begrenset ressurs hos mennesker, som både ordavkodingen og leseforståelsen gjør krav på under lesingen (Bråten, 2007b, s. 47). Jo mer bevisst oppmerksomhet ordavkodingen legger beslag på, desto mindre blir til overs for å forstå innholdet i teksten (Bråten, 2007b, s. 47). I tillegg påpeker Bråten (2007b, s.

47) at eldre barn som har knekt avkodingsdelen av lesing, kan slite med ordforråd. Dette kan komme av at tekstene får et fagspesifikt språk. En aktiv leser som bruker lesestrategier, vil i dette tilfelle være bevisst under lesesituasjonen og kunne stoppe opp dersom det skulle være svikt i forståelsen og ordforrådet.

Interesse og motivasjon er aspekter ved lesingen som henger tett sammen. Bråten (2007b, s. 74) påpeker at elever som har en indre motivasjon for lesing leser fordi de har lyst til det og fordi lesingen virkelig interesserer dem, ikke fordi de ønsker å oppnå noe annet. I disse situasjonene hvor elevene har en indre motivasjon kan læreren bruke ulike verktøy for å fremme en indre motivasjon for lesing hos elevene. Ifølge Bråten (2007b, s. 77) kan det å stimulere elevenes interesse gjennom ulike tema bidra til en økt indre motivasjon. Hvis det blir brukt temaer klassen har en interesse av i leseundervisningen kan dette dermed bidra til en høyere interesse hos elevene, noe som igjen skaper en indre motivasjon til å lese tekstene. Andre aktiviteter og måter læreren kan bruke for å fremme elevenes indre motivasjon, er blant annet å gi dem valgmuligheter og en følelse av selvbestemmelse, og ved å legge til rette for sosial samhandling og samarbeid (Bråten, 2007b, s. 77).

Mestringsforventning

Først vil jeg si noe om hva mestringsforventning er og definere det for videre bruk i avhandlingen. Deretter forklare mestringsforventning spesifikt innenfor lesing.

Vi møter nye situasjoner med ulike forventninger. Bandura (1997, s. 3) forklarer mestringsforventning som de forventningene individer har om deres muligheter til å gjennomføre en handling med suksess, altså gir det en oppførsel som vil føre til et spesifikt utfall. Hvis personer tror de ikke har makten til å skape resultater, vil de ikke prøve. Når de er formet, vil forventningene regulere ambisjoner, valg av atferdskurs, mobilisering og vedlikehold av innsats og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1997, s. 4). Personer danner personlige standarder som brukes til å guide, motivere og regulere egen atferd (Bandura, 1997, s. 8). Innflytelse på seg selv har ikke kun effekt på valgene vi gjør, men òg suksessen med måten ting blir gjort på. Jo større tro de har på at de skal klare det, desto større sjanse er de på å oppnå det de ønsker.

Det er flere faktorer som påvirker mestringsforventningen vi har i ulike situasjoner. Ifølge Bandura (1997) er det fire kilder til informasjon om mestringsforventningen til en spesifikk situasjon eller domene, og som påvirker hvordan vi ser på situasjonen vi skal inn i. Disse er:

- Det er opplevelser av prestasjoner gjennom tidligere situasjoner,
- Stedfortredende opplevelser ved at vi har sett andre gjøre det vi skal prøve på,
- Gjennom positiv eller negativ verbal overtalelse fra betydelige andre
- Fysiologiske eller emosjonelle tilstander som varsler oss om mulig suksess eller fiasko (Bandura, 1997, s. 79-113).

I skolen står mestringsforventningen sentralt i læringen til elevene. Lærere har lenge erkjent at elevenes tro på deres akademiske evner spiller en viktig rolle i deres motivasjon til å oppnå gode resultater (Zimmerman, 2000, s. 82). Det er gjort mye forskning på mestringsforventning sin rolle i forhold til akademiske motivasjoner. Bandura (1997) har funnet at elever med høy mestringsforventning deltar lettere, jobber hardere, holder på lenger og har færre negative emosjonelle reaksjoner når de møter vanskeligheter enn de som tviler på deres evner.

Mestringsforventningen er også viktig i lesing. Mestringsforventning i lesing eller *reading self concept* er ifølge Chiu og Klassen (2009) ens egen tro på kompetanser om leseferdigheter. Eksemplene deres ser slik ut «jeg er flink til å lese, eller sammenliknet med andre, er jeg god til å lese». Denne formes tidlig i barnets skoletid, gjennom vurderinger og tolkninger av leseopplevelser. Mestringsforventning og lesing er noe det har blitt forsket på i flere land, og forskningen har funnet at det er sammenhenger mellom mestringsforventning og leseferdigheter (Guthrie et al., 2007). Bråten (2007b) forklarer forventning om mestring som at det har noe å gjøre med elevens vurdering av sin egen lesekompetanse og av hvorvidt han eller hun vil være i stand til å løse bestemte leseoppgaver. I likhet med Bandura (1997) ser Bråten (2007b) betydningen av tidligere erfaringer. Forventning til mestring bygger på elevens tidligere prestasjoner. En elev som har erfart at han eller hun mestrer lesing godt, vil bygge videre på disse erfaringene og forvente å gjøre det godt senere. Det samme gjelder omvendt med en som har hatt det tungt med lesingen vil det by på problemer i nye lesesituasjoner. Bråten (2007b) påpeker at når en elev registrerer at en annen medelev er i stand til å løse en bestemt leseoppgave, kan dette gi eleven tro på at hun eller han også er i stand til å løse oppgaven. Walgermo (2018) har undersøkt motivasjon til lesing blant førsteklasinger og hennes funn indikerer sterke korrelasjoner mellom elevens interesse, leseforståelse og mestringsforventning.

Å lese fagtekster

De ulike fagene har ulike tekster, både i utforming og i språk. Alle fag har ulike måter å bruke språket på (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 15). Ifølge literacyforskerne Shanahan og Shanahan (2012) er det både en fagovergripende literacy og en fagspesifikk literacy. De ulike fagene har sine egne tekstkulturer og egne måter å arbeide med tekster på (Skaftun, Wagner & Aasen, 2015, s. 53). Fagovergripende literacy fokuserer på generelle lærings-, lese- og skrivestrategier som elever kan utvikle for å tilegne seg kunnskap i forskjellige fag. Innen denne tradisjonen blir forskjellene mellom fag forstått ut fra forskjellene i fagenes kunnskapsstoff, samtidig som strategiene og ferdighetene elevene skal utvikle, blir forstått som generiske og fagovergripende (Skaftun et al., 2015, s. 53). Utgangspunktet for fagspesifikk literacy derimot er at kunnskap utvikles, kommuniseres og brukes på forskjellige måter i de enkelte fagene. Det har konsekvenser for hva som er relevante og hensiktsmessige måter å anvende lesing på i fagene. Fagene tar med andre ord i bruk forskjellige formål, sjangre, konvensjoner for språkbruk, normer for vurdering av kvalitet og presisjon og semiotiske ressurser (Skaftun et al., 2015, s. 53). Dette gjør at elevene må læres opp i hvordan de ulike fagene skriver og uttrykker seg, samt at elevene muligens trenger ulike strategier for ulike fag. I en norsk sammenheng vil dette si at de grunnleggende ferdighetene brukes på forskjellige måter i de ulike fagene (Skaftun et al., 2015, s. 53).

En fagtekst er skrevet for å utvide og utvikle leserens innsikt. Tønnesson (2012, s. 34) definerer sakprosa som tekster der adressanten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosateksten kommuniserer gjennom verbalspråket, men det skjer som regel i samspill med andre tegnsystemer (Tønnesson, 2012, s. 34). Ifølge Brevik og Gunnulfsen (2011, s. 20) krever fagtekster en annen tilnærming enn skjønnlitteratur og underholdningslitteratur. Fagtekster er sammensatte tekster, som skal forklare komplekse begreper, fenomener og sammenhenger og er ofte fagspesifikke (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s. 20). Dette gjør at de ofte har et krevende språk, ettersom det fagspesifikke krever presisjon. Begrepsbruken skiller seg fra dagligspråket og er dermed en annen diskurs for elevene (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s. 20). Diskurser er her forstått som distinktive måter å snakke på og hvordan språket er i bruk i ulike kontekster, samt distinktive måter å tenke, føle og holdninger (Gee, 2010, s. 45, 52). Elevene snakker på en måte hjemme og på fritiden som vil være en diskurs, mens på skolen og i fag vil elevene trenge å bruke et annet språk.

Som lesere har vi forventninger til teksten vi skal lese. Ifølge Brevik og Gunnulfsen (2011, s. 22) forventer lesere, både som lærere og elever, at fagteksten skal være oppriktig, entydig og ikke gi rom for fortolkninger og ulik forståelse. Likevel er det mange elever som kan oppleve at de ikke forstår teksten, eller de kan forstå den på en annen måte enn det som var forfatterens hensikt (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s. 22). Uansett hvor god og utfyllende informasjon en tekst har, vil den aldri kunne uttrykke alt leseren behøver å vite. Det elevene kan og vet fra før vil i større eller mindre grad være til hjelp for å forstå og lære av det de leser (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s. 22). Dette understreker hvor viktig det er å gi elever gode strategier for lesing av fagtekster i skolen.

Lesestrategier

Lesestrategier er en sentral del av skolen og leseopplæringen. Ifølge Anmarkrud og Refsahl (2020, s. 9) er gode lesere strategiske, bruker bakgrunnskunnskap aktivt og er villige til å legge ned den arbeidsinnsatsen som skal til for å forstå den aktuelle teksten. Strategier, kunnskap og motivasjon påvirker hverandre gjensidig og må derfor ses i sammenheng. Bruk av gode lesestrategier gir flere mestringsopplevelser i forbindelse med lesing, noe som bidrar til økt lesemotivasjon (Anmarkrud & Refsahl, 2020, s. 10).

Når elevene leser fagtekster som er fagspesifikke, trenger de verktøy som støtter dem i deres leseprosess. Bråten (2007b, s. 67) definerer leseforståelsesstrategier som mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse. Det å ha gode og funksjonelle lesestrategier innebærer å være bevisst og ha kontroll over det en gjør, og ha muligheter til å endre strategier når noe ikke fungerer så bra (Bråten, 2007b, s. 67). Det å lære en lesestrategi krever i begynnelsen stor grad av oppmerksomhet fra elevens side (Bråten, 2007b, s. 67). Repetisjon og øvelse i bruk av en lesestrategi vil heldigvis føre til at eleven etter hvert ikke vil måtte tenke så mye på selve utførelsen av strategien, noe som betyr at større oppmerksomhet kan gis til det som skal læres (Anmarkrud & Refsahl, 2020, s. 14). Ifølge Bråten (2007b, s. 67) kan lesestrategiene deles inn i fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkningsstrategier.

De ulike strategiene har ulike formål og egenskaper, og dette gjør at de i praksis fungerer og brukes ulikt. Det er vesentlig at leseren er i stand til å velge de strategiene som passer til

teksten og målet for lesingen. Det er viktig at leseren ikke bare går bevisstløst gjennom alle de strategiene som faller leseren inn (Brudholm, 2009, s. 296). Å lese med forståelse krever en leser som er metakognitiv og overvåker sin egen lesing, det vil si en som er bevisst over sin egen forståelse (Brudholm, 2009, s. 296). Det kreves en aktiv leser.

Det er viktig at innlæringen av lesestrategien skjer på en hensiktsmessig måte. Når det gjelder innlæringen av lesestrategier er det ifølge Anmarkrud og Refsahl (2020, s. 37) fire nivåer elevene skal igjennom før de kan bruke en lesestrategi selvstendig og hensiktsmessig. Det første nivået er *Forklaring av den aktuelle strategien* (Anmarkrud & Refsahl, 2020, s. 37). Gjennom forklaring og i dialog med elevene snakker en om hva strategien går ut på, hvorfor den er viktig, og når den er hensiktsmessig å bruke (før, under eller etter lesing? Hva slags tekst, osv.). Dette vil det som regel være hensiktsmessig å ta i felles undervisning og i tilknytning til en tekst som angår tema det arbeides med. Det andre nivået er *Læreren som modell* (Anmarkrud & Refsahl, 2020, s. 38). Læreren demonstrerer strategien gjentatte ganger mens elevene observerer. Høyttenkning fra lærerens side er helt nødvendig på dette stadiet, for at elevene skal få et innblikk i hvordan det tenkes og resonneres når en bruker strategien. Skrivning og utfylling av tankeskjemaer kan komme inn som støtte for elevene i å internalisere strategien. *Støttet praksis* er det tredje nivået (Anmarkrud & Refsahl, 2020, s. 42). Her skal elevene prøve å gjennomføre strategien på ulike tekster. Elevene er på ulike nivåer i leseprosessen, og derfor må læreren være aktiv og kunne støtte og gi påminnelser som kan føre elevene videre i prosessen (Anmarkrud & Refsahl, 2020, s. 45). Det siste nivå er *Selvstendig bruk* (Anmarkrud & Refsahl, 2020, s. 47). Målet med bruken av lesestrategier at elevene skal vite hvordan og når de bør bruke de forskjellige måtene, samt de bruker dem på hensiktsmessige måter. Det er denne måten å innlære en lesestrategi jeg bruker i intervensjonen, og lesestrategiene som skal bli brukt vil bli presentert grundigere i metodedelen.

Tidligere forskning på mestringsforventning og holdning til lesing

Flere forskere har brukt Bandura (1997) sitt mestringsforventningsbegrep i sin forskning, deriblant Burrows (2012). I Burrows (2012) sin doktorgrad er det forsket på hvilken rolle ekstensiv lesing og lesestrategier spiller inn på kultivering av mestringsforventning i lesing. Forskningen ble gjennomført over et skoleår i Japan, og det ble undersøkt hvordan mestringsforventning endret seg i løpet av året. Det var 322 elever i utvalget, og disse ble

fordelt i fire grupper; en kontrollgruppe, en ekstensiv lesegruppe, en lesestrategigruppe og en lese- og lesestrategigruppe. For å undersøke utviklingen, ble det hentet inn data fra seks kilder: en leseforståelsestest, en lesestrategitest og fire forskjellige spørreundersøkelser. Disse ble gjennomført tre ganger i løpet av året. I resultatene var det lesestrategigruppen og lese- og lesestrategigruppen som hadde betydelig mer økning i mestringsforventning, enn de i ekstensiv lesegruppen og kontrollgruppen. Alle tre eksperimentgruppene hadde bedre resultater enn kontrollgruppen i leseforståelse. De økte prestasjonene på testene korrelerte med økt mestringsforventning. Resultatene viste òg at de elevene som brukte lesestrategiene fikk en betydelig økning i mestringsforventning. Ifølge Burrows (2012) resultater var elevene i intervensjonsgruppene i stand til å danne seg ferdigheter til å kunne overkomme leseforståelsesnederlag i leseprosessene, og dette hjalp de til å bli autonome og trygge lesere. VI ser at i dette prosjektet hvordan lesestrategier kan ha innvirkning på elevers mestringsforventning hvis det går over et helt år, og kan ha store innvirkninger på elevenes mestringsforventning.

Når det kommer til holdning til lesing, er det gjort en del forskning på dette feltet. I forskningsartikkelen til Hossu (2019) har hun undersøkt fjerdetrinns elevers holdninger til lesing, undersøkt forskjellen mellom jenter og gutter på dette og forskjellen mellom akademisk og fritidslesing. For å kunne undersøke disse aspektene har hun tatt i bruk verktøyet *The Elementary Reading Attitude Survey* fra McKenna & Kear fra 1990. Verktøyet ble lagd for at lærere kan undersøke sine elevers holdning til lesing. Det er en spørreundersøkelse med 20 spørsmål, hvor elevene skulle svare på en Likert-skala. Det vil si en skala som inneholder en serie av svar/påstander som respondenten velger fra for å respondere på et spørsmål. I denne artikkelen ble det brukt fire ulike fjes som elevene skulle velge ut ifra for å svare. I dette verktøyet blir det skilt mellom fritidslesing og akademisk lesing. Forskningen ble utført på 106 fjerdeklasseelever fra Romania fra to ulike skoler. Funnene til Hossu (2019, s. 210) er at det er en middels positiv holdning til lesing hos elevene i utvalget. Dette stemte overens med andre forskningsartikler med samme type mønster og tema de sammenliknet seg med. I resultatene kom det fram at elevene hadde positive assosiasjoner til å lese en bok på fritiden, mens de hadde negative assosiasjoner til å lese i sommerferiene. Ifølge Hossu (2019, s. 211) er det viktig at de underholdende leseaktivitetene er varierte, slik at elever ikke assosierer lesing på fritiden med å velge bort andre aktiviteter, mens når det gjaldt akademiske lesing er det viktig at elevene på denne alderen foretrekker fangende tekster med et forståelig språk, og at lesingen ikke skal bli avbrutt av å måtte bruke

en ordbok. I disse undersøkelsen fant de ikke noe forskjell når det gjaldt kjønnene. Når det gjelder forskjellene mellom fritids- og akademisk lesing, fant Hossu (2019, s. 211) at mer enn halvparten av deltagerne hadde en middels holdning til både fritids- og akademisk lesing. Videre fant hun at elevene var noe mer positive til akademisk lesing (Hossu, 2019, s. 211). Ettersom de i denne studien forsker på samme tema som min oppgave, og har brukt samme verktøy på liknende gruppe er den relevant i min forskning og jeg har valgt å bruke samme verktøy som i denne studien i min forskning.

Det har også blitt forsket mye på lesestrategier. Andreassen (2008) har skrevet sin doktorgrad om lesestrategier og bruken av disse i den andre leseopplæringen. Han har identifisert de ulike elementene ved den andre leseopplæringen og brukte disse for at elevene i sin andre leseopplæring kan utvikle strategibruk, leseforståelse og lesemotivasjon (Andreassen, 2008, s. 2). Her utviklet han et program som bygde på disse elementene, og studerte effekten av dette på mellomtrinnet over en periode. Hensikten med denne avhandlingen var å undersøke mulighetene for å forbedre elevenes lesestrategibruk, leseforståelse og lesemotivasjon gjennom et forskningsbasert program som ble innarbeidet i lærernes undervisning. I resultatene fant han ingen signifikante forskjeller mellom implementeringsgruppene og kontrollgruppene. Dette gjelder når det kommer til strategikompetanse, ordgjenkjenningsferdighet og arbeidsminne. Resultatene tilsa at det ikke var noe profitt på eksplisitt leseforståelsesundervisning (ELU) i forhold til lesestrategier. I forskningen fant de at det var oppklaringsstrategien som har hatt størst effekt. Både oppklaringsstrategien og spørsmålsstrategien var ifølge resultatene til Andreassen (2008) i favør av ELU. Mine hypoteser samt de to lesestrategiene jeg har benyttet meg av i min mastergrad er valgt på bakgrunn av Andreassen (2008) sin doktorgrad. Jeg har dermed valgt oppklaringsstrategien og spørsmålsmodellen, og har kalt disse for Derek Detektiv og Nils Nysgjerrigper. Disse strategiene vil bli presentert i metoddelen.

Oppsummering av teorikapitlet

Lesing er sentralt og viktig. For å lykkes med lesing og øke leseforståelse kan det jobbes med fagtekster ved hjelp av lesestrategier. Ettersom tekstene i overgangen mellom første og andre leseopplæring blir mer fagspesifikke og får et fagspesifikt språk, kan elevene oppleve et fall i leseferdigheter. Dette kan påvirke elevenes holdninger til lesing og mestringsforventning i møte med nye lesesituasjoner. I dette prosjektet ble det satt inn to intervensjoner for å

undersøke om de hadde effekt på elevenes mestringsforventning. Gangen i intervensjonen blir presentert i neste kapittel.

3 Problemstilling og metode

Fenomenet jeg har undersøkt er holdning til lesing og mestringsforventning. For å få best mulig kunnskap om dette, har jeg brukt en casestudie. Jeg vil i dette avsnittet ta for meg metodene jeg har brukt, og gjøre rede for intervensjonen som ble gjennomført.

Min problemstilling er som nevnt tidligere; *Hva er femteklasseelevers holdninger til lesing, og hvilke forventninger har de til mestring ved lesing av nye tekster når de blir introdusert for ulike lesestrategier?* For å finne ut av det har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med femtetrinns elever og gjennomført to spørreundersøkelser. Det ble satt inn en intervensjon med undervisningsopplegg om lesestrategier for å undersøke om dette har innvirkning på elevene sin selvrapporterte mestringsforventning.

Utvalg

Jeg vil i dette avsnittet ta for meg utvelgelsen av utvalget og presentere utvalget for avhandlingen.

Når det kommer til utvalg, er det et skille mellom representative og ikke-representative utvalg. Et representativt utvalg er gjerne normen i store forskningsprosjekter, ved at det skal kunne generaliseres for en populasjon (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 38). For at en skal kunne kalle det et sannsynlighetsutvalg, må det være like stor sannsynlighet for alle innenfor populasjonen å bli trukket ut. Dette skjer gjennom en såkalt sannsynlighetsutvelging, gjennom for eksempel loddtrekning (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 38-39). Ikke-representative utvalg kan ikke generaliseres til hele populasjonen da de ikke er valgt ut gjennom en sannsynlighetsutvelgelse. I denne forskningen vil det være et ikke-representativt utvalg.

Det finnes mange forskjellige typer utvalg. For denne forskningen er det blitt valgt et bekvemmelighetsutvalg. Det er de utvalgene hvor forskeren har gjort det som er bekvemmelig eller enkelt for seg selv (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Dette kan forskeren gjøre ved å spørre en skole som er i nærheten, eller å spørre noen ved en skole en kjenner elever eller ansatte. Mitt utvalg består av to skoler. Den ene er en skole hvor det er bekjentskap med noen av de ansatte ved skolen og den andre har jeg selv vært i praksis i.

Det kan være ulike problematiske sider ved bekvemmelighetsutvalget. Ved at de som er i utvalget muligens liker forskeren kan de være positive til prosjektet. Det er en risiko ved slike

utvalg at informantene er mer villige til å hjelpe enn de ellers ville ha vært, og kan påvirke dataene og gi andre funn enn det andre informanter en ikke kjenner ville gitt. Det er òg en risiko at de har vanskeligere for å si nei enn andre informanter. Derfor hadde jeg ikke noe kjennskap til verken læreren eller elevene i utvalget. På denne måten kunne forhåpentligvis ikke et eventuelt bekjentskap med verken elever eller lærer påvirke resultatene i forskningen.

Mitt utvalg består av tre femtetrinnklasser fra to forskjellige skoler, som holder til på Østlandet. Til sammen ble det 54 informanter som svarte på første spørreundersøkelse og 40 informanter som svarte på andre spørreundersøkelse. Til sammen seks elever ble intervjuet individuelt. Intervjuene ble tatt opp på diktafon-appen tilhørende nettskjema som sikrer dataene mot innsyn. Fire av disse ble intervjuet to ganger, mens de to siste ble intervjuet en gang hver. Dette var på grunn av sykdom hos eleven som opprinnelig ble intervjuet, og derfor intervjuet jeg en annen elev.

Casestudie

Jeg har valgt å bruke en kvalitativ casestudie for å kunne belyse problemstillingen min på best mulig måte og den er inspirert av et mixed methods design ved at den har både kvalitative og kvantitative data (Mathé & Brevik, 2021, s. 49). Dette er for å få sett disse to fenomenene, mestringsforventning og holdning, fra flest mulig sider. Det som gjør at casestudier er spesielt gunstige, er deres evne til å ta hensyn til mange typer informasjon (Yin, 2009, s. 11).

Casestudie kjennetegnes ved at forskeren henter inn mye informasjon fra noen få enheter eller caser over kortere eller lengre tid gjennom detaljert og omfattende datainnsamling, og det benyttes flere ulike datakilder. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). Felles for disse er at de er tids- og stedsavhengige, altså at casen studeres i en setting (Skogen, 2018, s. 80). Skogen (2018, s. 80) uttrykker at vi kan supplere eller erstatte ordet case med tilfelle, og dette understreker poenget om at casestudier er kontekstavhengige. Målet med et casestudie er analyse, tolkning og rapport, og at dette skal kunne gi leseren en forståelse av tematikken som er utforsket (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). Ifølge Flyvbjerg (2006, s. 235) er en av fordelene med casestudie at det kan sette fokus på situasjoner fra virkeligheten og å kunne teste perspektiver direkte i relasjon med fenomenet mens de utfolder seg i praksis, noe som også er tilfelle i min undersøkelse.

Det har vært en rekke misforståelser når det gjelder casestudier (Flyvbjerg, 2006). Ifølge Flyvbjerg (2006, s. 225) kan forskning fra casestudier generaliseres, selv om det kun er snakk

om et tilfelle. Det avhenger av hvilken case forskeren velger å studere og hvordan den blir valgt. En ytre, statistisk generalisering er bare en av mange måter vi kan få kunnskap på (Flyvbjerg, 2006, s. 225). Generaliserbarheten, eller ekstern validitet, er å utvide forskningsresultatene, konklusjonene eller andre beretninger som er basert på studiet av bestemte individer, omgivelser, tider eller institusjoner, til andre individer, omgivelser, tider eller institusjoner enn de som er direkte studert (Morse, 2015, s. 1213). Ifølge Flyvbjerg (2006, s. 225) kan prosessen av casestudier bringe vei for innovasjoner innenfor ulike forskningsfelt, dette perspektivet har også vært et mål med denne studien.

Denne studien er inspirert av mixed methods. Definisjonen som Mathé og Brevik (2021) har brukt av mixed methods innebærer innsamling og miksing eller integrering av både kvalitative og kvantitative data, og er godt egnet til forskning på komplekse sosiale fenomener. Ved å bruke mixed methods får forskeren et innblikk i de kvalitative dataene som bruker åpne spørsmål og analyse av verbal og visuell informasjon, gjerne gjennom narrativer, men også de kvalitative dataene som har lukkede spørsmål for å kunne analysere numerisk informasjon i form av tall for å besvare spørsmålene (Mathé & Brevik, 2021, s. 49). Jeg har derfor i min forskning kombinert spørreundersøkelse og intervju for å få både dybdekunnskap fra den kvalitative forskningen og oversiktskunnskap jeg kan få ved å analysere dataene jeg får på en kvantitativ måte. Resultatene jeg fikk i dette forskningsprosjektet vil i større grad bli brukt til å beskrive fenomenet, enn å generalisere resultatet for en større populasjon. I dette forskningsprosjektet er det ikke nok deltagere til å kunne generalisere det for hele populasjonen, men resultatene kan beskrive fenomenet innenfor utvalget.

Intervju

Intervju er en samtale som har en viss struktur og en hensikt. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Målet er å få fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20), og intervjuet er hensiktsmessig for dette (Svenkerud, 2021, s. 92). Intervjuet gjennomføres i personlige møter mellom mennesker. Personlige samtaler egner seg best når hensikten er å få fram dypere innsikt i fenomenet som studeres. Kvalitative intervjuer skaffer detaljert informasjon som er spesielt nyttig når forskerens mål er å studere hvorfor eller hvordan ulike fenomener framtrer.

Jeg har i min forskning valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. I denne typen intervju er intervjuguiden gjerne satt sammen med noen hovedspørsmål som forskeren ønsker å få svar på (Johnsen, 2018, s. 198). Hvilken rekkefølge spørsmålene blir svart på, har liten betydning. Spørsmålene blir stilt ettersom hvordan intervjuet går framover. Det å stille oppfølgingsspørsmål og be om oppklaringer er sentrale deler av denne typen intervjuer. Disse spørsmålene er ikke definert på forhånd, men noe forskeren stiller der og da. Det positive med et semistrukturert intervju er at intervjuene kan tilpasses til den enkelte som blir intervjuet. På denne måten kan en få informasjon som forskeren ellers ikke ville fått.

Som forberedelse til intervju lages det ofte en intervjuguide. Intervjuguiden kan inneholde både åpne og lukkede spørsmål. Åpne spørsmål gir respondentene mulighet til å uttale seg om det som de ulike respondentene ønsker selv, mens de lukkede spørsmålene har faste svaralternativer, som ja og nei eller 1-5, og representerer forskerens agenda (Svenkerud, 2021, s. 96). De åpne spørsmålene gir i tillegg rom for det som kan oppstå underveis i intervjuene. Min intervjuguide inneholdt både åpne og lukkede spørsmål, på denne måten kunne jeg få innsikt i hva spesifikt elevene leser og tidligere innsikt i lesestrategier, men òg elevenes erfaringer og tanker om lesing og lesesituasjoner og bruken av lesestrategier. Spørsmålene er basert på forskningen og det som er etablert innenfor feltene.

I tabell 1 presenteres dato for intervju, antall intervjuer og lengden på intervjuene.

Informant	Dato	Antall intervjuer	Tid
Elev 1	2/11/21 18/11/21	2	26 min 50 sek, 8 min 18 sek
Elev 2	2/11/21 18/11/21	2	16 min 13 sek 6 min 9 sek
Elev 3	2/11/21 18/11/21	2	12 min 1 sek 5 min 49 sek
Elev 4	3/11/21 18/11/21	2	13 min 45 sek 6 min 55 sek
Elev 5	2/11/21	1	Ble borte i overføringen
Elev 6	18/11/21	1	4 min 50 sek

Tabell 1: Antall deltagere i intervjuene

Intervjuene begynte med at jeg introduserte meg selv og hva vi skulle snakke om. Jeg forklarte at jeg kom til å ta opp lyd og hvorfor jeg gjorde dette. Intervjuene ble gjennomført på et grupperom som tilhørte klasserommet, da dette var tilgjengelig og i nærheten. På denne måten kunne det trygge elevene. Jeg valgte å intervjuer elevene individuelt for å få elevenes tanker, uten at de ble påvirket av andre elever og deres holdninger. I tillegg skulle elevene svare på to spørreundersøkelser som utgjorde gruppens holdninger, noe som gjorde at jeg ønsket de individuelle tankene i intervjuet.

Utfordringen i intervjuene var å få elevene til å utdype nok. Noen ganger stoppet elevene helt opp, og trengte flere oppfølgingsspørsmål for å kunne fortelle eller utdype. Jeg tilpasset intervjuene etter hvordan det utviklet seg etter hver enkelt elev jeg snakket med, dette gjaldt både antall oppfølgingsspørsmål og hvordan jeg formulerte meg. Jeg opplevde at noen elever var nesten på vei til å svare før spørsmålet var stilt ferdig og gjennomførte tanken mens de snakket, mens andre brukte lengre tid på å komme til et svar, om de i det hele tatt hadde et svar. Forskjellen i svarene var store. Jeg ser at ved et gruppeintervju kunne dette blitt løst ved at elevene kunne bygge på hverandres tanker og utsagn.

Det ble tydelig i intervjuene at elevene ønsket å finne det riktige svaret. Elevene har en bevissthet rundt lesing, og vet at det er viktig for videre skolegang og senere i livet. Kvaliteten på intervjuer er avhengig av informantens evne til å svare oppriktig om tanker, meninger eller atferd som de blir spurt om (Svenkerud, 2021, s. 92). Dette er det Börger (2012) kaller desirability, altså en tendens hos respondenter at de ønsker eller har behov for å svare hva som anses som sosialt korrekt, snarere enn å svare sannheten (Börger, 2012, s. 4). Dette ble synlig i spesielt et av intervjuene da jeg spurte eleven om lesestrategier var noe som hjalp eleven i lesingen. Eleven brukte lang tid på å svare og jeg informerte til slutt eleven om at det er ikke noe riktig eller galt svar og at jeg kun ønsket å få vite elevens tanker. Da svarte eleven til slutt nei. Det at elevene ønsker å svare et riktig svar blir dermed en stor feilkilde, ved at de svarer heller hva de tror jeg som forsker eller læreren ønsker å høre. Elevene har fått vite at lesing og lesestrategier er viktige, og kan dermed svare deretter istedenfor for å fortelle sine egne meninger.

Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelser er noe som brukes mye i skolen. Spørreundersøkelser kan være utformet forskjellig, men vil innebære en utspørring hvor respondenter svarer på ferdig formulerte spørsmål. Spørsmålene er ofte standardisert – altså de er like for alle, gitt i en bestemt rekkefølge og har vanligvis faste svaralternativer (Frønes & Pettersen, 2021, s. 167). Informasjon som samles inn på denne måten omtales ofte på engelsk som de tre A-ene: Attributes, attitudes og actions – som oversettes til egenskaper, holdninger, handlinger (Frønes & Pettersen, 2021, s. 167). Jeg har brukt spørreundersøkelsene for å undersøke elevenes holdning og mestringsforventning. Det ble gjennomført en spørreundersøkelse før for å undersøke elevenes holdning og mestringsforventning og etter intervensjonen for å undersøke om intervensjonen påvirket elevenes mestringsforventning.

I en spørreundersøkelse kan det bli brukt både lukkede og åpne spørsmål. I de åpne spørsmålene skal respondenten selv formulere et svar (Frønes & Pettersen, 2021, s. 180). Mens de lukkede spørsmålene er spørsmål med forhåndsbestemte svaralternativer (Frønes & Pettersen, 2021, s. 179). Svaralternativene som gis må være uttømmende og gjensidig utelukkede, det vil si at respondenten alltid skal kunne finne ett, men bare ett passende svaralternativ (Frønes & Pettersen, 2021, s. 179). For lukkede spørsmål blir det ofte brukt svaralternativer i form av skalaer. En skala er et sett med svaralternativer som er rangert etter

en stigende eller økende verdi, og har til hensikt å gi et mål på en persons holdninger, verdier, meninger o.l. (Frønes & Pettersen, 2021, s. 181). En av de mest kjente er Likert-skala. Denne brukes til å måle holdninger knyttet til et bestemt tema og inneholder vanligvis 4-5 svaralternativer (Frønes & Pettersen, 2021, s. 181-183).

I prosessen med å lage min egen spørreundersøkelse, har jeg valgt å bruke tidligere forskning som bakgrunn for spørsmålene og utformingen. Spørsmålene i spørreundersøkelsen er basert på Elementary Reading Attitude Survey laget av McKenna og Kear fra 1990. Verktøyet er satt sammen av 20 spørsmål på Likert-skala med fire valgalternativer. Hvert av alternativene har et bilde av katten Pusur med ulike ansiktsuttrykk som elevene velger ut ifra deres holdning til spørsmålet, vist på bilde 1. Min spørreundersøkelse er basert på ulike påstander elevene skal ta stilling til. Påstandene er både positivt og negativt formulert. Ettersom verktøyet er laget på engelsk, har jeg oversatt spørsmålene til McKenna og Kear (1990, s. 625) og gjort de om til påstander. Jeg har valgt å sette sammen en Likert-skala på fem alternativer basert på fjes etter hvor enig eller uenig de er i påstanden som blir presentert for dem. Dette blir presentert i bilde 2 under. På denne måten kan det være mer synlig for elevene som skal svare hva de ulike kategoriene er. Grønt fjes er enig, mens det røde fjeset er uenig. Siden det er fem svaralternativer, vil fjeset i midten være en nøytral holdning til påstanden.

GARFIELD. © 1978 United Feature Syndicate, Inc.

1. How do you feel when you read a book on a rainy Saturday?

2. How do you feel when you read a book in school during free time?

3. How do you feel about reading for fun at home?

Bilde 1: McKenna & Kears (1990) Elementary Reading Attitude Survey

1. Jeg liker å lese bok i friminuttet på skolen.



2. Jeg leser bok hjemme for å ha det gøy.



3. Jeg synes det er fint å få bok i gave.



Bilde 2: Utformingen av min spørreundersøkelse

Under utprøvingen av spørreundersøkelsen, så veileder og medstudenter på spørreundersøkelsen og ga tilbakemelding på det. Deretter gjennomførte to respondenter som går i fjerde og sjette klasse spørreundersøkelsen. Dette gjorde at jeg fikk et innblikk i hvordan elever på samme alder reagerte på spørreundersøkelsen og dens utforming, og om det var noe som ikke var forståelig. Dette var verdifull informasjon i min ferdigstilling av spørreundersøkelsen. Målet var å unngå misforståelser i spørreundersøkelsene da utvalget skulle gjennomføre de.

Spørreundersøkelsene ble gjennomført 2/11/21 og 18/11/21 på den første skolen, og 7/2/22 og 14/02/22 på den andre skolen. Til sammen 54 elever svarte på den første spørreundersøkelsen, og 40 elever svarte på den andre spørreundersøkelsen. Forskjellen i antall respondenter på første og andre spørreundersøkelse var grunnet at flere av elevene var borte ved gjennomføringen av andre spørreundersøkelsen.

Intervensjon

I mitt masterprosjekt har jeg gjort en intervensjon. I stor grad dreier intervensjonsstudier innenfor utdanningsforskning seg om å undersøke og evaluere hvordan endring skjer når nye arbeidsmetoder innføres i klasserommet (Øgreid, 2021, s. 211). Intervensjon er en form for innblanding (Øgreid, 2021, s. 210). Det vil si at jeg i min intervensjon setter inn et undervisningsopplegg for å undersøke effekten av dette. Målet med en intervensjon er å utvikle lokale og konkrete løsninger på en utfordring og å utvikle forståelsesapparat som kan anvendes i liknende situasjoner i framtiden (Øgreid, 2021, s. 210). I min intervensjon ble det satt inn to ulike lesestrategier. Målet mitt med intervensjonen var å undersøke om lesestrategiene kunne ha en innvirkning på elevenes mestringsforventning når de skal lese nye tekster, og hvilken av lesestrategiene som hadde mest innvirkning.

Det ble satt inn to forskjellige lesestrategier i intervensjonene. Lesestrategiene som ble gjort i intervensjonen, er valgt på bakgrunn av doktorgraden til Rune Andreassen (2008). Jeg har valgt disse strategiene da det var strategiene han fant at talte mest for eksplisitt leseopplæring. Det var Derek Detektiv (oppklaringsstrategien) og Nils Nysgjerrigper (spørsmålsstrategien). Disse kan kategoriseres som overvåkningsstrategier og elaboreringsstrategier. Elaboreringsstrategier eller utdypningsstrategier blir benyttet for å gjøre teksten mer

meningsfull ved at den nye informasjonen bearbejdes og utbroderes i lys av kunnskap leseren har fra før (Anmarkrud & Refsahl, 2020, s. 17). Dette kan gjøres ved for eksempel å eksemplifisere og sammenlikne det nye med det en kan fra før. Overvåkningsstrategier eller evalueringstrategier bruker leseren til å sjekke eller evaluere sin egen forståelse underveis (Anmarkrud & Refsahl, 2020, s. 30). Dette kan resultere i at leseren bekrefter sin egen forståelse. Om forståelsen derimot er mangelfull, kan leseren intensivere innsatsen eller eventuelt ta i bruk andre strategier.

Nysgjerrige Nils går ut på at eleven skal stille spørsmål i de ulike delene av lesingen av en tekst. Det stilles spørsmål både før, under og etter lesing. Det at leseren stiller spørsmål til teksten er noe som er med på å fremme forståelse (Andreassen, 2008). Forskning har vist at det å stille spørsmål før selve lesingen tar til kan ha en særlig positiv effekt på motivasjon og fokusering under lesingen. Ved at elevene stiller spørsmål om hva de ønsker å finne svar på i den teksten som er valgt, vil lesingen bli mer målbevisst ved at spørsmålene får en styrende funksjon. Det å stille spørsmål er også en naturlig følge etter å ha aktivert bakgrunnskunnskap på området som teksten omhandler. På denne måten ser leseren hvor ens egen kunnskap stopper, og hva en gjerne kunne tenke seg å vite mer om.

Når det gjelder Derek Detektiv skal elevene ha en framgangsmåte eller innarbeidet en plan for hvordan de kan gå fram for å gjenopprette forståelse etter at den har brutt sammen på grunn av et vanskelig ord eller en vanskelig setning (Andreassen, 2008). Det kan også være forståelsen bryter sammen på grunn av at vi har mistet konsentrasjonen eller «falt ut». Noe de fleste av oss har opplevd fra egen lesing, for eksempel når vi leser noe kjedelig eller vanskelig til eksamen. Den passive leser vil ikke merke at dette skjer, mens en aktiv leser vil merke det raskt, og sette til verk tiltak som kan bringe en på sporet etter forståelse igjen. Det at vi er i stand til å overvåke og kontrollere vår egen forståelse er en form for metakognisjon.

Framgangsmåten for innlæringen av lesestrategiene er også inspirert av Andreassen (2008). Denne samsvarer med Anmarkrud og Refsahl (2020) sin måte å lære inn lesestrategier, som er nevnt tidligere. I begge disse er det fire nivåer elevene skal gjennom. I min intervensjon ble det gått igjennom nivå 1-3. Disse nivåene er *forklaring av den aktuelle strategien, læreren som modell* og *støttet praksis*. *Selvstendig bruk* vil komme på et senere stadiet når elevene har lært strategien bedre og brukt den flere ganger, som ikke skjedde under mitt opplegg da dette kun var over en time.

For å introdusere elevene for den første fasen begynte læreren i klassene jeg undersøkte timen med å forklare selve strategien, før de diskuterte når og ved hvilke tekster det var hensiktsmessig å bruke de aktuelle strategiene. Deretter gikk lærer i fellesskap gjennom en tekst hvor det ble brukt lesestrategiene. I denne perioden brukte læreren høyt-tenkningsstrategi hvor tanker og hvordan strategien underveis i lesingen ble fortalt til elevene. I denne fasen var elevene til dels involverte. Deretter fikk elevene utdelt en ny fagtekst hvor elevene skulle forsøke å bruke strategien de hadde lært. Elevene fikk under denne perioden hjelp av læreren og assistent i klasserommet under arbeidet hvis det skulle stoppe opp.

Gjennomgangen av de to lesestrategiene var relativt like. De eneste forskjellene var at på Nils Nysgjerrigper-opplegget fikk elevene utdelt et ark for å støtte elevene i tankeprosessen av å stille spørsmål. Arket var delt inn i en før-fase, under-fase og etter-fase, hvor elevene kunne skrive ned spørsmålene de hadde. På Derek Detektiv ble det laget en liste over hva elevene kunne gjøre hvis de skulle stoppe opp underveis i leseprosessen. Deretter lagde elevene hver sin liste over hva som skulle være deres egen strategi hvis de skulle stoppe opp mens de leste teksten de fikk utdelt. Her var hver enkelt elev sin framgangsmåte forskjellig, og elevene lagde seg planer for ulike scenarier.

Ettersom mitt undervisningsopplegg går over kortere tid enn Andreassen (2008) sitt arbeid, vil ikke elevene rekke å gå gjennom alle nivåene, ei heller like grundig. I intervensjonen blir det en innføring av lesestrategien, læreren som modellerer strategien på tavlen med elevene, og deretter støttet praksis mens elevene prøver å bruke strategien for første gang. Ettersom det gikk over kun en time, vil ikke elevene kunne implementere det i sin egen lesing og bruke det selvstendig innenfor rammene av intervensjonen. Likevel kan det gi en indikator på hvilken rolle lesestrategiene har i elevenes utvikling av mestringsforventning, da elevene får et innblikk og introduksjon til lesestrategiene og på den måten blir oppmerksom på lesestrategienes funksjon og mulighet til å være en støtte i framtidige leseprosesser.

Undersøkelsens kvalitet

Til nå har jeg tatt for meg hva jeg har gjort i min forskning. I dette avsnittet vil jeg ta for meg forskningens kvalitet. Undersøkelsens kvalitet bedømmes av de to måleenhetene reliabilitet og validitet, og er viktige elementer for kvaliteten i en undersøkelse.

Det er viktig at forskningen som blir gjort er så nøyaktig som mulig og kan repeteres. Reliabiliteten måler undersøkelses pålitelighet og nøyaktighet (Holand, 2018, s. 99). Reliabilitet er bredt beskrevet som påliteligheten, konsistensen og/eller repeterbarheten til et prosjekts datainnsamling, tolkning og/eller analyse (Morse, 2015, s. 1213). I utgangspunktet er det evnen til å oppnå de samme resultatene dersom studien skulle gjentas. Når reliabiliteten er høy, kan undersøkelsene etterprøves og få samme resultater, og tilfeldige feil i undersøkelsen er små. Ved at jeg har et kodesystem som viser hvordan jeg har kodet datamaterialet og at det er grundige beskrivelser av hva som er gjort, gjør det at muligheten for å undersøke det samme igjen og muligheten for å få samme resultat er der.

Det er flere måter å sikre kvaliteten på forskningen. Validitet, eller intern validitet, er ifølge Morse (2015, s. 1213) i hvilken grad slutninger som er tatt i en studie er nøyaktige og velbegrunnede. I kvalitetsundersøkelse blir det vanligvis operasjonalisert av hvor godt forskningen representerer det faktiske fenomenet (Morse, 2015, s. 1213). Morse har flere ulike måter å sikre kvaliteten på forskningen. Videre vil jeg skrive om de måtene jeg har brukt for å sikre kvaliteten på forskningen.

Å bygge tillit over tid kan være med å sikre kvaliteten. Ifølge Morse (2015, s. 1214) bør forskeren forsøke å bygge tillit hos informantene over tid. Ved langvarig engasjement og vedvarende observasjon kan forskeren få tilgang på mer informasjon fra informantene, som igjen fører til mer valide datamaterialer. Jeg hadde ikke tid til dette i min forskning, da jeg kun var på skolen i to uker av gangen. Likevel presenterte jeg meg for informantene, forklarte hva vi skulle gjøre og hvorfor jeg gjorde dette. På denne måten fikk forhåpentligvis elevene mer tillit til meg ved at de forstod hvorfor de skulle bli med på forskningen. Ved at jeg kun var til stede på skolen i korte perioder, gjorde dette at jeg i liten grad hadde påvirkning på hva elevene sa eller tenkte. Likevel var målet å få mest mulig utfyllende og rike beskrivelser som mulig fra intervjuene, ved å stille gode spørsmål og gjøre det så trygt som mulig for elevene.

Den andre metoden er peer-review. Peer-review handler ifølge Morse (2015, s. 1215) om å la andre forskere få innsyn i forskningen en har gjort, og på denne måten få synspunktene til den andre forskeren eller forskere. På denne måten kan validiteten bli bygd opp i oppgaven ved at flere er enige i det som er gjort i forskningen og de konklusjonene som er tatt ut ifra den. I min forskning har jeg diskutert funnene mine med både veileder og en medstudent. På denne måten har vi kunnet sikre både mine kategorier og funnene innenfor kategoriene. Ifølge Morse (2015, s. 1215) bør forskeren høre på andres synspunkter, men ta beslutninger som er avgjørende selv, og står dermed ansvarlig for funnene som er gjort i forskningen. I min

avhandling har en medstudent gått igjennom både kodesystemet og analysen, og fikk tilbakemeldinger på kodingen og kategoriene. Vi var enige i at funnene i analysen var under riktig kategori.

Den tredje metoden er basert på å ha et kodesystem. Å danne et kodesystem kan ifølge Morse (2015, s. 1215) være med på å sikre styrken i et forskningsprosjekt hvis det har semistrukturert intervju. Ved å danne et kodesystem kan det sikre validiteten og sikkerheten i funnene ved at meningen i analysen er samme mellom ulike kodere (Morse, 2015, s. 1215). Etersom jeg har semistrukturert intervju er det dermed ifølge Morse (2015, s. 1215) en relativt standardisert base i intervjuene som gjør at jeg kan kategorisere innholdet i intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden var på forhånd delt inn i noen kategorier. Disse gir koder som svarene kan kategoriseres inn basert på tidligere forskning gjort på områdene.

I forskning vil det forskeren gjøre valg eller ha med seg forventninger som kan påvirke forskningen. Morse (2015, s. 1215) snakker også om at det er tre ulike former for forskerpartiskhet, og disse er noe forskeren må ha bevissthet rundt. Den første formen handler om at forskeren har en tendens til å se det som er forventet og at forskeren er verdiladet, på denne måten kan disse faktorene påvirke data vi har samlet inn under analysedelen (Morse, 2015, s. 1215). Mens den andre forskerpartiskheten går ut på at forskeren velger utvalget, istedenfor å ha et tilfeldig utvalg, og på denne måten har «det beste mulige utvalget» for å kunne forske på det forskeren skal forske på (Morse, 2015, s. 1215). Den tredje forskerpartiskheten er at forskeren setter opp et forskningsdesign på en viss måte for å få et spesielt resultat (Morse, 2015, s. 1216). For å unngå den første forskerpartiskheten har jeg i min forskning som nevnt tidligere dannet et kodesystem og sett på dette med veileder og medstudent. På denne måten vil vi være flere som har undersøkt datamaterialet, og dermed vil ikke kun mine tanker rundt funnene og dermed er det mindre sjanse for at jeg er forutinntatt og verdiladet. Når det gjelder utvalget har jeg ikke hatt noe kontroll på hvilke elever som er med. Foreldrene måtte samtykke til at eleven skulle være med på intervjuet, og deretter var det læreren som valgte hvilke elever som ble intervjuet.

Etikk

I denne delen av avhandlingen vil jeg ta for meg de tiltakene som er gjort for å ta hensyn til elevene og deres personvern under forskningen til dette prosjektet.

Jeg ønsket å ta opp lyd under intervjuene av elevene, og fikk godkjenning av NSD til å gjøre dette. I forkant var det viktig at jeg fikk samtykke av respondentene til å gjennomføre intervjuene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) og Fossheim (2015b) er informert samtykke at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet, samt mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykket innebærer dessuten at forskeren sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om at det er deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen. Disse prinsippene respekterer menneskers evne til å fatte beslutninger og skal passe på at deltakerne ikke skades (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Samtykket er ikke gyldig dersom deltakeren føler seg presset til å samtykke, eller dersom det får uheldige konsekvenser å ikke samtykke (Fossheim, 2015b; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Det skal være frivillig å delta i forskning. Det må være tydelig og spesifikt hva personen samtykker til. Ifølge Fossheim (2015a) er samtykke en kontrakt mellom forsker og deltager, hvor deltageren gir tillatelse til forskeren basert på forskerens forpliktende erklæring om prosjektet. I samtykkeskjema brukte jeg et enkelt og forståelig språk, slik at det er tydelig hva det samtykkes til. Den som skal delta i forskningen må foreta en aktiv handling for at samtykket skal være gyldig. Et samtykke er bare gyldig hvis det kan dokumenteres. Ettersom elevene var under 15, var det nødvendig å få foreldrenes samtykke (NSD). Ifølge NSD kan barn og ungdommer som hovedregel selv samtykke til deltakelse i forskning når de er fylt 15 år. For barn under denne alderen bør foreldre samtykke på vegne av barnet. Foreldrene som ønsket å samtykke til at elevene kunne være med på intervjuet, måtte svare digitalt til kontaktlæreren eller sende samtykkeskjema tilbake til skolen i papirform. Det skal være like lett å trekke tilbake samtykke som å gi samtykke (Fossheim, 2015b). Likevel skal det ikke føles som tvang for elevene, dermed fikk elevene et valg om det var greit for dem at jeg intervjuet dem og ble informert om hvorfor jeg intervjuet dem og hva som skulle skje.

Spørreundersøkelsene var helt anonymiserte ved at de var papirbaserte og hadde svaralternativer. Dette gjorde at jeg etter avtale med NSD kunne gjennomføre spørreundersøkelsene uten aktivt samtykke fra foreldre. Dette gjør at konfidensialiteten blir beholdt. Konfidensialitet referer til den enigheten med deltakerne om hva som kan gjøres med data som blir et resultat av deres deltakelse og at informasjon begrenses til dem som har autorisert tilgang til den (Fossheim, 2015a; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Ofte innebærer dette at private data som identifiserer deltakerne, ikke kan avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Likevel av etiske hensyn valgte jeg å sende ut et informasjonsskriv

for å informere foreldrene om spørreundersøkelsen og informerte her òg om muligheten til å ikke være med. Spørreundersøkelsen og forskningen skulle skje på frivillig basis og elevene ikke skal føle seg presset på noen måte.

4 Analyse og funn

I denne delen av avhandlingen presenterer jeg analysen av datamaterialet fra intervjuene og spørreundersøkelsene hver for seg. Funnene struktureres i tre hovedkategorier som belyser ulike aspekter innenfor elevenes holdninger og mestringsforventning i lesing. Disse funnene vil senere danne utgangspunktet for drøftingen av utvalgets holdninger og mestringsforventning.

Intervju

Etter at intervjuene ble gjennomført, ble de transkribert. Transkripsjonen utgjør 12 495 ord eller 43 sider. For å analysere transkripsjonene fra intervjuene, lagde jeg et kodesystem. Kodesystemet blir presentert nedenfor i tabell 2. Gjennom disse kodene har jeg kategorisert svarene fra intervjuet. Kodene er basert på teoretiske perspektiver og strukturerer datamaterialet inn i deler som ses fra ulike perspektiver. Kodesystemet gjør det mulig å bryte ned komplekse fenomener til mindre deler som det er mulig å undersøke. Kodene vil være beskrivende kategorier, som koder det innholdet i det som blir fortalt eller svares i intervjuene (Eriksen & Svanes, 2021, s. 298). Kodesystemet er laget og vist fram for å være transparent i min analyse av datamaterialet. Kodene viser kategoriseringen av datamaterialet gjennom tydelige definisjoner. Ved å vise samsvaret mellom operasjonaliseringen og de teoretiske begrepene, kan dette være med å øke begrepsvaliditeten. Det vil si at det er god sammenheng mellom det de teoretiske begrepene bygger på, og de kategoriene som brukes i analysen av datamaterialet (Eriksen & Svanes, 2021, s. 291). Kategoriene kan enten være gjensidig utelukkende eller overlappende (Eriksen & Svanes, 2021, s. 300). I min forskning henger begrepene tett sammen. Dette kan gjøre det vanskelig å ha gjensidig utelukkende kategorier. Under et intervju kan informantene snakke om forskjellige temaer, bruke forskjellige begreper og liknende som svar på samme spørsmål. Dette gjør at svarene kan gå under flere kategorier, og på den måten gjør det vanskelig å ha gjensidig utelukkende kategorier, og det gjør at kategoriene jeg bruker vil være overlappende kategorier.

Intervjuguiden er bygd opp på tidligere forskning om lesing, mestringsforventning og holdninger til lesing, og disse danner grunnlaget for kodesystemet. De tre kategoriene i kodingen er mestringsforventning, holdning og lesestrategier. Disse begrepene framgår i problemstillingen og er dermed nærliggende inndelinger. Disse vil bli brukt for å undersøke de ulike delene av intervjuene.

For å kode transkripsjonene brukte jeg kodingssystemet presentert over, og fargekodet intervjuene. Dette ble gjort flere ganger for å se at jeg ikke manglet noe, eller noe var i feil kategori. Deretter skrev jeg ned de sitatene som kunne fortelle noe om kategoriene på post it-lapper. På denne måten kunne jeg enklere flytte sitatene innenfor de ulike kategoriene for å se om de passet inn, eller om det var et annet sted som var mer hensiktsmessig. Gjennom kodingen fikk jeg bekreftet kategoriene jeg hadde valgt, ved at svarene til elevene passet innenfor kategoriene. På samme måte kunne jeg avkreftet kategoriene, noe som ikke var nødvendig i mine studier. Mens jeg kodet intervjuet, fant jeg også andre kategorier som intervjuene kan fortelle noe om, som ikke kom fram i spørreundersøkelsene. Dette er blant annet hvordan den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevene, kan påvirke deres holdninger og mestringsforventning når det kommer til lesing og motivasjoner ved lesing. Det er naturlig at disse kategoriene viser seg i datamaterialet da de er sterke påvirkere av både holdninger, leseforståelse og mestringsforventning (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 20; Strømsø, 2007). Den måten jeg har valgt å kode og analysere datamaterialet på, er inspirert av tematisk koding.

Alt fra datamaterialet og utsagn fra elevene er tolket for å kunne kategorisere det etter kodene som er lagd. Det er derfor mine tolkninger av utsagnene som legger grunnlaget for funnene. I løpende tekst blir sitatene presentert med hakeparentes for å understreke hva som blir sagt i sitatet. Utenfor hakeparentesen er det eleven sa, mens det i hakeparentesen klargjør spørsmålet for at sitatet skal gi mening for seg selv. Parentes med punktum (...) er brukt hvis det er utelatt noe fra sitatet.

Kode	Begrepsforklaring	Eksempel fra transkriberingen	Teori
Mestringsforventning	<p>Mestringsforventning er de forventningene individer har om deres muligheter til å gjennomføre en handling med suksess, en oppførsel som vil føre til et spesifikt utfall.</p> <p>Personer danner personlige standarder som de da bruker til å guide, motivere og regulere egen atferd</p>	<p>«[Jeg tenker ikke at jeg er en god leser] fordi jeg er ganske treig til å lese»</p> <p>«[Jeg vet jeg er en god leser fordi] når vi har sånne leselekser så kan det hende at jeg leser med noen venner, og så kan det hende at jeg ofte blir fortere ferdig med leseleksen enn vennene mine.»</p>	Bandura (1997)
Holdning	<p>Holdning er en psykologisk tendens som uttrykkes ved å vurdere en bestemt enhet med en viss grad, både på en positiv og negativ måte.</p> <p>Diskurs er måter å snakke på, men også distinktive måter å snakke, føle og oppføre seg på.</p> <p>Primærdiskursen er en verdidiskurs vi har med oss fra hjemmet.</p> <p>Primærdiskursen styrer hvorvidt vi er positive til eller avviser det vi møter.</p> <p>Den danner holdninger,</p>	<p>«Jeg bryr meg egentlig ikke hvor tykk den er, bare så lenge den interesserer meg.»</p> <p>«Det betyr egentlig å sitte et eller annet sted å lese noe gøy eller noe jeg har lyst på»</p> <p>«Jeg elsker bøker. Jeg er veldig glad i bøker. Men hvis den ikke interesserer meg da greier jeg, da vil jeg lese noe annet istedenfor»</p>	Gee (1990) (Eagly & Chaiken, 2010)

	verdier og hvordan vi ser på det vi møter.		
Nils Nysgjerrigper (Lesestrategi)	Nysgjerrige Nils går ut på at eleven skal stille spørsmål i de ulike delene av lesingen av en tekst. Det stilles spørsmål både før, under og etter lesing.	«Da jeg leste så ble jeg liksom sånn «ååå ja det var svaret på det spørsmålet»	Bråten (2007b) Andreassen (2008)
Derek Detektiv (Lesestrategi)	Når det gjelder Derek Detektiv skal elevene skal ha en framgangsmåte eller innarbeider en plan for hvordan de kan gå fram for å gjenopprette forståelse etter at den har brutt sammen på grunn av et vanskelig ord eller en vanskelig setning.	«Jeg tror [Derek Detektiv hjalp meg å forstå teksten]»,	Bråten (2007b) Andreassen (2008)

Tabell 2: Kodesystemet for intervjuene

Funn fra intervjuene

Før intervensjon

Mestringsforventning

I intervjuene før intervensjonen fikk vi et innblikk i elevenes mestringsforventning i lesing. Elevene rapporterer om ulik grad av mestringsforventning. Noen av elevene kategoriserte seg selv som dårligere lesere. Da elev 3 ble spurt om han/hun var en god leser, svarte eleven at «jeg tror ikke jeg er det» og begrunnet dette med at lesingen har et sakte tempo. Det er òg elever fra intervjuene som kategoriserer seg selv som gode lesere. Elev 1 og 4 svarte henholdsvis «jeg tror jeg er ganske god på å lese. Jeg synes også det er gøy noen ganger» og «jeg er god på å lese fort. Jeg skjønner det med en gang. Ikke alltid da». Mellomsjiktet blir

også representert i intervjuene. Elev 2 uttalte at «[jeg føler meg] midt imellom [i forhold til de andre i klassen]». De ulike utsagnene fra elevene danner et bilde av varierende mestringsforventning i lesing hos elevene i utvalget, noe som kan være naturlig i skoleløpet ettersom elever utvikler seg i ulikt tempo.

Et interessant funn som kom fram i intervjuene var elevenes definisjon på hva som er en god leser. I intervjuene uttrykte alle elevene at de ser på en god leser som en som leser fort. Elev 4 uttalte «[jeg er spesielt god på] å lese gjennom teksten ganske fort» og elev 3 fortalte at «[Jeg tenker ikke at jeg er en god leser] fordi jeg er ganske treig til å lese». Her kan vi se at elevene kategoriserer en god leser som en som leser fort, og vurderer seg selv som en god eller dårlig leser ut ifra det. I tillegg forklarer elevene en god leser som en som forstår det som blir lest. Et eksempel fra elev 3 ser slik ut: «[Jeg er spesielt god på] å forstå. Jeg synes det er vanskelig å lese ordene, men det er lett å forstå hvis jeg klarer det vanskelige ordet så kanskje klarer jeg å forstå hva det er».

I intervjuene fikk vi et innblikk i hvordan elevene sammenlikner seg med de andre i klassen. Når elevene skal vurdere seg selv som leser, sammenlikner de seg med de andre i klassen for å fortelle om de er en god eller dårlig leser. Elev 3 kategoriserte seg selv som en dårlig leser og forklarte det slik: «en gang leste en venn en så tykk bok, og jeg en sånn en, og (hun/han) ble ferdig før meg, og da syntes jeg at jeg var ganske treig [til å lese], men nå begynner jeg å bli raskere.». Et annet eksempel på dette er elev 4 som kategoriserer seg som en god leser og forteller «[jeg vet jeg er en god leser fordi] når vi har sånne leselekser så kan det hende at jeg leser med noen venner, og så kan det hende at jeg ofte blir fortere ferdig med leseleksen enn vennene mine».

Datamaterialet fra intervjuene viser tendenser til at elevene har en varierende grad av mestringsforventning, samt at elevenes utvikling i lesing har vært forskjellig. Elev 3 uttrykte at «i fjor var [tekstene] ganske lette, men nå begynner de å bli litt vanskeligere [fordi] de har mer tekst og vanskeligere ord». Eleven forteller om hvordan tekstene som blir lest i femte klasse har økt vanskelighetsgrad, og dette kan påvirke elevenes mestringsforventning i lesing. I tillegg har vi elev 4 som forteller om utvikling av lesingen gjennom skoleårene. «[Når det kommer til lesing] var jeg først litt dårlig, men så ble jeg egentlig bedre og bedre etter hvert som årene gikk egentlig». Her kan vi se at elevene har forskjellige utviklinger av mestringsforventning. Hvor elev 3 synes det har blitt vanskeligere å lese tekstene, og muligens har en lavere mestringsforventning i lesing, har elev 4 har en utvikling i leseferdighetene som kan tilsi at eleven har en høyere mestringsforventning.

Holdning

I intervjuene forteller elevene at for at det skal være interessant for dem å lese, må det være en interesse for tema. Elev 1 forteller «Jeg elsker bøker. Jeg er veldig glad i bøker. Men hvis den ikke interesserer meg (...), da vil jeg lese noe annet istedenfor». Dette tilser at lesing er spennende og til dels morsomt, men hvis ikke tema er av interesse finner eleven noe annet å lese. Elev 3 uttalte at lesing kan være noe som blir ansett som underholdende og morsomt, hvis det er spennende tema. Eleven uttalte: «Jeg synes lesing noen ganger er gøy hvis det er noen spennende bøker, noe skjer, men hvis det er som hjemme eller noe sånt så synes jeg det er ganske kjedelig». Videre fortalte eleven at «spennende bøker får meg til å få lyst til å lese». Noe som betyr at leselysten og motivasjonen til denne eleven henger tett sammen med interessen for tema. I tillegg forteller elev 4 «når jeg er hjemme pleier jeg ikke lese så mye fordi jeg har andre ting, men på skolen vil jeg lese så mye som mulig». Noe som kan bety at lesingen er kun interessant i visse settinger og at det er noe som tilhører skolen, og blir gjort hvis det ikke er noe «bedre» eleven kan gjøre. Videre forteller eleven at «hvis det er en veldig, veldig, veldig lang tekst med veldig mange setninger og ord og sånn så kan jeg fort gå veldig lei hvis jeg ikke synes det er interessant». Elev 4 kom òg med et eksempel på hva som gjorde at det ikke var interesse for det som skulle leses: «kanskje hvis det er om sånn «i 1996 skjedde det». Jeg synes det er ganske kjedelig».

I intervjuene kan vi se hvilken påvirkning hjemmet har på elevenes lesing. Elev 4 uttalte at «moren min elsker å lese, faren min leser nesten aldri, stefaren min elsker å lese. [Det føler jeg er motivasjon]». Denne eleven ser på det som motivasjon at foreldrene setter pris på å lese, og dette er med på å påvirke holdningen til lesing mot en positiv forstand. Mens elev 3 uttalte at «spennende bøker [og] mamma og pappa [motiverer meg til å lese] fordi de sier jeg må lese». Hos denne eleven ser vi at motivasjonen er todelt, interesse er viktig, men også en ytre motivasjon for å lese ved at foreldrene ifølge eleven har sagt at eleven må lese. En tredje elev uttalte at «Jeg føler ikke [mamma og pappa har oppfordret meg] mye egentlig. Jeg bare liker å lese». I dette tilfellet mener eleven at foreldrene ikke har oppfordret elevene noe særlig til å lese, og at dette bare er noe elev selv har funnet ut av og synes er spennende. De to første elevene uttalte i intervjuene at «[jeg ble lest høyt for] veldig mange ganger [som liten]», mens den siste eleven uttalte «jeg vet ikke, jeg ble fortalt historier. Jeg husker ikke om jeg ble lest for, men jeg ble fortalt historier».

I skolen er lesing viktig. I intervjuene får vi et preg av hva elevene har å si om viktigheten av lesing. Elev 1 forteller at «[Lesing er viktig] så man kan lære seg ord man ikke kan og sånt», videre blir det uttalt av samme elev at «[på en skala fra 1-10] er lesing 9,99999 viktig». Mens elev 3 forteller «[jeg synes det er viktig å være flink til å lese] for man må lese i livet. Man må lære bokstaver og vanskelige ord og sånn». Elev 2 uttalte at «[det er viktig å være flink til å lese] av og til, (...) som når det ikke er lærer i klasserommet og jeg ikke forstår matteoppgaven». Elev 4 uttalte at «[lesing] er (...) veldig viktig for i veldig mange oppgaver så står det for eksempel et tips som er i teksten (...), og at man liksom skal lese en hel tekst også skal man liksom svare på det etterpå». Her ser vi at elevene har et praktisk syn over hvorfor lesing er viktig, og det går til skolen og deres bruk for lesing i skolesituasjoner. Videre forteller elev 4 hvordan lesing er viktig for framtiden: «[lesing er viktig fordi] det er mange jobber hvor du må for eksempel lese mange forskjellige tekster om for eksempel hvis du har noen hvis du er for eksempel psykolog så må du sikkert lese litt om hva som er tegnene for at du skal kunne hjelpe. Og at du ofte får tekstmeldinger om ting som er viktig og da må vi jo kunne lese for å kunne lese den meldingen». Her kan vi se at elev 4 tar opp alle typer literacy og tekstlige situasjoner en kan møte på, alt fra framtidig jobb til å lese en tekstmelding.

Etter intervensjon

Mestringsforventning

I intervjuene etter intervensjonen ble elevene om de syntes de var en god leser. Elev 1 svarte «ja» og begrunnet det med at «jeg leser fort, og hver gang jeg sier jeg er en dårlig leser så hører jeg andre lese og da tenker jeg at jeg kanskje er god til å lese». Elev 4 svarte «ja, jeg tror det, vet ikke», og begrunnet dette med at «jeg kan lese teksten fort uten å måtte stoppe og sjekke så sinnsykt mange ord. Jeg sjekker ord, men ikke så sinnsykt mange». Elev 5 svarte at hun/han er «sånn midt imellom» og begrunnet dette med at «jeg klarer egentlig bare å lese inni meg. Klarer egentlig ikke lese inni høyt foran andre». Elev 3 svarte «litt» og begrunnet det med at «jeg leser ikke veldig fort og noen ganger forstår jeg ikke hva som står». Elev 2 svarte «nei, fordi jeg tror jeg er dårlig» da hun/han ble spurt om hun/han var en god leser, men eleven hadde ikke noe begrunnelse på hvorfor, og svarte «vet ikke» da det ble spurt om hvorfor.

Nils Nysgjerrigper

Hovedpoenget med Nysgjerrige Nils er at eleven skal stille spørsmål i de ulike delene av lesingen av en tekst, for å fremme forståelse. I intervjuene som ble gjennomført etter intervensjonene fikk elevene spørsmål om hvilken av lesestrategiene de likte best. Elev 5 fortalte at «Nysgjerrig Per likte jeg (...) for det var ikke så mye ting man måtte gjøre. Måtte bare stille spørsmål og sånt». Dette viser at eleven muligens ønsker minst mulig forstyrrelser i leseprosessen sin. Elev 3 derimot svarte at «[spørsmålene jeg stilte i strategien] hjalp ikke så veldig, (...) fordi jeg synes det var kompliserte spørsmål. (...) Det bare minte meg ikke om teksten i det hele tatt». Dette utsagnet fra elev 3 viser at eleven muligens ikke har en forståelse av strategien. Eleven antyder her at det ble stilt for vanskelige spørsmål til seg selv, og dermed hindret de eleven i leseprosessen istedenfor å hjelpe. Elev 1 forklarte gangen i bruken av Nils Nysgjerrigper og hvordan spørsmålene påvirket leseprosessen: «Da jeg leste så ble jeg liksom sånn «ååå ja det var svaret på det spørsmålet», og da kunne jeg skjønne det bedre for da fikk jeg svaret på spørsmålet, og da skjønner jeg hva jeg spurte om. Så da fikk jeg svaret til den». Her ser vi motstykke til elev 1 hvor eleven har fått en forståelse av hvordan spørsmålene kan spille en rolle i forståelsen av teksten.

Derek Detektiv

Derek Detektiv går ut på at elevene skal ha en framgangsmåte eller innarbeider en plan for hvordan de kan gå fram for å gjenopprette forståelse etter at den har brutt sammen på grunn av et vanskelig ord eller en vanskelig setning I intervjuene fikk vi også et innblikk i elevenes tanker om Derek Detektiv. To andre elever fikk spørsmål om hvilket av strategiene fra intervensjon de likte best. Elev 6 svarte «[jeg likte] Derek Detektiv best. (...) Det var veldig spennende. At man er en detektiv og kan søke på ting, hva er det liksom» og elev 3 svarte «[Jeg likte Derek Detektiv best], jeg bare synes den var gøy, [men i lesingen hjalp den meg] egentlig ikke så mye». Dette tilsier at elev 6 og elev 3 synes gjennomgangen og tanken på å være en detektiv var spennende, men at strategien ikke var til hjelp da de skulle lese og forstå en tekst. Elev 1 uttalte derimot «Jeg tror [Derek Detektiv hjalp meg å forstå teksten]», men rett etter svarte samme elev nei på at strategien hjalp i leseprosessen. Dette viser at lesestrategiene muligens er for komplekse for elevene til å kun lære over en time, da de synes det er « morsomt» å være detektiv, men likevel ikke forstår behovet for en strategi.

Likevel var det en del elever som hadde interessante svar generelt på lesestrategier, i tillegg til innenfor kategoriene. I intervjuene uttaler elevene at strategiene de ble introdusert for i intervensjonen ikke hadde så mye hensikt for dem. Elev 1 fortalte: «Hver gang jeg leser uten strategiene er det helt vanlig for meg, men hver gang jeg leser med Nysgjerrige Nils eller Derek Detektiv så er det fortsatt helt vanlig». En av elevene uttalte i intervjuet at «[jeg bruker ikke lesestrategier], jeg pleier egentlig bare å lese, men jeg bruker lesefinger». Dette tilsier at lesestrategier er ikke nødvendigvis en aktiv prosess eleven setter i forbindelse med intensjoner om å få en bedre forståelse av teksten. En annen elev fortalte i intervjuet at lesestrategier er noe hun/han kun bruker på visse type tekster. I intervjuet forteller eleven «Når jeg leser sånne tekster til skolen eller lekser, da bruker jeg ofte [lesestrategier]. Men når jeg leser hjemme gjør jeg ofte ikke det». Dette kan tyde på at eleven har en forståelse av hvilke tekster det er hensiktsmessig å bruke lesestrategier på og hvilke det ikke har noe hensikt på. Eleven uttaler senere at «[jeg bruker lesestrategier] på faktatekster, som kanskje har noen spørsmål etter seg».

Oppsummering

Intervjuene viste fram ulike perspektiver hos elevene om mestringsforventning og holdning til lesing. I intervjuene kom det fram at elevene syntes en god leser var en som leste raskt, og at elevene sammenliknet seg mye med hverandre da de skulle fortelle om de syntes de selv var en god leser eller ikke. Elevene rapporterte om ulik mestringsforventning i møte med nye tekster.

I intervjuene kom det fram at elevene hadde et praktisk syn på lesing og det ble ansett som noe viktig, spesielt for framtiden. Interesse for det som ble lest var et viktig aspekt for at holdningen til lesing skulle øke. Elevene rapporterte at hjemmet hadde stor påvirkning på elevenes holdning til lesing.

Elevene som ble intervjuet fortalte at de likte Derek Detektiv best. Elevene rapporterer den samme mestringsforventningen og så på seg selv likt som leser både før og etter intervensjonen. Dette kan tilsi at lesestrategiene ikke hadde noe innvirkning på elevenes mestringsforventning i dette prosjektet. To av elevene rapporterte at de syntes strategiene var fungerte og at strategiene kunne bli brukt i framtidige lesesituasjoner. Likevel rapporterte to av elevene om at de ikke skjønnte poenget med noen av strategiene og trodde ikke de kom til å bruke de senere. Den siste eleven hadde ikke noe formening om dette.

Spørreundersøkelse

Elevene svarte på to ulike spørreundersøkelser, en før og en etter intervensjonen. De to spørreundersøkelsene er bygd opp på grunnlag av tidligere forskning om lesing, mestringsforventning og holdninger til lesing. Påstandene kan deles inn i tre kategorier: mestringsforventning, holdning og lesestrategier. Ettersom disse begrepene framgår i problemstillingen, er de naturlige inndelinger i spørreundersøkelsen også.

I analysen av spørreundersøkelsene, har jeg brukt SPSS. Dette er et program for analysering og beregninger av statistiske data. I spørreundersøkelsen gikk påstandene ut på at elevene skulle rangere svaret sitt på en Likert-skala. Gjennom SPSS har jeg kunne bruke mitt datamateriale til å finne deskriptive statistikker som standardavvik og gjennomsnitt, og frekvenser og prosentandeler på de ulike påstandene. I tillegg har jeg lagd diagrammer og tabeller som sorterer data på en hensiktsmessig måte, og på denne måten har jeg kunnet presentere funnene innenfor kategoriene.

Svarene fra spørreundersøkelsen er i SPSS kategorisert fra 1-5 da spørreundersøkelsene hadde en Likert-skala. Det ble gjort på følgende måte:

5 – helt enig

4 – enig

3 – verken eller

2 – uenig

1 – helt uenig

Ifølge Frønes og Pettersen (2021) er de vanligste måtene å beskrive et datasett frekvens, mål for sentraltendens og spredningsmål. Jeg vil bruke frekvens, gjennomsnitt og standardavvik for å analysere mitt datamateriale. I tabeller som blir presentert vil standardavvik være SD, gjennomsnitt M og antall respondenter N.

Frekvensene forteller oss hvor mange ganger de forskjellige verdiene i datasettet forekommer (Frønes & Pettersen, 2021, s. 192). I mitt datasett vil det fortelle hvor mange av elevene som har svart hvert svaralternativ på Likert-skalaen på hver enkelt påstand. Frekvensene kan være mellom 0 og 54 på den første spørreundersøkelsen og 0 og 43 på den andre

spørreundersøkelsen. Ettersom det er 54 elever som har svart på den første spørreundersøkelse, og 43 elever som har svart på andre spørreundersøkelse. Jo høyere frekvens, jo flere av elevene har svart dette alternativet. Prosentandelene forteller hvor stor prosentvis andel av representantene har svart på de ulike svaralternativ.

Sentraltendensen gir informasjon om de typiske verdiene eller hovedtendensene i datasettet (Frønes & Pettersen, 2021, s. 192). Gjennomsnittet er en indikator på hvilken verdi de ulike svarene ligger rundt, og hva som er den mest «normale» verdien hos elevene på de ulike påstandene. Vi regner gjennomsnittet ved å legge sammen alle verdiene som kommer fram på påstandene og deretter dividere på det totale antall enheter (Frønes & Pettersen, 2021, s. 192). Dette gir oss ikke det svaret som er gitt flest ganger, men kan gi oss en følelse av hva som er normalen i gruppen og tar i betraktning alle svarene som er gitt. I mitt datamateriale vil gjennomsnittet være på mellom 1 og 5. Dermed vil resultater med et gjennomsnitt fra 3 og nedover være svar med en tendens mot negativ holdning eller mestringsforventning, mens et gjennomsnittssvar fra 3 eller oppover vil tilsi en tendens mot det positive.

Spredningsmålet gir informasjon om hvor stor spredning eller variasjon det er mellom verdiene i datasettet (Frønes & Pettersen, 2021, s. 193). Standardavviket forteller oss hvor langt svarene som er gitt på påstanden er gjennomsnittlig fra det gjennomsnittlige svaret (Frønes & Pettersen, 2021). Hvis en påstand har et høyt standardavvik vil det indikere at det er store variasjoner i svarene hos elevene. Hvis en påstand har et lavt standardavvik, vil dette fortelle oss at det er stor enighet i gruppen og elevene har svart tilnærmet likt. Ettersom mine spørreundersøkelser har en Likert-skala på fem alternativer vil standardavvik på over 1,5 være noe store standardavvik, da svarene vil være 1,5 alternativer unna gjennomsnittssvaret, og vil tilsi en mindre enighet i det gjennomsnittlige svaret.

Tallene i analysen på standardavvik og gjennomsnitt er gjort gjennom SPSS. For ordens skyld vil jeg klargjøre at SPSS viser gjennomsnitt (M) med to desimaler og standardavvik (SD) med tre desimaler. I gjengivelsen i løpende tekst har jeg valgt å ha en desimal fordi det er mer leservennelig.

Funn fra spørreundersøkelsene

Før intervensjon

Mestringsforventning

I den første spørreundersøkelsen fikk vi et innblikk i elevenes selvrapporterte mestringsforventning. Ut ifra de seks spørsmålene vist i tabell 3, kan vi se et bilde av elevenes mestringsforventning før intervensjonen. Elevene har et gjennomsnitt på 3,8 og 3,4 på spørsmålene om troen på å klare å lese gjennom en tekst første gang de leser den og om de forstår innholdet i teksten første gang de leser den. Dette tilsier at elevene har en gjennomsnittlig mestringsforventning og er mellom «verken eller» og «enig». Det vil si at elevene kan ha en tro på at de får til å lese teksten første gang. Elevene har også en tanke om at de lykkes oftere med lesing enn de feiler, ved at det har et gjennomsnitt på 3,8. Alle disse tre påstandene danner et bilde om at elevene har en gjennomsnittlig mot positiv mestringsforventning til lesing.

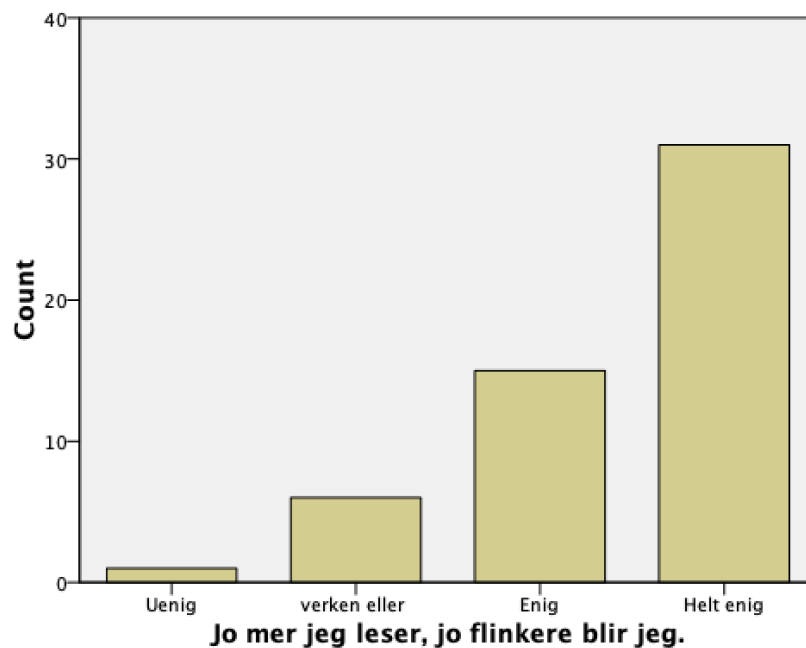
Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Jeg tror jeg får til å lese en tekst første gang jeg leser den.	53	3.83	1.014
Jeg forstår det jeg leser med en gang.	53	3.43	1.047
Jo mer jeg leser, jo flinkere blir jeg.	53	4.43	.772
Jeg lykkes oftere med lesing enn jeg feiler.	52	3.79	1.035
Valid N (listwise)	52		

Tabell 3: Mestringsforventning før intervensjon

Ut ifra spørreundersøkelsen kan vi se at elevene har en innstilling om at ved øving blir de flinkere lesere. På påstanden «*jo mer jeg leser, jo flinkere blir jeg*» har elevene et gjennomsnittssvar på 4,4, med et standardavvik på 0,8. Dette svaret er mellom «enig» og «helt enig», og det er stor enighet i utvalget ettersom standardavviket er under 1. Figur 1 viser at de fleste elevene har svart «helt enig». Dette vil si at elevene har en tro på at hvis de leser

mer kan dette føre til at de blir flinkere i lesing. Dette kan også ha positiv påvirkning på elevenes mestringsforventning.



Figur 1: Jo mer jeg leser, jo flinkere blir jeg.

Interesse:

I funnene fra undersøkelsen ser vi at elevene ønsker en interesse for det de leser om. Ut ifra tabell 4 kan vi se at elevene har et gjennomsnittlig svar på 4,3 på påstanden «Jeg bryr meg ikke om en bok er stor og tykk, så lenge den interesserer meg». Dette er midt imellom «enig» og «helt enig» og viser en positiv mestringsforventning hvis de leser noe de er interessert i. På påstanden er det også et standardavvik på 1,1 som tilsier at det er enighet i utvalget. Vi kan lese fra grafen at størstedelen av elevene svarte at de var «helt enig» på påstanden. Noe som kan tilsi at interessen er viktig for mestringsforventning ved lesing av bøker som føles lange og tykke for elevene.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Jeg bryr meg ikke om en bok er stor og tykk, så lenge den interesserer meg.	53	4.25	1.142
Valid N (listwise)	53		

Tabell 4: Jeg bryr meg ikke om en bok er stor og tykk, så lenge den interesserer meg

Holdning

Når det gjelder holdning til lesing, har jeg som nevnt tidligere brukt verktøyet ERAS til McKenna og Kear (1990). Der ser de på generell leseholdning gjennom 20 spørsmål, hvor 10 spørsmål er om akademisk lesing og 10 spørsmål er om fritidslesing. For å analysere holdningen til elevene i utvalget, har jeg regnet ut gjennomsnittet og standardavviket for både generell holdning til lesing, og skilt mellom akademiske og fritidslesing. I forklaringen som følger verktøyet skal elevene få poeng fra 1 til 4, og kan få en poengsum på 20 til 80 poeng. Etersom verktøyet til McKenna og Kear (1990) bare har fire kategorier, og jeg ønsket en nøytral kategori i midten, vil det gå fra 1 til 5 poeng i mine analyser av verktøyet. Her kan elevene score mellom 20 og 100 poeng. Når det gjelder utregningen for akademisk og fritidslesing hver for seg, kan elevene score mellom 10 og 50 poeng.

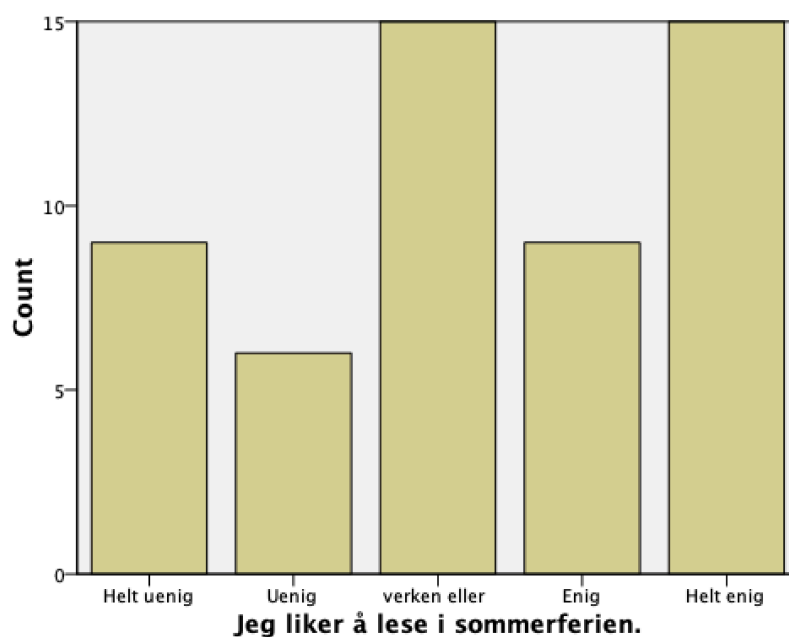
I resultatene av analysen ser vi at elevene har en generell holdning til lesing med 66,2 poeng. Dette tilsier en middels holdning til lesing med en tendens mot det positive. Når det gjelder fritidslesing har elevene en gjennomsnittlig score på 32,3 poeng som også tilsier en middels holdning med en tendens mot det positive. Det samme gjelder akademisk lesing, hvor elevene har en gjennomsnittsscore på 33,9 poeng. Ut ifra resultatene ser vi også at elevene har en noe mer positiv holdning til akademisk lesing enn fritidslesing, det er dog liten og ikke merkverdig forskjell.

I tabell 5 blir resultatene fra verktøyet til McKenna og Kear (1990) presentert.

Variabel	N	M	Max/min	SD	Nivå
Generell holdning	54	66,22	100 20	1,2455	Medium mot det positive
Fritidslesing	54	32,30	50 10	1,2468	Medium mot det positive
Akademisk lesing	54	33,93	50 10	1,2728	Medium mot det positive

Tabell 5: Resultater fra ERAS

Når det gjelder funnene for fritidslesingen ser vi at elevene har et lavt gjennomsnitt på påstandene «*jeg liker å lese bok i friminuttet*» og «*jeg liker å bruke tiden på å lese istedenfor å leke*» på henholdsvis 2,4 og 2,3 som vist i tabell 6. Dette kan tilsi at elevene ikke nødvendigvis ønsker å bytte ut lek og andre ting med lesing. Påstanden «*jeg liker å lese i sommerferien*» er den påstanden med det høyeste standardavviket med et gjennomsnitt på 3,3 og et standardavvik på 1,4. Dette er den påstanden med størst uenighet, og som vist i figur 2 er det stor spredning i svarene til elevene.



Figur 2: Jeg liker å lese i sommerferien

Det er òg positive data på fritidslesingen. På påstandene «*jeg synes det er spennende å begynne å lese en ny bok*» og «*jeg liker å lese forskjellige typer bøker*» har elevene et høyt gjennomsnitt på henholdsvis 4,1 og 3,8. Dette viser at det er aspekter innenfor lesingen både hjemme og på fritiden elevene synes er spennende og som de har en positiv holdning til. Dette kan ha en sammenheng med interesseaspektet fra mestringsforventning, og at det elevene leser som er av interesse gir økende holdning til det å lese.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Jeg liker å lese bok i friminuttet.	54	2.39	1.123
jeg leser bok hjemme for å ha det gøy.	54	3.41	1.325
Jeg synes det er fint å få bok i gave.	54	3.67	1.197
Jeg liker å bruke fritiden min på å lese bok.	54	3.00	1.274
Jeg synes det er spennende å begynne å lese en ny bok.	54	4.06	1.188
Jeg liker å lese i sommerferien.	54	3.28	1.420
Jeg liker å bruke tiden på å lese istedenfor å leke.	54	2.31	1.043
Jeg liker å gå i butikker som selger bøker.	54	3.31	1.398
Jeg liker å lese forskjellige type bøker.	54	3.81	1.134
Jeg liker at læreren stiller meg spørsmål om det jeg leser.	54	3.06	1.366
Valid N (listwise)	54		

Tabell 6: Resultater fra ERAS: Fritidslesing

Når det kommer til den akademiske lesingen vist i tabell 7, ser vi at på påstanden «*jeg liker å lese på skolen*» er gjennomsnittet høyt med 4,1 med et standardavvik på 0,9. Dette tilsier at det er stor enighet i gruppen. Til sammenlikning er påstanden «*jeg liker å lese hjemme*» i motsatt ende, hvor gjennomsnittet er 3,6 med et standardavvik på 1,3. Dette kan henge sammen med at elevene ikke ønsker å bytte ut lek for å lese eller at de ser på lesing som noe som hører til skolen, og dermed noe de ikke velger å gjøre hjemme eller på fritiden.

Selv om elevene er generelt sett mer positive til akademisk lesning, kan vi se at det er aspekter med denne kategorien elevene er mindre positive til. På påstanden «*jeg bruker ordbok når det er vanskelige ord jeg ikke forstår*» ser vi at det er et gjennomsnitt på 2,4. Dette

er mellom «uenig» og «verken eller» som vil si at elevene er mindre positive til bruken av ordbok hvis de møter på ord og begreper de ikke forstår i tekster.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Jeg liker å lese på ipad.	54	3.19	1.183
Jeg liker å lese på skolen.	54	4.09	.853
Jeg liker å lese fra bok/ark.	54	3.94	1.265
Jeg liker lesekvart.	54	3.81	1.333
Jeg liker å lese hjemme.	54	3.57	1.340
Jeg liker å lese høyt i timen.	54	2.52	1.526
Jeg bruker ordbok når det er vanskelige ord jeg ikke forstår.	54	2.41	1.158
Jeg liker å ta leseprøver.	54	3.28	1.309
Jeg liker å lære fra bøker jeg leser.	54	3.70	1.238
Jeg liker fortellingene vi får høre i norsktimen.	54	3.41	1.237
Valid N (listwise)	54		

Tabell 7: Resultater fra ERAS: Akademisk lesing

Etter intervensjon

Mestringsforventning

I den andre spørreundersøkelsen har elevene også rapportert om sin egen mestringsforventning. Når det gjelder mestringsforventning, er et sentralt spørsmål hvordan elevene ser på seg selv som lesere. I spørreundersøkelsen har påstanden «*jeg er en god leser*» et gjennomsnittssvar på 3,8. Dette tilsier at elevene er mellom «verken eller» og «enig», og vil si at elevene rapporterer om at de er tilnærmet enig i at de er gode lesere. Standardavviket på dette spørsmålet er 1,2, og det er dermed noe spredning i svarene. Noen elever mener de er gode lesere, mens andre elever mener de ikke er det. Ut ifra frekvensen på svarene vist i tabell

8 kan vi se at store deler av elevene har svart enten «enig» eller «helt enig». 27 av 40 elever har svart «helt enig» eller «enig», mens 13 har svart på en av de andre kategoriene. Dette vil si at de fleste av elevene mener de selv er en god leser.

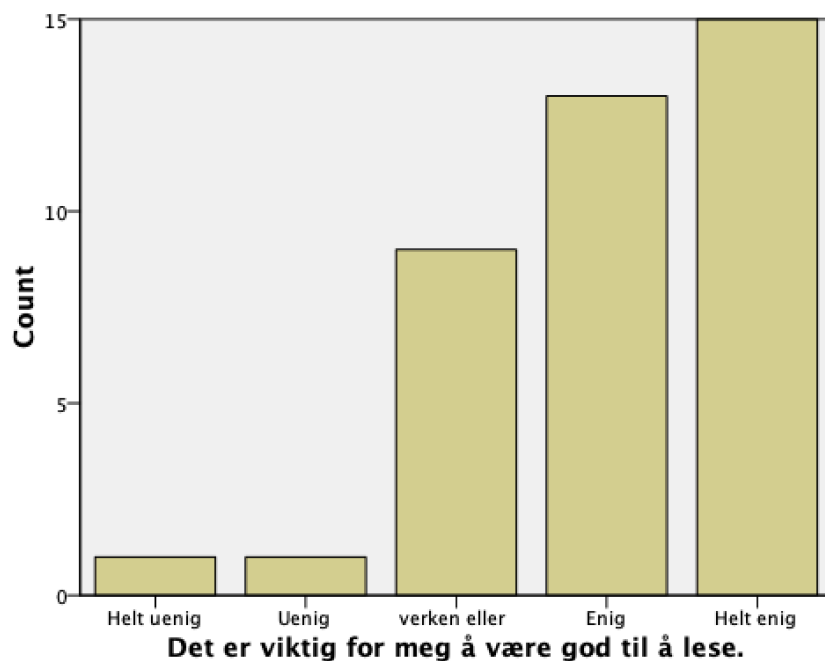
Jeg er en god leser.

		Frequency	Percent
Valid	Helt uenig	2	5.0
	Uenig	5	12.5
	verken eller	6	15.0
	Enig	15	37.5
	Helt enig	12	30.0
	Total	40	100.0

Tabell 8: Jeg er en god leser

Viktigheten av lesing:

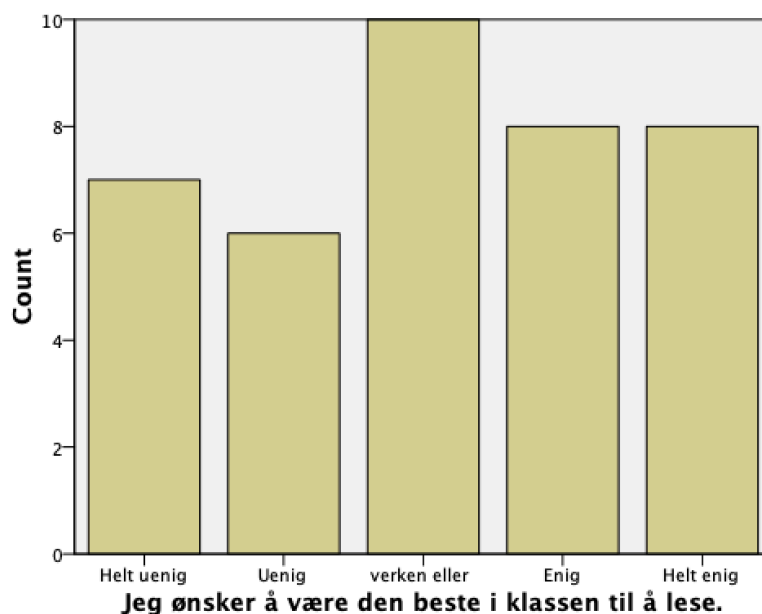
Funnene forteller at det er viktig for elevene å være gode lesere. På påstanden «*det er viktig for meg å være en god leser*» er gjennomsnittsvaret på 4,0 som tilsvarer «enig», og har et standardavvik på 1,0. Siden standardavviket er under 1, vil dette si det er stor enighet i gruppen. Elevene ser viktigheten av å være gode lesere. Ut ifra frekvensene og figur 3 kan vi se at de fleste elevene har valgt «enig» eller «helt enig», hvor det er 28 elever, mot 11 elever på de andre kategoriene.



Figur 3: Det er viktig for meg å være god til å lese.

Sammenlikning:

Når det gjelder å sammenlikne seg selv med de andre i klassen, tilsier funnene at dette ikke nødvendigvis er tilfellet i dette utvalget. På påstanden «*jeg ønsker å være den beste i klassen til å lese*» var det et gjennomsnittssvar på 3,1, med et standardavvik på 1,4. Dette vil si at elevene har en «verken eller»-holdning til å være den beste i klassen til å lese. I tillegg kan vi se at på påstanden «*jeg elsker å være den eneste i klassen som vet svaret på en leseoppgave*» er det et gjennomsnittlig svar på 3,3 med et standardavvik på 1,4. Disse har begge noe høye standardavvik som vil si det er spredning i svarene. Ut ifra figur 4 og tabell 9 kan vi se at elevene har stor spredning i svarene og elevene er fordelt utover alle svaralternativene. Likevel kan de være en indikator på at det er en nøytral holdning til det å være best i klassen. På grunn av standardavviket kan dette tilsi at det er viktig for noen elever, og for andre er det ikke viktig. Ut ifra frekvensen kan vi se at elevene er spredt ut over alle kategoriene, likevel ser vi at det er «verken eller» kategorien som de fleste av elevene har svart.



Figur 4: Jeg ønsker å være den beste i klassen til å lese

Jeg liker å bli ferdig med å lese før de andre i klassen.

		Frequency	Percent
Valid	Helt uenig	3	7.5
	Uenig	8	20.0
	verken eller	16	40.0
	Enig	5	12.5
	Helt enig	8	20.0
	Total	40	100.0

Tabell 9: Jeg liker å bli ferdig med å lese før de andre i klassen

Påvirkningsfaktorer:

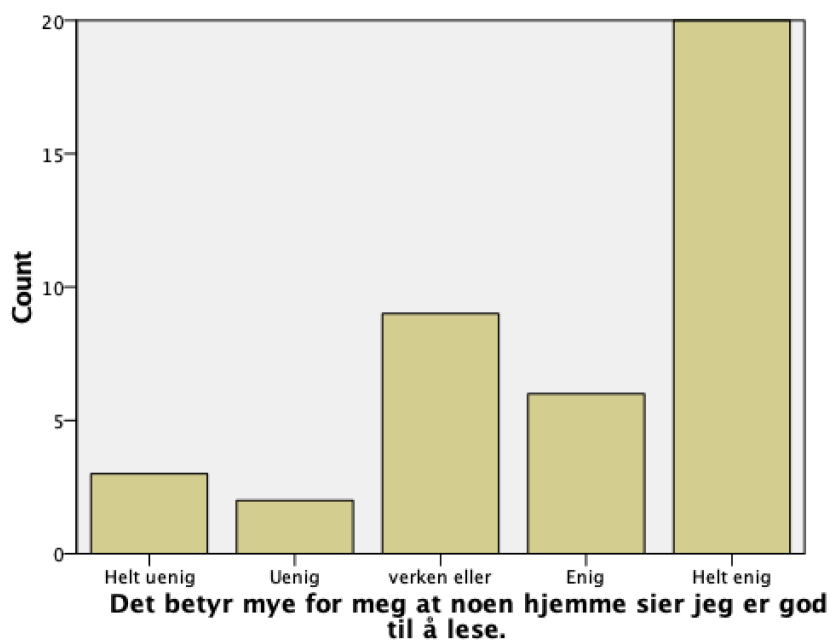
Det er flere faktorer som påvirker elevene og deres holdning til lesing. Vi kan se tendensene av lærerens betydning på lesingen i tabell 10. Når det kommer til påstanden «jeg er nøye med

leseleksene fordi læreren sier det» og «hvis læreren snakker om noe som interesserer meg, får jeg lyst å lese mer om det», kan vi se at påstandene har et gjennomsnittlig svar på 3,9 med et standardavvik på 1,1 og 3,3 med et standardavvik på 1,2. I tillegg til læreren har hjemmet en betydning på elevenes holdninger og mestring, og har et gjennomsnittlig svar på 4,0 på påstanden «det betyr mye for meg at noen hjemme sier jeg er god til å lese». Påstanden har et standardavvik på 1,3, noe som kan være naturlig ettersom elevene er fra forskjellige hjem som muligens har ulik holdning til lesing, likevel kan vi se ut ifra figur 5 at de fleste av elevene har svart «helt enig».

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Jeg er nøye med leseleksene, fordi læreren sier det.	40	3.88	1.137
Hvis læreren snakker om noe som interesserer meg, for jeg lyst til å lese mer om det.	40	3.80	1.159
Jeg liker å fortelle hjemme om det jeg leser.	40	3.28	1.261
Valid N (listwise)	40		

Tabell 10: Faktorer som spiller inn på lesing.



Figur 5: Det betyr mye for meg at noen hjemme sier jeg er god til å lese.

Lesestrategier

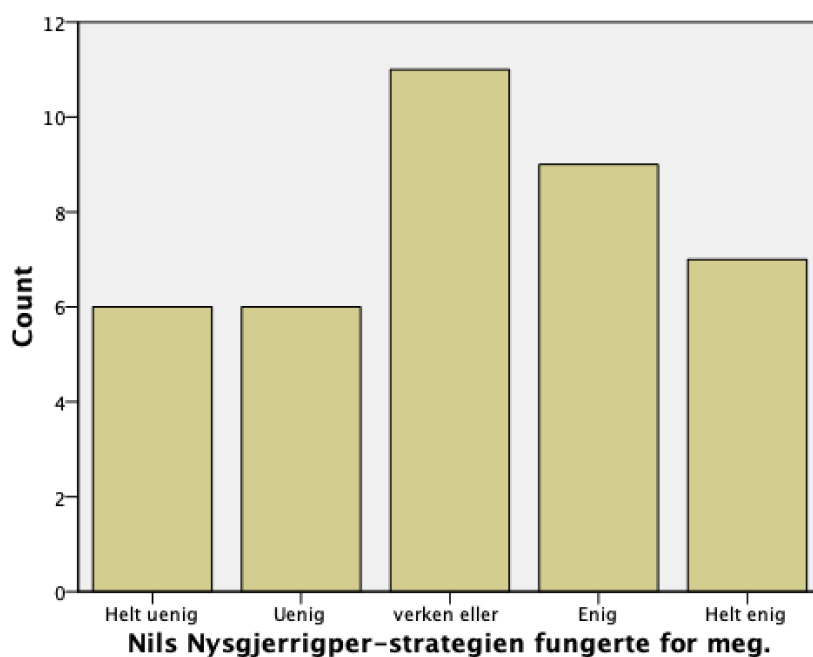
En av mine hypoteser da jeg begynte denne avhandlingen var at lesestrategiene kunne hjelpe elevenes mestringsforventning i møte med nye tekster. Lesestrategier er noe som nevnes som noe positivt når det kommer til utviklingen av gode lesere (Anmarkrud & Refsahl, 2020). Anmarkrud (2009) har i sin doktorgrad forsket på lærernes side i undervisning i lesestrategier. I min mastergrad ønsker jeg å se elevenes side av dette, i likhet med Andreassen (2008). Jeg vil i denne delen ta for meg funnene om elevenes holdninger til lesestrategier og deres tanker om hvilken rolle lesestrategiene har i møte med nye tekster.

Descriptive Statistics

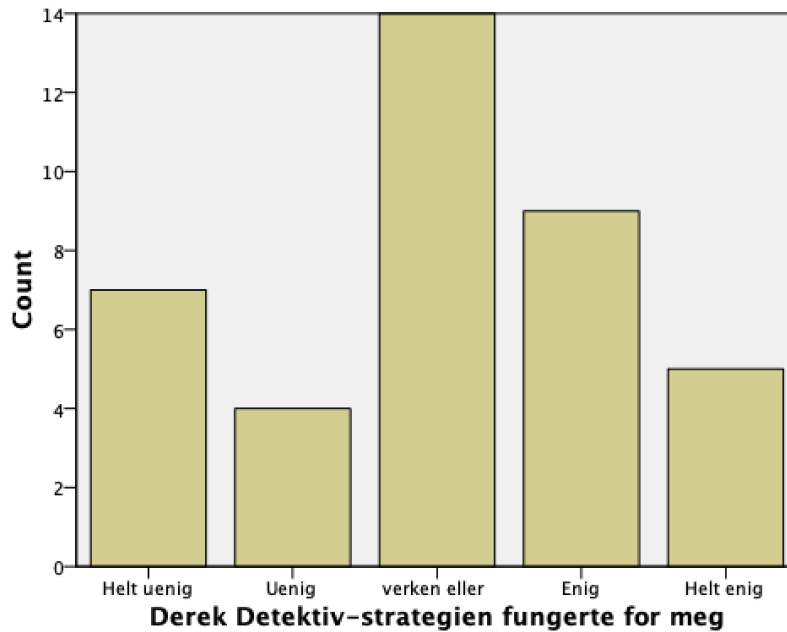
	N	Mean	Std. Deviation
Derek Detektivstrategien fungerte for meg	39	3.03	1.267
Nils Nysgjerrigerstrategien fungerte for meg.	39	3.13	1.321
Valid N (listwise)	39		

Tabell 11: Spørsmål om lesestrategier etter intervensjon.

Når det gjelder funnene om lesestrategier, kan vi se at elevene har generelt en middels holdning til lesestrategier med en tendens mot det positive. Det gjelder både før og etter intervensjonen med de nye lesestrategiene. Ut ifra statistikken i tabell 11 kan vi se at elevene var noe mer positive til Nils Nysgjerrigper-strategien enn de var til Derek Detektiv. Det er dog ikke store forskjellene i svarene, med gjennomsnitt på henholdsvis 3,1 og 3,0. På Derek Detektiv var 28,2 prosent av elevene positive og har svart enten «enig» eller «helt enig», mens 30,8 prosent av elevene var positive til Nils Nysgjerrigper. På figur 6 og 7 under kan vi se at det var en del spredning i svarene hos elevene. Vi ser at elevene var i noen grad mer positive til Nils Nysgjerrigper, likevel kan vi se at det var en større andel av elevene som også var negative til denne strategien. 41 prosent av elevene svarte at de var «uenige» eller «helt uenige» i at Nils Nysgjerrigper-strategien fungerte for dem. Dette er i motsetningen til de 35,9 prosent av elevene som svarte det samme på Derek Detektiv-strategien.



Figur 6: Nils Nysgjerrigper-strategien fungerte for meg.



Figur 7: Derek Detektiv-strategien fungerte for meg.

Oppsummering

Når det gjelder mestringsforventning viste analysene av spørreundersøkelsene en gjennomsnittlig mestringsforventning på 3,6 samlet sett på alle påstandene. I mine analyser av spørreundersøkelsene har jeg dermed funnet at elevene har en gjennomsnittlig til middels høy mestringsforventning når det gjelder lesing av tekster. Dette vil si en tendens mot det positive. Dette gjelder for begge spørreundersøkelsene. I spørreundersøkelsene rapporterer elevene seg som en middels god leser, og at de fleste elevene rapporterte seg selv som en god leser. I tillegg ser vi at elevene rapporterte at de ikke har et behov for å være best i klassen, som forteller oss at elevene ikke nødvendigvis sammenlikner seg med hverandre. Funnene viser videre at elevene ønsker en interesse for det de leser om, og at interessen gjør at mestringsforventningen øker i møte med tekster.

Resultatene om holdning viser en middels positiv holdning til lesing, med en noe mer positiv holdning til akademisk lesing enn fritidslesing. Funnene viser at elevene ikke ønsker å bytte ut andre aktiviteter for å lese, men synes det er spennende å begynne ny bok og liker å lese forskjellige bøker. Viktigheten av lesing blir også rapportert, og for elevene i dette utvalget er lesing noe viktig for dem. I tillegg rapporteres det om flere faktorer som påvirker elevenes holdning til lesing, deriblant læreren og hjemmet.

Når det kommer til lesestrategiene rapporterer elevene om at de var middels positive til lesestrategiene som ble presentert. Elevene var mer positive til Nils Nysgjerrigper enn Derek Detektiv, men flere var også negative til Nils Nysgjerrigper.

Oppsummering av funn

Analysen av det fullstendige datamaterialet ga et helhetlig bilde av elevenes selvrapporterte mestringsforventning, holdning og bruk av lesestrategier. I funnene fra intervjudataene fikk vi et innblikk i hvordan elevene så på seg selv som lesere. Noen av elevene så på seg selv som gode lesere, mens andre elever så på seg selv som dårligere lesere. I spørreundersøkelsene kom det fram at elevene hadde et gjennomsnittsvar på 3,8. Ut ifra standardavviket kan vi si at elevene var tilnærmet enige i dette, da det er på 1,2. Ved at gjennomsnittet er mellom «verken eller»-kategorien og «enig»-kategorien på skalaen og har et standardavvik på over 1, viser dette samme tendens som i intervjuene og det er noe variasjon på hvordan elevene så på seg selv i spørreundersøkelsene. Det kan dermed se ut som informasjonen som kom fram i intervjuene kan gjelde for hele gruppen av elever som er i utvalget og at det er ulike meninger om egen mestringsforventning.

Når det gjaldt viktigheten av lesing og påvirkningsfaktorer til lesingen kunne vi se fra både spørreundersøkelsene og intervjuene at dette var viktige aspekter i elevenes lesing.

Lesestrategiene hadde splittende svar både i intervjudataene og i spørreundersøkelsen. Noen av elevene fra intervjuene likte strategiene og kunne brukt de igjen, mens andre gjorde ikke det. Elevene som svarte på spørreundersøkelsen, viste samme tendenser ved at noen var enige og andre var helt uenige. Ut ifra spørreundersøkelsene og intervjuene ser det ut som at intervensjonen ikke har hatt noe påvirkning på elevenes mestringsforventning, da elevene rapporterer om samme mestringsforventning før og etter intervensjonen. Dette kan dermed bety at lesestrategiene ikke hadde noe effekt på mestringsforventningen i dette prosjektet. Over en lengre periode enn det som ble gjennomført i dette prosjektet kunne derimot effekten vært en annen.

I denne delen av avhandlingen har jeg presentert analysen av datamaterialet fra intervjuene og spørreundersøkelsene hver for seg, før jeg har samlet de i en oppsummering. Funnene ble kategorisert i ulike aspekter innenfor elevenes holdninger og mestringsforventning. Disse

funnene vil jeg i kapittel 6 ta utgangspunkt i for å drøfte elevene i dette utvalgets holdninger og mestringsforventning.

5 Studiens begrensninger

Ved forskning kan det flere feilkilder ved gjennomføringen og metoden som blir brukt, og dette er faktorer en bør være oppmerksom på. I dette kapitlet skal jeg ta for meg feilkilder og svakheter ved avhandlingen.

Ved intervjuer får forskeren et innblikk i respondentenes tanker, men hva får intervjueren egentlig innblikk i? Säljö (1997, s. 177) påpeker at det som faktisk analyseres i et intervju er selve samtalen eller diskursen. Generelt ser det ut som at de dataene en får fra intervjuer må forstås som måter å snakke og resonere på som den som intervjues finner passende til spørsmålet de blir stilt (Säljö, 1997, s. 177). Dermed er det datamaterialet jeg har fått gjennom intervjuene først og fremst måten respondentene snakker på, og at det er bevisstheten rundt erfaringene til elevene med holdninger til lesing og mestringsforventning som kommer fram i samtalen, og er dermed opplevelser og erfaringer som ikke er ferdig tenkt ut (Säljö, 1997, s. 177). Bevisstheten til elevene rundt dette er selvsagt varierende hos elevene, og det er også diskursen til elevene, dermed er det elevene forteller i intervjuene en måte de snakker på om erfaringene sine og ikke nødvendigvis et klart bildet på hvordan det faktisk er. Säljö (1997, s. 177) påpeker at datamaterialene fra intervjuer er et uttrykk for hvordan respondentene velger å uttrykke seg i den diskursive situasjonen og elevene blir dermed intervjuet som representanter for en rolle. På denne måten er et viktig aspekt av det som blir sagt i intervjuene at respondentene er et produkt av kulturen og gruppene de er en del av, og dermed vil det også være en måte å se tanker innenfor kulturen. Elevene er produkter av mange ulike grupper som vil påvirke diskursen deres, som gjør at elevene likevel er ulike i sine tanker.

Ut ifra intervjuene og spørreundersøkelsene ønsket jeg å finne ut av holdninger til lesing og elevenes mestringsforventning i møte med nye tekster. Metodene ga meg resultater om det jeg skulle undersøke, noe som vil si at operasjonaliseringen av begrepene i undersøkelsen var vellykket, slik jeg ser det. I gjennomgangen av transkripsjonen ser jeg ut ifra svar og respons at det er flere deler av samtalene som kunne blitt utdypet mer ved hjelp av oppfølgingsspørsmål fra meg. Dette er en feilkilde som har hindret dypere informasjon fra elevene. Ettersom jeg har verken har gjennomført intervjuer eller laget en spørreundersøkelse tidligere, bringer dette med utfordringer i gjennomføringen av metoden.

En annen feilkilde kan være tolkningene som er gjort av datamaterialet. Alt datamaterialet som er hentet fra både spørreundersøkelsene og intervjuene har blitt tolket for å kunne analysere det. Dette er mine tolkninger, og andre kunne ha tolket det annerledes. Det har blitt

satt inn tiltak for å sikre validiteten og reliabiliteten. Flere av disse tiltakene har basert seg på at andre er enig i mine tolkninger av resultatene. Likevel er det jeg som står til slutt med ansvarligheten for de tolkningene som er gjort, og dermed er det en feilkilde.

Når det gjelder utvalget er det som nevnt også feilkilder som kan komme med. Etersom det er et bekvemmelighetsutvalg og utvalget er lite, er det ikke generaliserbart og kan ikke si noe utover utvalget. Dette gjør at det kun er et aspekt av disse fenomenene som blir vist. Likevel kan det vise tendensene som finnes i tre klasserom, og med disse har det kommet spennende funn. De funnene og tendensene som er gjort i dette utvalget kan stemme overens med andre klasserom og det kan være likheter utover dette utvalget. Flyvbjerg (2006, s. 225) påpeker at det ikke nødvendigvis er den eneste måten å forske på. Ifølge Flyvbjerg (2006, s. 235) er en av fordelene med casestudie at det kan sette fokus på situasjoner fra virkeligheten og å kunne teste perspektiver direkte i relasjon med fenomenet mens de utfolder seg i praksis, noe som også er tilfelle i min undersøkelse.

Når det gjelder både intervjuene og i spørreundersøkelsene kan noe av kvaliteten på svarene som kommer fram i intervjuene være svekket. Kvaliteten på datamaterialet er avhengig av informantenes evne til å svare oppriktig om tanker meninger eller atferd de blir spurt om (Svenkerud, 2021, s. 92). Elevene kan ønske å svare riktig og dermed svarer det de tror jeg som forsker eller læreren deres ønsker, som ble utdypet i metoddelen. I tillegg kan elevene ikke ha konsentrasjon og tålmodighet, som gjør at de ikke svarer ordentlig. Jeg la merke til dette på noen av spørreundersøkelsene at noen hadde svart på alle spørsmålene med kun smilefjes eller surt fjes. Selv om det var frivillig å delta kan dette vise at elevene ikke hadde noe interesse av å være med. Det syntes òg i intervjuene hvor noen av elevene trengte flere oppfølgingsspørsmål for å få begrunnelser og utdyping etter som de opprinnelige svarene var korte. Enda en feilkilde kan være at elevene misforstår spørsmålene. Selv om jeg har en klar tanke over hva spørsmålet skal svare på, er det ikke nødvendigvis at elevene har samme forståelse av spørsmålet. Hvis elevene misforstår spørsmålet kan dette føre til at de svarer noe annet enn det de egentlig tenker.

6 Diskusjon

Min problemstilling for denne avhandlingen er: *Hva er femteklasseelevers holdninger til lesing, og hvilke forventninger har de til mestring ved lesing av nye tekster når de blir introdusert for ulike lesestrategier?* Jeg vil i denne delen av avhandlingen ta for meg funn fra analysen av datamaterialet til både intervjuene og spørreundersøkelsene, og undersøke disse opp mot hverandre, samt diskutere de opp mot forskning og teori som er etablert innenfor områdene for å kunne svare på problemstillingen min. Jeg vil oppsummere hvilke implikasjoner dette har for praksis i det avsluttende kapitlet.

Mestringsforventning

Elevene rapporterte ulik mestringsforventning, og dette er helt naturlig ettersom elever utvikler sin leseforståelse i ulik hastighet. Ifølge Bandura (1997, s. 79-113) og Bråten (2007b) spiller tidligere situasjoner spesielt inn i på elevenes mestringsforventning. Hvilken forventning til mestring elevene har, bygger på de tidligere erfaringene elevene har med lesing. På denne måten kan elevene oppleve de ulike lesesituasjonene annerledes, og igjen ha ulik grad av mestringsforventning basert på tidligere erfaringer med lesesituasjoner, men også hvordan de har opplevd å bli hørt eller å ha sett andre prøve seg i likende situasjoner.

Et av mine hovedfunn var elevenes syn på en god leser, som i intervjuene ble kategoriserte som en som leser fort. Dette stemmer ikke overens med det forskningen som er gjort på dette område sier (Bråten, 2007a, s. 67; Strømsø, 2007, s. 24). Ifølge Bråten (2007b, s. 67) er altså ikke en god leser en som nødvendigvis leser fort, men en som er aktiv i sin leseprosess. Grunnen til at elevene ser på en god leser som en rask leser kan komme av at de sammenligner seg med hverandre. Det å lese raskt synes godt for elevene og kommer tydeligere fram i ulike situasjoner i klasserommet enn andre aspekter av lesingen, som forståelse. Det kan vise at opplæringen i lesing må skifte fokuset mer til de andre sidene av lesing enn det å kunne lese fort, samt å lære elevene hva som er en god leser. På denne måten hindrer ikke dette elevene i sine læringsprosesser, og kan hjelpe elevene å opprettholde en tro på at de kan mestre, som igjen kan føre til opplevelser av mestring i lesesituasjoner. Hvis elevene konstant sammenlikner seg med andre som er raskere, kan dette føre til at elevenes mestringsforventning minker.

Ut ifra funnene fra spørreundersøkelsen så vi at elevene ikke hadde et behov for å være den beste i klassen til å lese, da de hadde en «verken eller»-holdning. Mens funnene fra intervjuene viser at elevene sammenlikner seg med hverandre når de skal kategorisere sin egen lesing. Dette viser at det er ikke nødvendigvis målet til alle elevene å være den beste i klassen til å lese, men de kontinuerlig sammenlikner seg med hverandre.

I både intervjuene og spørreundersøkelsene kom det fram at et viktig aspekt for elevenes lesing var interessen for temaet. Dette viser også tidligere forskning (Walgermo, 2018). Walgermo (2018) påpeker at interesse for lesing henger tett sammen med holdningen og mestringsforventningen til elevene. Ved at elevene får lese om noe de har interesse for kan dette hjelpe å øke en generell interesse for lesing. Elevene i intervjuene uttrykte at de ønsket en interesse for det de skulle lese. Hvis de ikke hadde interessen, valgte de å lese noe annet eller rett og slett gjøre en annen aktivitet. Spørreundersøkelsene bygde opp under dette, ettersom flesteparten av elevene var «helt enig» i at de ikke brydde seg om lengden på det de leste, så lenge det interesserte dem. Ifølge Bråten (2007a) er dette et verktøy lærerne kan ta i bruk for å øke eller dra nytte av elevenes indre motivasjon i lesesituasjoner. Ved at det er interesse for det elevene leser kan det føre til en økt holdning til selve det å lese ettersom det blir lystbetont. Mestringsforventningen kan øke ved at elevene har interessen og ønsker å lære/lese. På denne måten er det mulig at elevene legger inn innsats som ikke nødvendigvis hadde vært der uten interessen. Walgermo (2018) påpeker at det er en sterk sammenheng mellom elevens interesse, leseforståelse og mestringsforventning hos yngre elever. Dette viser seg at også kan stemme i min forskning hos eldre elever.

Holdning

Både intervjuene og spørreundersøkelsene viste faktorer som påvirket elevenes lesing. I min forskning var læreren og hjemmet sterke påvirkningsfaktorer. Dette stemmer godt overens med det Bråten (2007a, s. 13) påpeker. Konteksten rundt elevene påvirker møtet med tekster og andre tekstlige hendelser (Bråten, 2007a, s. 13). Både foreldre og lærere kan påvirke elevenes mestringsforventning og holdning gjennom verbal overtalelse fra betydelige andre, i både positivt og negativt format (Bandura, 1997, s. 79-113). I møte med tekst har elevene med seg tidligere erfaringer som er skapt gjennom konteksten de er i. Disse påvirker møtet med lesesituasjoner og møter med tekst, samt hvilke assosiasjoner og tanker det bringer fram hos elevene. Hvis elevene har fått positive erfaringer før, bringer dette med seg positive

assosiasjoner. Hvis elevene derimot har fått negative erfaringer før, kan dette påvirke senere lesesituasjoner på en negativ måte som gjør at elevene ikke prøver fordi de forventer å ikke få det til.

Fritidslesing hadde en anelse lavere poengsum sammenliknet med den akademiske lesingen. Dette likner funn som Hossu (2019) fant i sin forskning. Elevene i mine undersøkelser hadde positive holdninger til å lese forskjellige typer bøker og at det er spennende å begynne en ny bok. Ifølge Hossu (2019) kan dette bety at det ikke er fritidslesingen i seg selv som er avvist, men det bindende, påbudte aspektet rundt det. Mens de hadde mer negative holdninger til det å lese bok i friminuttet og å bruke tid på å lese istedenfor å leke. I tillegg hadde det å lese i sommerferien splittende svar, ved at gjennomsnittet er på 3,3 med et standardavvik på 1,4. Dette kan indikere at noen av elevene ser på det som en fritidsaktivitet, mens andre elever ser på det som noe som kun skal gjøres på skolen, og noe de ikke ønsker å gjøre på fritiden hvis de har andre alternativer. Hossu (2019) påpeker at dette kan indikere at elevene ser på lesing og spill som to helt ulike aktiviteter. Det er ifølge Hossu (2019) viktig at underholdende leseaktiviteter er varierte, slik at elever ikke assosierer lesing på fritiden med å gi opp andre aktiviteter.

Når det kommer til den akademiske lesingen, kunne vi se at elevene var positive til å lese på skolen. Ut ifra funnene kunne vi derimot se at elevene hadde negative holdninger til det å bruke ordbok. Ifølge Hossu (2019) kan dette indikere at elever i denne alderen ønsker tekster de er interessert i, med et forståelig og tilgjengelig språk, som de kan lese uten å bli avbrutt ved at de må bruke ordbok. Å skape et språk som gjør at elevene kan forstå det de leser uten å måtte sjekke det opp, kan være med på å øke holdningene til elevene i møte med tekster. Imidlertid inneholder de fleste tekster ukjente ord og begreper, hvor feiltolkning av disse kan føre til vanskeligheter med å trekke ut betydningen av teksten. I denne forbindelse kan en løsning ifølge Hossu (2019) være å bruke nettbaserte ordbøker, som kan være mer attraktive for barn. I tillegg til de nettbaserte ordbøkene, må elever læres opp i bruken og nytten av ordbøker. Hvis elever har en forståelse for hvordan ordbøkene kan hjelpe elevene i deres leseprosess, kan det være med på å gjøre at eleven ser funksjonen og dermed ønsker å bruke ordbøkene. Det har blitt vanligere i de fleste fagtekstene for barn å ha en begrepsliste på siden for å forklare vanskelige og nye ord. Dette er en fin inngang for elever da kan fungere som en forgjenger for ordboken.

I både intervjuene og spørreundersøkelsene kom det fram at elevene synes det er viktig å være en god leser. I spørreundersøkelsene kunne vi se at på påstanden «Det er viktig for meg å

være en god leser» har elevene et høyt gjennomsnitt på 4,0 med et lite standardavvik som gjør at det er stor enighet i gruppen om dette. I intervjuene ser vi samme tendensene, og elevene utdyper at det er viktig for deres framtidige akademiske karriere og yrker. Elevenes begrunnelser stemmer godt med hvordan Maagerø og Tønnessen (2015, s. 15) og Strømsø (2007) forklarer viktigheten med å lese, som beskriver viktigheten av lesing i et tekstlig samfunn. Dette viser at elevene har en forståelse av viktigheten med lesing, og klarer å se at det ikke kun er noe de trenger her og nå på det stadiet de er på, men også i framtiden.

Lesestrategier

I intervjuene har elevene ulike tanker om lesestrategier. Noen bruker ikke lesestrategier, mens andre bruker det på visse tekster. Dette kan vise at elevene er på forskjellige stadier i leseprosessene. I datamaterialet så vi at elev 1 ikke ser nytten av lesestrategier, mens elev 4 har en forståelse av at det er visse tekster de bør brukes på. Det kan være at begge elevene bruker lesestrategiene, men at den ene er mer bevisst på det. Dette er tendenser som også kan stemme for resten av utvalget. Ut ifra dette ser vi at en elev er mer aktiv i sin leseprosess enn den andre, og er med det også bevisst og overvåker sin egen lesing (Brudholm, 2009, s. 296). I spørreundersøkelsene kunne vi se at elevene hadde en middels holdning mot det positive når det gjelder lesestrategier. Dette kan si at elevene som deltok på spørreundersøkelsene også er på forskjellige steder i leseutviklingen til å bli aktive lesere, og viser at tendensene fra intervjuene stemmer overens med resten av utvalget.

Når det gjelder lesestrategiene fra intervjuene, kunne vi se at for en del elever var ikke disse strategiene særlig til hjelp. I spørreundersøkelsene kom det fram at elevene var noe mer positive til Nils Nysgjerrigper, men flere var uenige i at denne var den beste, ettersom hele 41 prosent svarte at de var «uenige» eller «helt uenige». I intervjuene kan vi se at en del av elevene svarte at de likte Derek Detektiv best, derimot uttalte disse elevene at de ikke syntes strategien fungerte for dem, men de likte tanken på å være i en rolle som detektiv. For de andre elevene i intervjuene uttalte de at strategiene var noe de kunne bruke i senere lesesituasjoner. Dermed kan vi se at det var store forskjeller på hvilke holdninger elevene hadde til lesestrategiene. I likhet med Andreassen (2008) har jeg med dette ikke funnet noen signifikante funn når det gjelder lesestrategiene. Ut ifra elevenes utsagn og svar på spørreundersøkelsene ser det ikke ut som at det hadde noe å si for mestringsforventning til elevene i møte med nye tekster. Det er dog vanskelig å si noe om, i og med at strategiene kun

var undervist i over en time. Det kunne bidratt til at elevene ble mer aktive lesere og med det mer aktive i leseprosessen hvis strategiene var implementert over lengre tid (Brudholm, 2009, s. 296). Som vi så i Burrows (2012) kan en implementering over lengre tid ha positiv effekt på elevenes mestringsforventning og elevene kan bli i stand til å utvikle ferdigheter til å kunne overkomme leseforståelsesnederlag i leseprosessene, og dette kunne gjøre at elevene blir autonome og trygge lesere.

Ut ifra funnene fant jeg at intervensjonen ikke hadde noe særlig inntrykk på elevene, og deres selvrapporterte mestringsforventning så ikke ut til å være påvirket av intervensjonen. Disse strategiene som ble brukt i intervensjonen er i større grad metakognitive strategier som gjør det vanskeligere for elevene å få ordentlig tak på strategiene, i motsetning til strategiene elevene har lært før som i større grad er konkrete og elevene vet hva de skal gjøre.

7 Avslutning

Lesing er noe av det viktigste elevene skal lære i skoleløpet, og legger grunnlaget for det meste av annen læring som skal skje. I denne avhandlingen har min problemstilling vært: *Hva er femteklasseelevers holdninger til lesing, og hvilke forventninger har de til mestring ved lesing av nye tekster når de blir introdusert for ulike lesestrategier?* Jeg har brukt en casestudie for å finne ut av dette. Her har jeg brukt både intervju og spørreundersøkelse som verktøy for å få både en generell oversikt i utvalget og dybdeinformasjon fra noen enkeltelever. Gjennom analysen var det tre hovedkategorier; mestringsforventning, holdning og lesestrategier. Disse la grunnlaget for funnene som ble gjort i analysen og den senere drøftingen.

I mine analyser har jeg funnet at elevene hadde både en middels holdning til lesing og en middels mestringsforventning ved lesesituasjoner. I mine undersøkelser har jeg funnet at elevenes mestringsforventning i lesing i stor grad henger sammen med hastigheten på lesingen, og ved at de sammenlikner seg med hverandre. Elevenes forståelse av en god leser er en som leser fort. Dermed er det viktig for lærerne å trygge elevene i møte med nye tekster og gjøre elevene mer bevisst på hva en god leser er.

Holdningen til lesing er ifølge funnene fra denne avhandlingen i stor grad påvirket av faktorer både i og utenfor lesesituasjonene elevene er i. Familie, venner, tidligere erfaringer og skole er store påvirkningsfaktorer i elevenes holdning til lesing, og påvirker også mestringsforventningen til elevene. Ved å ha et miljø for lesing i klasserommet, kan holdningen til lesing hos elevene øke. Vi har òg sett at mestring, holdninger og interesse henger tett sammen med forståelsen. Ved å bringe inn disse viktige faktorene i klasserommet, kan det bedre elevenes lesesituasjoner og -forståelse.

Hovedfunnene om lesestrategiene viste at det ikke var stor påvirkning på mestringsforventningen til elevene ved bruk av de to lesestrategiene. Etter som det kun ble gjort over en kort periode, kunne dette vært annerledes hvis det ble gjort over en lengre periode. Elevene i intervjuene snakket om flere av de andre strategiene de hadde lært, og uttalte at disse heller ikke hadde effekt. Om det er innlæringen av lesestrategiene, elevenes holdning eller hvor elevene er i leseprosessen er vanskelig å si.

Denne avhandlingen er med på å danne et bilde om hvordan mestringsforventningen i møte med nye tekster og holdningen til lesing kan se ut i et klasserom. Dette kan ikke nødvendigvis generaliseres til alle klasserom, men tendensene kan være like og dermed kan det være noe

læreren kan rette oppmerksomheten mot i sitt klasserom for å jobbe med både holdningene og mestringsforventningene. I analysedelen nevnte jeg at den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevene spiller inn på både mestringsforventning og holdningen til lesing. Det er gjort mye forskning på hvordan den sosioøkonomiske bakgrunnen spiller inn i elevenes skolehverdag, deriblant på elevenes diskurser, men lite spesifikt til lesing. Dette er et aspekt som kunne vært interessant å forske videre på. I intervjuene nevnte en av elevene at eleven kun klarte å lese stille. Det kunne vært interessant å undersøke om elevenes mestringsforventning er ulik ved høytlesing og ved stillelesing.

Funnene har vist at interessen til elevene er viktig for både holdningen og mestringsforventningen. Dermed kan et viktig verktøy for læreren i arbeidet med å øke mestringsforventningen og holdningen til lesing være å kartlegge elevenes interesser. Ved å undersøke hva elevene synes er spennende, kan dette bidra til å gjøre leseundervisningen mer lystbetont og dermed skape en interesse for lesing hos elevene. Dette kan igjen være med å skape et felleskap rundt lesing i klassen.

Lesing er noe som står sentralt i skolen, men det er også viktig for elevene i det videre liv i det tekstlige samfunnet vi lever i. Mestringsforventningen og holdningen til elevene er viktige aspekter for at elevene kan få det utbytte de trenger innenfor lesing. I overgangen mellom første og andre leseopplæringen er det et spesielt kritisk punkt i leseopplæringen til elevene. Her går de fra 'å lære og lese' til 'å lese for å lære', og tekstene får et fagspesifikt språk og tekster. Når tekstene i denne perioden blir vanskeligere, er det spesielt viktig å jobbe med både holdningen til elevene og mestringsforventningen. Tidligere erfaringer har stor innvirkning på elevenes mestringsforventning (Bandura, 1997; Bråten, 2007b). Hvis elevene har et fall i mestring eller holdninger i denne overgangen, kan dette påvirke elevenes senere lesesituasjoner. En måte å gjøre dette på kan være å gjennomføre lesestrategier over tid. Som vi har sett har det varierende resultater i dette prosjektet og andre resultater har ulike svar. Å ha en innlæring over tid slik at det implementeres i elevenes leseprosess er en måte å øke elevenes mestringsforventning.

Kildehenvisning

- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i femte klasse : et felteksperiment* Universitet i Stavanger, Stavanger.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres undervisning - med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - Teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet*. [Oslo]: Unipub.
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2020). *Gode lesestrategier* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm As.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Oslo: Universitetsforlag.
- Brevik, L. M. & Gunnulfsen, A. E. (2011). *Les mindre - forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster 1.-7. trinn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brudholm, M. (2009). Lesing i alle fag. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis*. Cappelen Damm as.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse - innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse, Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Burrows, L. (2012). *The effects of extensive reading and reading strategies on reading self-efficacy* Temple University.
- Börger, T. (2012). *Social Desirability and Environmental Valuation*. Bern: Bern: Peter Lang International Academic Publishers.
- Chiu, M. M. & Klassen, R. (2009). Calibration of reading self-concept and reading achievement among 15-year-olds: Cultural differences in 34 countries. *Learning & Individual Differences*, (19). <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10.004>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (2010). Attitude structure. I S. Fiske, D. Gilbert & L. Gardner (Red.), *Handbook of social psychology*. John Wiley & Sons Inc.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2).
- Fossheim, H. F. (2015a). Konfidensialitet. Hentet 03.04 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>
- Fossheim, H. F. (2015b). Samtykke. Hentet 03.04 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gee, J. P. (1990). Discourses and literacies. I *Social linguistics and literacies*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2010). *An introduction to discourse analysis : theory and method* (3rd ed. utg.). New York: Routledge.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Hoa, L., Tonks, S., Humenick, N. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, (32).
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hossu, R. (2019). Primary school children's attitude toward recreational and academic reading. *Journal Plus Education*, 25(2/2019).
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringsloven) LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del av læreverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*. Fastsatt ved forskrift. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mathé, N. E. H. & Brevik, L. M. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McKenna, M. C. & Kear, D. J. (1990). Measuring Attitudes towards Reading: A new tool for Teachers. *The reading teacher*, 43(9). Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/20200500>
- McNamara, D. S., Ozuru, Y. & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International electronic journal of elementary education*, 4(1), 229-257.
- Morse, J. M. (2015). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9). <https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2015). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NSD. Samtykke og andre behandlingsgrunnlag. Hentet 22.03 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Sanacore, J. & Palumbo, A. (2009). Understanding the fourth grade slump: our point of view. *The Educational Forum*, 73.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in language disorders*, 32(1), 7-18. <https://doi.org/10.1097/tld.0b013e318244557a>
- Skaftun, A., Wagner, Å. K. & Aasen, A. J. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole - en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæreren*, (2).
- Skogen, K. (2018). Caseforskning. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Strømsø, H. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (1997). Talk as data and practice - a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16(2). Hentet fra <https://www.tandfonline.com/loi/cher20>
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg. utg., bd. 25). Oslo: Universitetsforl.
- Walgermo, B. (2018). *Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading Instruction* University of Stavanger, Stavanger.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research, Design and methods* (4. utg., bd. 5). California: Sage Publications, Inc.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, (25). <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Liste over tabeller og figurer

Tabell 1: Antall deltagere i intervjuene s. 18

Tabell 2: Kodesystemet for intervjuene s. 31-32

Tabell 3: Mestringsforventning før intervensjon s. 40

Tabell 4: Jeg bryr meg ikke om en bok er stor og tykk, så lenge den interesserer meg s. 42

Tabell 5: Resultater fra ERAS s. 43

Tabell 6: Resultater fra ERAS: Fritidslesing s. 45

Tabell 7: Resultater fra ERAS: Akademisk lesing s. 46

Tabell 8: Jeg er en god leser s. 47

Tabell 9: Jeg liker å bli ferdig med å lese før de andre i klassen s. 49

Tabell 10: Faktorer som spiller inn på lesing s. 50

Tabell 11: Spørsmål om lesestrategier etter intervensjon s. 51

Bilde 1: Utformingen av min spørreundersøkelse s. 21

Bilde 2: McKenna & Kears (1990) Elementary Reading Attitude Survey s. 21

Figur 1: Jo mer jeg leser, jo flinkere blir jeg s. 41

Figur 2: Jeg liker å lese i sommerferien s. 44

Figur 3: Det er viktig for meg å være god til å lese s. 48

Figur 4: Jeg ønsker å være den beste i klassen til å lese s. 49

Figur 5: Det betyr mye for meg at noen hjemme sier jeg er god til å lese s. 51

Figur 6: Nils Nysgjerrigper-strategien fungerte for meg s. 52

Figur 7: Derek Detektiv-strategien fungerte for meg s. 53

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse før intervensjon

Spørreskjema om lesing

I dette spørreskjema får du et spørsmål. Sett kryss på det ansiktet du mener stemmer.

Grønn betyr jeg er helt enig. Rød betyr jeg er ikke enig.

1. Jeg liker å lese bok i friminuttet på skolen.

2. Jeg leser bok hjemme for å ha det gøy.

3. Jeg synes det er fint å få bok i gave.

4. Jeg liker å bruke fritiden min på å lese bok.

5. Jeg synes det er spennende å begynne å lese en ny bok.



6. Jeg liker å lese i sommerferien.



7. Jeg liker å bruke tiden på å lese istedenfor å leke.



8. Jeg liker å gå i butikker som selger bøker.



9. Jeg liker å lese forskjellige type bøker.



10. Jeg liker at læreren stiller meg spørsmål om det jeg leser.



11. Jeg liker å lese på ipad.



12. Jeg liker å lese på skolen.



13. Jeg liker å lese fra bok/ark.



14. Jeg liker lesekvart.



15. Jeg liker å lese hjemme.



16. Jeg liker å lese høyt i timen.



17. Jeg bruker ordbok når det er vanskelige ord jeg ikke forstår.



18. Jeg liker å ta leseprøver.



19. Jeg liker å lære fra bøker jeg leser.



20. Jeg liker fortellingene vi får høre i norsktimene.



21. Jeg synes lesestrategier er nyttige.



22. Lesestrategier hjelper meg når jeg skal lese nye tekster.



23. Jeg tror jeg får til å lese en tekst første gang jeg leser den.



24. Jeg må lese en tekst flere ganger for å få med meg det som står i teksten.



25. Jeg forstår det jeg leser med en gang.



26. Jo mer jeg leser, jo flinkere blir jeg.



27. Jeg bryr meg ikke om en bok er stor og tykk, så lenge den interesserer meg.



28. Jeg lykkes oftere med lesing enn jeg feiler.



29. Jeg er nervøs når vi skal lese på skolen.



I denne er det røde smilefjeset hvis du blir nervøs, og det grønne hvis du ikke blir nervøs.

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse etter intervensjon

Spørreskjema om lesing

I dette spørreskjema får du et spørsmål. Sett kryss på det ansiktet du mener stemmer.

Grønn betyr jeg er helt enig. Rød betyr jeg er ikke enig.

1. Jeg snakker ofte med vennene mine om det jeg leser



2. Jeg er nøye med leseleksene, fordi læreren sier det.



3. Jeg øver meg på å lese for at de andre skal synes jeg er flink.



4. Jeg lager bilder i hodet når jeg leser.



5. Hvis læreren snakker om noe som interesserer meg, får jeg lyst til å lese mer om det.



6. Av alle fagene på skolen, er lesing det jeg er best i.



7. Jeg lærer ofte vanskelige ting når jeg leser om det.



8. Jeg elsker å være den eneste i klassen som vet svaret på en leseoppgave.



9. Jeg liker å fortelle hjemme om det jeg leser



10. Jeg leser for å lære noe nytt om ting som interesserer meg



11. Det viktigste med leseleksene er å bli ferdig med alt.



12. Det er viktig for meg å være god til å lese.



13. Jeg liker å få ros for lesingen min.



14. Jeg tenker på det jeg har lest lenge etterpå.



15. Jeg er en god leser.



16. Jeg liker å bli ferdig med å lese før de andre i klassen.



17. Det er greit at teksten er vanskelig hvis det interesserer meg.



18. Jeg leser fordi læreren og foreldrene mine ikke skal bli skuffet.



19. Jeg leser fordi vennene mine gjør det



20. Jeg lever meg fort inn i fortellingene jeg leser.



21. Jeg ønsker å være den beste i klassen til å lese.



22. Jeg synes jeg klarer lesingen bra dette skoleåret.



23. Det betyr mye for meg at noen hjemme sier jeg er god til å lese.



24. Jeg liker vanskelige bøker som er beregnet for eldre barn.



25. Jeg likte lesestrategiene.



26. Lesestrategiene hjelper meg i min lesing.



27. Lesestrategiene gjør at jeg forstår bedre innholdet i tekstene.



28. Derek Detektiv-strategien fungerte for meg.



29. Nils Nysgjerrigper-strategien fungerte for meg.



Vedlegg 3: Guide om lesestrategiene til lærer

Hentet fra Andreassen (2008).

Undervisningsopplegg om lesestrategier

Nils - nysgjerrigper – ekspert på å stille gode spørsmål

Det at leseren stiller spørsmål til teksten er med på å fremme forståelse. Det kan også gjøres både før, under og etter lesingen. Forskning har vist at det å stille spørsmål før selve lesingen tar til kan ha en særlig positiv effekt på motivasjon og fokusering under lesingen. Ved at elevene stiller spørsmål om hva de ønsker å finne svar på i den teksten som er valgt, vil lesingen bli mer målbevisst ved at spørsmålene får en styrende funksjon. Det å stille spørsmål er da også en naturlig følge etter å ha aktivert bakgrunnskunnskap på område som teksten omhandler, ved at en ser hvor ens egen kunnskap stopper, og hva en gjerne kunne tenke seg å vite mer om.



Derek - den dyktige detektiv – ekspert på å oppklare

Det er her snakk om at elevene lærere en framgangsmåte eller innarbeider en plan for



hvordan de kan gå fram for å gjenopprette forståelse etter at den har brutt sammen på grunn av et vanskelig ord eller en vanskelig setning. Det kan også være forståelsen bryter sammen på grunn av at vi har mistet konsentrasjonen eller «falt ut», som vi sier. Noe de fleste av oss har opplevd fra egen

lesing, for eksempel når vi leste noe kjedelig eller vanskelig til eksamen. Den passive leser vil ikke

ense dette, mens en aktiv leser vil merke det raskt, og sette til verk tiltak som kan bringe en på sportet etter forståelse igjen. Det at vi er i stand til å overvåke og kontrollere vår egen forståelse er en form for metakognisjon.

Gang i undervisningsopplegg

I dette opplegget vil det kun være nivå 1-3 som blir gjennomført.

1. Forklaring av den aktuelle strategien

Gjennom forklaring og i dialog med elevene snakker en om hva strategien går ut på, hvorfor den er viktig, og når den er hensiktsmessig å bruke (før, under eller etter lesing? Hva slags tekst, osv.). Dette vil det som regel være hensiktsmessig å ta i felles undervisning og i tilknytning til en test som angår tema det arbeides med.

2. Læreren som modell

Læreren demonstrer strategien gjentatte ganger mens elevene observerer. Høyt-tenkning er helt nødvendig på dette stadiet, for at elevene skal få et innblikk i hvordan det tenkes og resonneres når en bruker strategien. Skrivning og utfylling av tankeskjemaer kan komme inn som støtte for elevene i å internalisere strategien.

3. Støttet praksis

Her skal elevene prøve å gjennomføre strategien på ulike tekster. I denne fasen er det ofte hensiktsmessig å utnytte de mulighetene som ligger i samarbeidslæring på mindre grupper. Her er elevene på ulikt nivå, og trenger derfor støtte og påminnelser som kan føre de videre i prosessen.

4. Selvstendig bruk

Her er målet med bruken av lesestrategier. Elevene skal vite hvordan og når de bør bruke de forskjellige måtene, og bruker de på hensiktsmessige måter.

Vedlegg 4: Oppgaveark til Nils Nysgjerrigper-strategien

Nils Nysgjerrigper



Spørsmål før lesing

Spørsmål under lesing

Spørsmål etter lesing

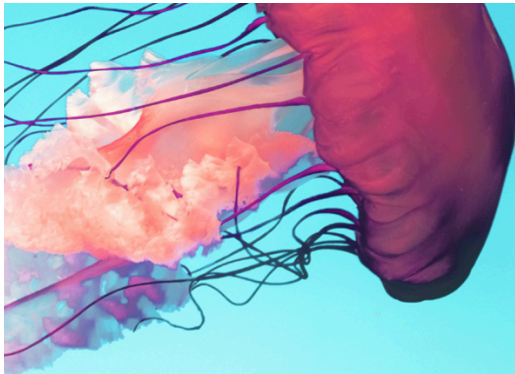


Nyttig manetslim

Tekst: **KJERSTI BUSTERUD**

Det blir stadig flere maneter i havet. Kan vi bruke dem til noe? For eksempel til mat eller gjødsel? Eller skal vi bruke slimet til å rense vannet for plast? Det skal norske forskere finne ut av.

4 NYSGJERRIGPER 2/2019



◀ *Chrysaora fuscescens*

Har du opplevd å være på stranda og svømme rett inn i en haug av maneter? Slike svermer av maneter er blitt et stadig større problem. Det er ikke bare ekkelt for dem som skal bade. Det er også et problem for fiskere, som får masse maneter i garnet.

Manetene kommer

Varmere vann og færre fisk har gjort at manetene blir flere og beveger seg lenger nordover. Nå skal forskere prøve å finne ut om de kan bruke alle manetene til noe nyttig. Forskningsprosjektet heter GoJelly og er et samarbeid mellom åtte europeiske land.

Filter av slim

I Norge skal forskningsinstituttet SINTEF blant annet lage et filter av manetslim. Filteret skal brukes til å rense vann for bitte små biter av plast, såkalt nanoplast (de aller minste bitene) og mikroplast (de nest minste bitene). Alt fra tannkrem til klær kan nemlig inneholde plast. Noe av platen følger med avløpsvannet hjemme hos deg, og skylles ut i havet.

- Plastforsøpling er en av de største utfordringene for havet. Vi vet allerede at det klissete slimet fra maneter kan fange opp både nano- og mikroplast. Nå skal vi prøve å lage et filter av slimet som kan brukes i vannrensianlegg, forteller Rachel Tiller. Hun er en av forskerne ved SINTEF, og er med på forskningsprosjektet GoJelly.



◀ Maneter lager slim for å beskytte seg mot bakterier eller andre angrep. Forskerne vil finne en måte å masseprodusere manetslim på.

Hvis manetslim-filtrene blir vellykkede, blir de knøttsmå plastbitene stoppet før de følger med avløpsvannet vårt ut i havet.

Manet som mat

Forskerne skal samle inn maneter fra flere land, og undersøke hvilke arter som produserer mest slim. De norske forskerne skal også undersøke hvilke andre ting maneter kan brukes til.

- Vi skal finne ut om maneter kan brukes til menneskemat, fiskefôr, gjødsel eller i sminke, sier Rachel.

I noen asiatiske land har de allerede maneter på menyen.

Glupsk manet

Prosjektet skal også se på hvor og hvorfor det blir flere maneter.

- Vi skal undersøke hvor babymaneter kommer fra, og hvilke steder de fester seg, sier Rachel Tiller.

I Norge skal man særlig se på en manet som heter *Periphylla periphylla*.

- Denne maneten er veldig vakker og kan bli over tretti år. Problemet er at den spiser alt den kommer over. Dermed kan den forstyrre både dyre- og plantelivet i havet, forteller Rachel.

Periphylla periphylla har de siste årene beveget seg stadig lenger nordover, og er blitt funnet så langt nord som Svalbard. ●

Liv og død i det gamle Egypt



▲ **GRAV:** I en av de eldgamle gravene ved Helwan ble dette godt bevarte skjelettet funnet.

Tekst: **MAGNUS HOLM**

Foto: **KÖHLER, HELWAN PROJECT**

Hvordan var det å bo i Egypt for 5000 år siden? Forskerne leter etter svar blant de døde.

Over hundre år har arkeologer fra hele verden forsket på pyramider og andre egyptiske kongegraver. Slik har de funnet ut veldig mye om hvordan de aller rikeste og mektigste egypterne ble begravd. De har også lært mye om hvordan de levde.

Men hvordan ble vanlige folk begravd i det gamle Egypt? Og hvordan levde de? Det har vi visst mye mindre om – fram til ganske nylig.

De dødes by

Eva Christiana Köhler fra Universitetet i Wien har forsket på gamle egyptiske graver i mange år. Hun har blant annet undersøkt 218 graver på en enorm gravplass som kalles «nekropolis ved Helwan». Nekropolis betyr «de dødes by», og gravplassen er virkelig stor som en by. Eva og kollegaene hennes tror

gravplassen hørte til den gamle egyptiske hovedstaden Memfis. De første gravene ved Helwan er over 5000 år gamle – og dermed flere hundre år eldre enn de første store pyramidene.

Pakket i sivmatter

I gravene ved Helwan lå det verken konger eller dronninger, men vanlige folk. Det var tydelig at de gamle egypterne tok godt vare på familiemedlemmene sine, selv etter at de var døde. Alle gravene var ryddige og ordentlige. Selv de fattigste av de døde var pakket inn i sivmatter.

Både fattige og rike hadde personlige ting med seg i gravene. Mange vanlige egyptere var begravd sammen med ting de hadde brukt hver dag. Kanskje trodde folk at de ville få bruk for disse tingene i dødsriket også?

Matpakker

Å ha med seg matpakker på ferden til dødsriket ble nok regnet som viktig. I mange av gravene ble det nemlig funnet krukker med mat. En av de døde hadde til og med en matbit i hånden! De gamle egypterne hadde antakelig nok mat mens de levde også. Forskerne fant ut at de døde i gravene hadde vært sunne og friske mens de levde. Det var ingen tegn på at de hadde fått for lite mat.

Gravene til de rikeste på nekropolis var pyntet med flott steinkunst. Både bilder, navn og yrkestitler var kunstferdig hogd ut i stein. Det betyr at de gamle egypterne var dyktige kunstnere og håndverkere lenge før pyramidene ble bygd. Og at de brukte skriftspråk og bilder for å vise hvem de var. ●



♦ **RELIEFF:** Et relieff er en «flat skulptur». Dette egyptiske relieffet er fra cirka 2800 år f.Kr. Det viser en kvinne sammen med maten som ble ofret til de døde. Maten ble lagt i gravene, så de døde skulle ha noe å spise på vei til dødsriket.

HIEROGLYFER:

De gamle egypternes skriftspråk. ♥



♦ **OSIRIS:** Var de dødes gud i den gamle egyptiske religionen.

Mektige faraoer

Det gamle Egypt hadde 170 faraoer. De var politiske og religiøse overhoder. Her er seks av dem (regjeringstid i parentes):

Hatshepsut
(1478 f.Kr.–1458 f.Kr.)

Kvinnelig farao, for andre gang i historien. Bidro til en fredelig periode og tryggere handelsruter.



Thutmose III
(1458 f.Kr.–1425 f.Kr.)

Overtok som farao da stemoren Hatshepsut døde. Militær strateg som vant mange kriger og ikke tapte noen.



Akhenaten
(1351 f.Kr.–1334 f.Kr.)

Trodde det fantes bare én gud, solguden. Konen hans, Nefertiti, hadde mye makt. Etter ham vente egypterne tilbake til troen på mange guder.



Tutankhamon
(1332 f.Kr.–1323 f.Kr.)

Mest berømt av alle faraoene, på grunn av graven som ble funnet i 1922. Ble farao allerede som 9- eller 10-åring og døde som 20-åring.



Ramses II
(1279 f.Kr.–1213 f.Kr.)

Far til 96 barn. Regjerte i 67 år. Utropte seg selv til gud. Brukte opp mesteparten av landets penger.

Kleopatra VII
(51 f.Kr.–30 f.Kr.)

Egyptas siste farao. Politisk dyktig, skaffet fred og inntekter til et regime som var sterkt svekket.

Vedlegg 7: Tekst som ble lest til Derek Detektiv – skole 1

I andre enden av lynet. Nysgjerrigper – 4-2018, 25. årgang

I den andre enden av lynet

Har du noen gang lurt på hva som skjer inne i tordenskyene? Eller over dem? For å finne ut mer om dette, bruker forskerne en romstasjon. Og et instrument fra Bergen.

TEKST: MAGNUS HOLM

Et skikkelig tordenvær er noe av det mest imponerende naturen har å by på. Tordenen braker. Voldsomme lynglimt splitter nattemørket. Det er ingen tvil om at det er store krefter i sving. For oss her nede på jorda, kan det til og med være litt skummelt. Særlig når lynet slår ned. Men har du noen gang lurt på hva som skjer i den andre enden av lynet? Den øverste enden? Hva foregår

egentlig inne i tordenskyene? Og over dem? For å finne ut mer om dette, må forskerne undersøke tordenværet ovenfra.

Fra Norge til verdensrommet
I april 2018 lettet en diger romrakettk fra Cape Canaveral i USA. Om bord i raketten var en stor instrumentpakke. Et av instrumentene i pakken var laget i Norge, nærmere bestemt ved Birkelandsenteret for romforskning.

Det norske instrumentet har fått navnet MXGS. Det er en detektor som kan måle røntgenstråling og gammastråling.

Forskerne i Bergen har jobbet med MXGS i fjorten år. Nå får de endelig lønn for strevet. Både raketten og instrumentene kom trygt fram til målet: Den internasjonale romstasjonen. Hele instrumentpakken ble montert på utsiden av romstasjonen. Flere hundre kilometer over tordenskyene.

LYNENDE FAKTA

Detektor
En detektor er et instrument som kan oppdage eller måle noe. En metalldetektor kan finne ting av metall. MXGS måler usynlige stråler.

Den internasjonale romstasjonen
En romstasjon er et slags laboratorium i verdensrommet. 15 land samarbeider om å drive Den internasjonale romstasjonen. Den går i bane rundt Jorda.

Cape Canaveral
Den amerikanske romfartsorganisasjonen NASA har en base på Cape Canaveral i Florida, USA. Mange raketter blir skutt opp fra denne basen.

Jordiske gammaglimt
Gammaglimt er superkorte utbrudd av usynlige gammastråler. Jordiske gammaglimt kommer fra samme område som lynene inne i tordenskyene. De slipper løs enorme mengder energi, men varer vanligvis ikke mer enn noen hundre mikrosekunder.

20 I DEN ANDRE ENDE AV LYNET NYSJERRIGPER – 4-2018, 25. ÅRGANG

Mystisk, men naturlig

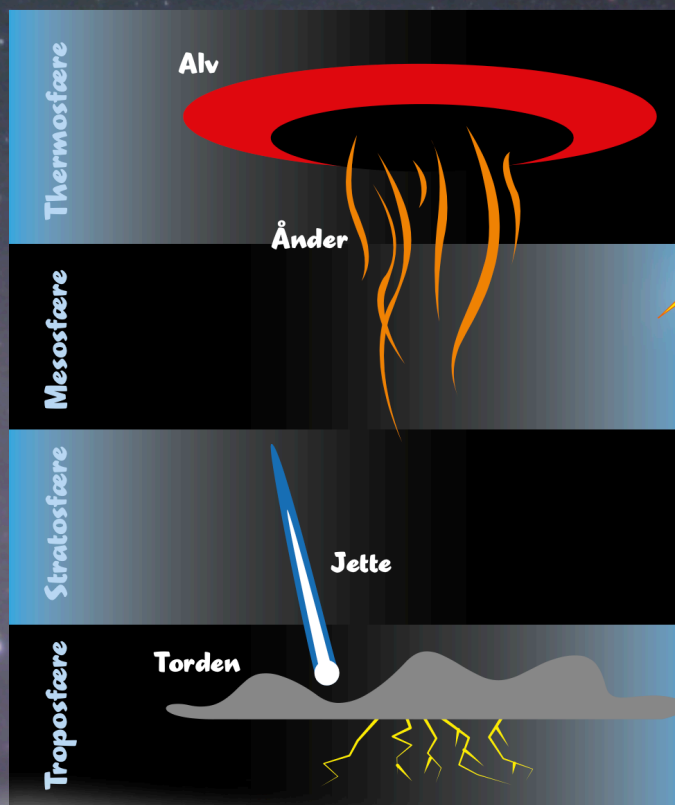
Nå er instrumentene i full gang med å studere lyn og torden. Forskerne håper dermed de kan finne ut mer om hva som skjer når det lynet. Både inne i tordenskyene og over dem.

MXGS måler usynlig stråling fra jordiske gammaglimt.

Andre instrumenter fotografere og undersøker ulike typer lys: ånder, alver og blå jetter. De fantastiske navnene

høres nesten overnaturlige ut. Men alt sammen er helt naturlige fenomener, på oversiden av tordenskyene. Nå håper forskerne å lære mer om hvordan de mystiske lysfenomenene blir til. Og om hvordan de oppfører seg.

Lyn og torden er spennende saker. For forskerne også. Særlig når de får sjansen til å undersøke dem ovenfra.



Her ser vi både en jette, en samling ånder og en alv i ulik høyde over tordenskyen.

Et blått lys står rett opp fra tordenskyen. Lyset kalles en «blå jette». Bildet er tatt fra en fjelltopp over skyene på Hawaii.

Ånder

Ånder er kraftige lysglimt som kan dukke opp over tordenskyene. De viser seg like etter lyn som går ned mot bakken, og er vanligvis rødoransje eller blågrønne.

Alver

Alver er røde, flate ringe av lys. Alvene viser seg over tordenvær, ofte så mye som 100 kilometer over bakken. De kan bli flere hundre kilometer store, men varer bare omtrent et millisekund.

Blå jetter

Blå jetter er kraftige, blå lys som strømmer opp fra tordenskyene.

Ånder, alver og blå jetter dukker bare opp over tordenskyene. Derfor er det ikke mulig å se dem nede fra bakken.

FOTO: GEMINI OBSERVATORY / WIKIPEDIA

Vedlegg 8: Tekst som ble lest til Nils Nysgjerrigper – skole 2

Nysgjerrigper 1/2022

TEMA: HAV

MØT BLEKKSPRUTEN DUMBO



Tekst: Thomas Keilman

**Et nytt medlem i blekksprutfamilien
Dumbo er oppdaget. Dyret ble fanget
over fire kilometer ned i havdypet.**

Dumbo-blekkspruter har fått navnet sitt etter Disney-figuren Dumbo, elefanten med de store ørene. Mange vil kanskje mene at de også ligner litt på Baby Yoda.

«Ørene» er egentlig finner som blekkspruten bruker til å svømme med. Når den beveger seg i vannet, flakser den med finnene akkurat som en fugl flakser med vingene.

Dumbo-blekkspruter lever på havbunnen, helt nede på sju kilometers dyp. Der spiser de mark og rekelignende dyr. De fanger dem ved å bruke armene som en slags paraply.

↑
Her ser du den nye typen
Dumbo-blekksprut.
(Foto: Alexander Ziegler)

Nysgjerrigper - 1/2022 7

TEMA: HAV

Den nye blekkspruttypen hadde blitt fanget i garn på fire og en halv kilometers dyp. Forskerne la merke til at dyret ikke var skadet av garnet. Dette er ganske uvanlig, fordi blekkspruter er bløte dyr som fort blir skadet når de blir fanget i garn og dratt opp til overflaten.

Forskerne kunne ikke med en gang avgjøre at dette var en ny type blekksprut. For å bestemme blekkspruttypen, må de vanligvis skjære i dem for å se på det indre.

Men her tok forskerne istedenfor bilder med spesielle instrumenter. Slik kunne de se inni blekkspruten, uten å skjære den opp. Litt som når vi tar røntgenbilder av kroppen eller tennene.

For første gang kunne dermed forskerne undersøke en blekksprut uten å skjære i den. Og bildene viste at dette var en helt ny type av denne søte blekksprutarten.

Forskerne kalte arten Keiser Dumbo, fordi det ble funnet ved en undersjøisk fjellkjede i nærheten av Hawaii, som kalles *Emperor Seamounts* (emperor betyr keiser).



Her ser du flere typer Dumbo-blekksprut.

(Foto: MBARI/Monterey Bay Aquarium Research Institute, NOAA/Office of Ocean Exploration and Research)

Visste du at:

Blekkspruter lever ikke bare i havet. Det finnes også blekkspruter i verdensrommet!

Forskere har flere ganger sendt baby-blekkspruter ut i rommet.

Blant annet har den amerikanske romfartsorganisasjonen NASA sendt 100 baby-blekkspruter ut i verdensrommet. Blekksprutene skal undersøkes for å se hvordan de gode bakteriene i fordøyelsessystemet deres takler å være i rommet. Mikrobene er viktige for immunsystemet, og immunsystemet til blekkspruter ligner på menneskets immunsystem. Forskerne håper derfor at undersøkelsene av baby-blekksprutene kan gi oss svar på hvordan mikrobene i vårt eget fordøyelsessystem takler å være ute i rommet, og hvordan det påvirket astronautenes immunsystem.

Fakta om Dumbo-blekkspruter:

I motsetning til de fleste andre blekkspruterarter, har ikke Dumbo-blekkspruter blekk. Blekkspruter bruker blekket for å gjemme seg fra fiender, men Dumbo har få fiender så langt nede i havdypet.

Av alle kjente blekkspruterarter er Dumbo-blekkspruten den som holder til lengst nede under havoverflaten. De bor minst 4 kilometer ned i havdypet.

Den største Dumbo-blekkspruten som noensinne er funnet var 1,8 meter lang og veide nesten 6 kilo. Vanligvis er de mellom 20 og 30 centimeter lange.

TEMA: HAV

EG FORSKAR PÅ: PLASTFORUREINING



Marthe forskar på dyr som er vikla inn og blir skadde av plastsøppel.
(Foto: NTNU)

Tekst: Marthe Alnes Høiberg

Sjå deg rundt. Du finn garantert mange ting som du ikkje har tenkt over er laga av plast. Sidan plasten vart funnen opp for 60 år sidan, har han blitt ein viktig del av kvardagen vår.

Men plast kan òg vere eit stort problem. Plastsøppel som ikkje blir resirkulert, kan hamne i havet. Fiskeutstyr som garn og nett er ofte laga av plast, og det hender at fiskarane kastar dei på sjøen eller mistar dei.

Der kan fiskeutstyret gjere stor skade på dyr som selar, kvalar, skjelpadder og sjøfuglar. Dei kan vikle seg inn i plastsøppelet. I verste fall blir dei kvalte. Når fiskeutstyr som er forlate av fiskarar, held fram med å fange dyr på denne måten, kallar vi det «spøkelsesfiske».

Unge selar er nysgjerrige og leikne. Dei kan stikke hovudet sitt gjennom opningar i plastsøppelet, som set seg fast rundt halsen på dei og kan gi vonde sår.

Forskarar har òg funne at sjøfuglar hentar plastsøppel frå sjøen og bruker dette til å byggje reira sine. Då kan ungane deira setje seg fast i plasten.

Eg samlar inn informasjon frå heile verda om dyr som folk har sett, og som har vore innvikla i eller skadde av plast i havet. Så lagar eg eit kart som viser kvar problemet er størst, ut frå kor mykje plastforureining som finst der. Når vi veit dette, kan vi innføre tiltak i dei områda der vi ser at problemet er størst.

Vi kan òg finne ut om ting kan lagast av materiale som er mindre skadelege enn plast. Til dømes blir eingongsbestikk og sugerøyr ikkje lenger laga av plast, men av tre eller papp. Eg jobbar med å skaffe informasjon om plastforureining til slike vurderingar, som blir kalla «livssyklusanalysar».

Nysgjerrigper - 1/2022 9

Vedlegg 10: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «lesing i femteklasse»?

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut elevers holdning til lesing og hva deres forventninger i møte med nye tekster. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

Når elevene begynner i femte klasse, går elevene fra å skulle lære å lese til å lese for å lære. I denne overgangen blir tekstene mer komplekse og elevene må bruke lesingen sin på annen måte for å kunne hente ut informasjon. Formålet for min forskning vil derfor være å få et innblikk i elevenes oppfatninger i denne overgangen. Mine forskningsspørsmål er; hva er femteklasse elevers holdninger til lesing, og hvilken forventning har de til mestring ved lesing av nye tekster? Forskningen blir gjort som grunnlaget for min masteroppgave, som skal leveres mai 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet er Harald Eriksen ved OsloMet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er femte klasse på denne skole som kommer til å bli spurt om å være med på denne studien. Etter som jeg har kjennskap til lærerne ved denne skolen, har jeg spurt om muligheten til å gjennomføre min forskning her.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli gjennomført to undervisningsopplegg om lesestrategier. Hvis du velger å la ditt barn delta i prosjektet vil de være med på to intervjuer og svare på spørreskjema, før og etter undervisningsoppleggene. Undervisningsopplegget er en del av ordinær undervisning og er noe alle elevene er med på. Intervjuene og spørreskjemaene vil bli gjennomført utenom norsktimene. Elevene der foreldrene samtykker vil dermed kunne bli tatt ut av andre timer for å bli intervjuet og svare på spørreundersøkelse angående undervisningsopplegget. Spørsmålene vil handle om elevenes holdninger til lesing, og deres tanker før et møte med en tekst, og i intervjuet i etterkant om hva elevenes tanker til lesestrategiene var og hvordan det gikk.

Om det er ønskelig kan foreldre se intervjuguiden som inneholder spørsmålene som skal stilles og spørreskjema på forhånd ved å ta kontakt med meg (se kontaktinformasjon lenger ned).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren hvis dere velger å trekke samtykke.

Etter som at det er intervjuene før og etter undervisningsopplegget som er viktige for meg, kan alle være med på selve undervisningsopplegget. Jeg og læreren vil planlegge dette opplegget sammen. Jeg vil være til stede for å observere og ta noen notater om selve opplegget, men det er læreren selv som vil gjennomføre undervisningsopplegget og det vil ikke bli tatt opp lyd eller video fra dette.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som blir gitt i intervjuene. Materialet vil bli anonymisert og kodet, og foreldre kan få innsyn hvis dette er ønskelig. Koden over elever og transkripsjonen vil oppbevares på to forskjellige steder. Datamaterialet vil bli lagret på et låst dokument på ekstern sky tilhørende skolen. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Ved prosjektslutt vil alle lydopptak og transkripsjoner bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet ved Silje Bålerud Bakke, e-post: silje.bbakke@gmail.com, tlf: 45 44 11 12.
Veileder: Harald Eriksen, haralde@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, e-post: personvernombud@oslomet.no,
Tlf.: 67 23 55 34

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Bålerud Bakke
Masterstudent

Harald Eriksen
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *lesing i femteklasse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn _____:

- å delta i *to intervjuer om holdninger til lesing og tanker i møte med tekster*
- å svare på *to spørreskjema om holdning til lesing og tanker i møte med nye tekster*

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 11: Intervjuguide

Før intervensjon

Kan du fortelle meg hva du legger i det å lese?

Beskriv hva du mener lesing er.

Fortell meg litt om din egen lesing!

Hvor ofte leser du?

Hva leser du?

Hvilken bok leste du sist?

Hvor lang tid brukte du på å lese den?

Hvor leste du den?

Gjennom en hel uke, hvilke lesesituasjoner/aktiviteter kommer du bort i?

Hva betyr lesing for deg?

Hvilken verdi har det for deg?

Hvilke opplevelser får du gjennom lesingen?

Har lesing noen betydning for livet ditt?

Hva leser du til daglig?

Hvordan er utviklingen i lesingen din?

Leser du mer nå enn du gjorde på samme tid i fjor?

Hvordan har leseforståelsen din utviklet seg?

Reflekterer du mer over hva du leser nå i forhold til tidligere?

Beskriv hva som gjør at du leser.

Hvordan påvirker lesingen deg?

Hva motiverer deg til å lese?

Er lesing også underholdning og opplevelse?

Kan du beskrive eventuelle lesestrategier du bruker?

Kan du forklare hva du tenker når du møter på noe vanskelig i en tekst?

Lesing i hjemmet

Hvilken betydning har lesing hjemme oss deg?

Ble du lest høyt for da du var liten? Hvis ja, hvor ofte?

Hvem leste for deg?

Hva leser familien din? Hvilke bøker foretrekker eventuelt dine foreldre?

Føler du at familien din har oppfordret deg og motivert deg til lesing i oppveksten?

Husker du om du ble lest for som liten, høytlesning?

Holdninger til lesing

Hvordan ser du på deg selv som leser?

Er det noe spesielt du sliter med i lesing?

Er det noe spesielt du er god på med lesing?

Hvor viktig synes du det er å være flink til å lese?

Hva tror du lesing kan ha å si for din framtid, f.eks. jobbmuligheter?

Hvilket forhold har du til bøker? Leser du mye?

Hvilket forhold til lesing føler du andre i klassen har? Er lesing kult?

Hvordan føler du deg som leser i forhold til de andre i klassen? Føler du deg dyktig, eller henger du etter?

Hvor viktig tror du lesing er på den neste skolen du skal gå på, f.eks. ungdomsskole?

Hva tror du må til for å få barn til å like lesing? Hva skal til for å motivere dere?

Mestringsforventning

Synes du selv at du er en god leser? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan vet du om du er en god leser?

Hva gjør en tekst vanskelig? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva gjør du hvis det er vanskelige partier i teksten?

Hvilke lesestrategier vet du om?

Bruker du noen lesestrategier?

Kan du fortelle meg om lesestrategiene?

Etter intervensjon

Om lesestrategiene

Kan du forklare meg strategiene?

Synes du det var lettere å lese ny tekst etter å ha brukt lesestrategiene?

Hvilken av lesestrategiene synes du fungerte best? Hvorfor?

Hva vil du gjøre hvis du møter på et vanskelig parti i en tekst?

Mestringsforventning

Synes du selv at du er en god leser? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan vet du om du er en god leser?

Kan du fortelle meg om disse tekstene, hva synes du? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva gjør du hvis det er vanskelige partier i teksten?

Hvilken lesestrategi synes du fungerte?

Kan du fortelle om da du brukte lesestrategiene?

Vedlegg 12: NSDs vurdering

05.04.2022, 15:11

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

967311

Prosjekttittel

Lesing i femteklasse

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Harald Eriksen, Harald.Eriksen@oslomet.no, tlf: 48200091

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Bålerud Bakke, silje.bbakke@gmail.com, tlf: 45441112

Prosjektperiode

20.08.2021 - 31.05.2022

Vurdering (2)

18.10.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 25.09.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.10.2021. Behandlingen kan fortsette.

ENDRING

Papirbasert spørreskjema er lagt til som datakilde.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

26.08.2021 - Vurdert

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60c79510-7b31-48e5-ac69-4ad6122cba35>

1/3

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 26.8.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 31.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Ettersom deltakerne er mindreårige, innhentes også samtykker fra foreldre.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

05.04.2022, 15:11

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raas

Lykke til med prosjektet!