

Å lese for livet

*Hvordan gi elever som strever med å lese,
gode møter med skjønnlitterære fortellinger*

Liv Villand



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2012

Å lese for livet

Hvordan gi elever som strever med å lese gode møter med skjønnlitterære fortellinger?

En kvalitativ intervjustudie av lærere på grunnskolens mellomtrinn.

*Å mektige feer, gi mitt barn i faddergave ikke bare
helse og skjønnhet og rikdom
og alt det der som dere pleier å komme stikkende med.
Gi mitt barn lesehunger,
det ber jeg om med brennende hjerte!
For jeg ville så gjerne at mitt barn skal få
nøkklene til eventyrlandet,
hvor man kan hente den skjønneste av alle gleder*

(Astrid Lindgren, 1956, referert i en oversatt versjon i Bokhandlerforeningen)

© Liv Villand

2012

Å lese for livet

Liv Villand

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Hallingdal kontorsenter, Ål

IV

Sammendrag

Tittel og problemstilling

Å lese for livet. Hvordan gi elever som strever med å lese, god møter med skjønnlitterære tekster. En kvalitativ intervjustudie av lærere på grunnskolens mellomtrinn.

Bakgrunn og formål

"Det er vanlig å regne med at mellom 15 og 20 % av elevene i skolen har en eller annen form for vanske med å lese og skrive." (Stadler, 1994, Rygvold, 1999, KUF 1999 ref. i Kuldbrandstad, 2004, s. 236). Grunnene til vanskene med lesing og skriving er sammensatte. Avkodingsferdigheter, forståelsen av lest tekst og andre lærevansker som språk- og konsentrasjonsvansker påvirker leseferdighetene. Det samme gjør erfaring, motivasjon og engasjement for lesing.

Å ha leselyst og leseglede handler om mer enn den umiddelbare gleden ved å ta del i en litterær verden, der fantasi og kreativitet får fritt utløp. Lesing av skjønnlitterære tekster kan gi innsikt i hva det er å være et menneske. Gjennom skjønnlitterære fortellinger kan leseren stimuleres til å tenke tanker om livet. Fortellingene utvider leserens forståelse av seg selv og sin forståelse for verden. "Når barnet finn meining i ein tekst, koplår det teksten til sitt eige liv. I teksten ser det sitt eige handlingsrom og kjenner igjen seg sjølv i dei fiktive figurane, anten det er personar, dyr eller fantasifigurar." (Mjør, Birkeland, & Risa, 2006, s. 222).

Jeg ønsker å finne ut hvordan elever som strever med lesing kan oppnå gode møter med skjønnlitterære fortellinger. Hvordan stimulerer lærerne disse elevene til å lese, og hvordan legger de til rette for at elevene skal få opplevelser med skjønnlitterære tekster? Hvordan skaper læreren møter mellom eleven som strever med å lese og skjønnlitterære tekster som er tilpasset deres alder? Hvordan hjelper læreren dem til å reflektere over teksten i lys av sitt eget liv?

Metode

Med bakgrunn i problemstillingen, har jeg valgt en kvalitativ metode, der jeg har brukt forskningsintervju for å samle informasjon. Jeg har gjennomført tre semistrukturerte intervju

av lærere som har undervist eller underviser i norsk på grunnskolens mellomtrinn. Jeg ønsker å få fram gode tiltak, derfor er informantene lærere som brenner for faget sitt. De har lang praksis og har en teoretisk bakgrunn ved at de har tatt videreutdanning i Lesing 2 i løpet av de siste årene.

Analyse og drøfting av intervjuene har foregått som en hermeneutisk prosess, der datagrunnlag og teori har gjensidig påvirket hverandre. Siden jeg er godt kjent med forskningsfeltet har jeg også tatt med egne erfaringer i drøftingen der det har vært naturlig.

Resultat

Funnene i denne studien er sortert i to hovedkategorier.

Den ene kategorien handler om hvordan lærere stimulerer elever som strever med å lese, til å bli motivert til å lese skjønnlitteratur. Informantene forteller at har fokus på lesing gjennom ulike leseprosjekt. I noen prosjekt leser elevene forskjellige bøker tilpasset leseferdighetene og interesser. I andre prosjekt er elevene delt i grupper etter nivå og leser den samme boka. Informantene mener også at å lytte til høytlesing kan motivere til mer lesing, samtidig som det gir elevene som strever med å lese, møte med skjønnlitterære tekster som de ikke har ferdigheter til å lese selv. Informantene mener at ved å veilede elevene til å velge bøker som er tilpasset deres leseferdigheter og leseinteresser blir elevene mer motivert til å lese. Informantene forteller hvor viktig det er å møte elevene der de er og gi dem tro på egne evner og mestring.

I den andre hovedkategorien beskriver informantene hvordan de legger til rette for at elever som strever med å lese kan få oppleve skjønnlitterære tekster på tross av at de har vansker med å tilegne seg teksten ved å lese. Informantene forteller om høytlesing og bruk av litterære samtaler i hele klassen eller i grupper. Samtalene legger vekt på å hjelpe elevene til å få et nytt og utvidet syn på teksten, og de gir elevene mulighet for å relatere teksten til sitt eget liv. Informantene forteller også at de litterære samtaler utvikler empati ved subjektive meningsutvekslinger i en anerkjennende ramme. Informantene sier også noe om hvor viktig det er at læreren hjelper elevene til å forstå innholdet i teksten og å gi dem gode lesestrategier. Dette kan også hjelpe de elevene som strever med å lese til å bli mer motiverte til å lese.

Forord

Litt over to års masterstudie i Spesialpedagogikk nærmer seg veis ende. Forelesninger og gruppearbeid i Sandane, praksisperioder, litteraturlesing og oppgaveskriving har gitt meg ny kunnskap, gode erfaringer og mange opplevelser. Alt dette tar jeg med meg i mitt videre arbeid innenfor spesialpedagogikk.

Selv om jeg føler at dette produktet og denne prosessen har vært et ego-løp, så hadde jeg ikke klart det på egen hånd. Jeg er takknemlig for at dere tre informanter har brukt av deres tid til å stille opp på intervju med meg. Jeg er enda mer takknemlig for at dere brenner for å gi elever gode leseopplevelser. Dere er gode forbilder.

Min veileder Berit Johnssen, har gitt meg gode råd og oppmuntringer underveis. Du ledet meg inn i en snuoperasjon som jeg ser at var nødvendig for at jeg skulle komme gjennom dette studiet. Det var en lettelse når du på slutten sa: "Jeg hører at du blir ferdig."

Jeg har lovd min familie at nå er det slutt på studier i mitt liv. Nå får jeg lære og utvikle meg videre på andre måter. Jeg vet at jeg har måttet si nei til ting, og at jeg har måttet prioritere dette arbeidet i perioder de siste årene. Takk for at dere har vært tålmodige og overbærende! Nå skal jeg bruke mer tid på å være kone, mor, svigermor, gomme, søster, tante og datter.

En stor takk til Guri som har kommet med gode innspill og til Rune som har lest korrektur.

Takk også til Ål kommune som har gitt meg studiepermisjon. Uten å kunne krype inn i studiebobla i flere dager i strekk hadde ikke dette vært gjennomførbart.

Kjære alle medstudenter i Sandane. Dere er fantastiske. Savner dere.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende prosess som har gitt meg ny og utvidet kunnskap. Jeg håper at du som leser denne oppgava kan få tanker om hvordan du kan hjelpe elever som strever med å lese til å få gode møter med skjønnlitterære tekster. Det er viktig at disse møtene ikke bare er forbeholdt elever med gode leseferdigheter!

God lesing! Liv.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	1
1.2	Tema og problemstilling og formål.....	2
1.3	Avgrensinger og presiseringer.....	3
1.4	Rapportens oppbygging.....	4
2	Teoretisk grunnlag.....	5
2.1	Skjønnlitteratur for barn.....	5
2.1.1	Episke tekster for barn.....	5
2.1.2	Litterære leserroller.....	8
2.1.3	Meningen i tekst.....	10
2.1.4	Skjønnlitterære fortellinger som hjelp i identitetsutviklingen.....	13
2.1.5	Episke tekster for barn som strever med å lese.....	15
2.2	Lesing.....	16
2.2.1	Leseteorier.....	17
2.2.2	Barn som strever med å lese.....	18
2.2.3	Hvordan står det til med leseferdighetene på mellomtrinnet.....	23
2.2.4	Hva leser elevene på mellomtrinnet.....	27
2.3	Litteraturundervisning i skolen.....	28
2.3.1	Læreplanverket for Kunnskapsløftet.....	28
2.3.2	Et konstruktivistisk læringssyn.....	29
2.3.3	Arbeid med skjønnlitteratur på grunnskolens mellomtrinn.....	30
2.4	Avklaringer.....	36
3	Metode.....	38
3.1	Metodevalg og gjennomføring av studien.....	38
3.1.1	Kvalitativ metode.....	38
3.1.2	Intervju.....	40
3.1.3	Opptak og transkribering.....	45
3.1.4	Analyse og drøfting.....	45
3.1.5	Rapportering.....	47
3.2	Etiske refleksjoner.....	48

3.3	Validitet og reliabilitet.....	50
3.3.1	Validitet – troverdighet	50
3.3.2	Reliabilitet – pålitelighet	51
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	53
4.1	Motivere til lesing av skjønnlitterære fortellinger	53
4.1.1	Lesestimulerende opplegg / prosjekt.....	54
4.1.2	Høytlesing	59
4.1.3	Å veilede elever i bokvalg.....	62
4.1.4	Kommentar.....	67
4.2	Å gi elever gode møter med fortellinger	67
4.2.1	Den litterære samtalen.....	68
4.2.2	Arbeid med forståelse av begrep	75
4.2.3	Litterær kompetanse og lesestrategier.....	76
4.2.4	Kommentar.....	77
5	Oppsummering og videre arbeid	78
5.1	Sammenfatting av resultatene.....	78
5.2	Videre arbeid	79
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	84
	Vedlegg nr 1. Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger.....	84
	Vedlegg nr 2. Forespørsel om å delta i intervju. Med samtykkeerklæring.....	86
	Vedlegg nr 3. Intervjuguide med faktaark.	88

1 Innledning

I dette kapittelet blir det redegjort for bakgrunnen for valg av tema og problemstilling. Jeg presenterer videre temaet og problemstillingen, deretter gjør jeg rede for noen begrensninger og avklaring som er viktig for å forstå innholdet i denne rapporten. Avslutningsvis presenterer jeg rapportens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I løpet av masterstudiet i Spesialpedagogikk har jeg hatt mange tanker om hva jeg skulle skrive masteroppgave om. Til slutt kom jeg fram til at jeg ønsket å gjøre en studie om lesing på grunnskolens mellomtrinn. I mitt arbeid som lærer og rådgiver på PPT-kontor har jeg erfart at det er stort fokus på den tidlige leseopplæringen, og hvordan man kan hjelpe barn til å bli gode til å avkode tekst. På dette området finnes det mange gode og utprøvde metoder. Når man tar til med den såkalte "andre leseopplæringen", som handler om at eleven skal lære å lese ulike tekster med ulike strategier alt etter bruken av tekstene, er metodene mer utydelige. Mye av lesegrunlaget blir lagt i småskolen, men det er på mellomtrinnet at elevene skal få erfaringer med å lese avanserte bøker med mer tekst, med innhold som har mindre støtte i konteksten og bøker med færre illustrasjoner. Jeg tror at mye av grunnlaget for hvordan man blir som voksenleser blir lagt på mellomtrinnet.

Bevissthet i skolen videre leseopplæring og bruk av lesestrategier har forandret seg. Flere tiltak og prosjekt gjennomføres i skolen for å øke leselyst, leseglede og leseferdigheter hos elever på grunnskolens mellomtrinn.

Som lærer og mor har jeg erfart hvor tilfeldig det er når elevene velger skjønnlitterære bøker på biblioteket. Elevene får lite veiledning. Elevene som strever med å lese, vil helst ikke skille seg ut fra medelevene. Dermed velger eleven gjerne bøker som er altfor vanskelige i forhold til sine leseferdigheter eller de lar være å velge bøker.

For en tid tilbake tok jeg videreutdanning i Norsk ved Høgskulen i Volda. Gjennom dette studiet fikk jeg et nytt perspektiv på litteraturformidling i skolen. Jeg fikk en forståelse av hvor viktig det er at elevene får gode skjønnlitterære opplevelser, slik at de blir motivert til å lese. Jeg forsto også mer om hvordan skjønnlitteraturens fortellinger kan gi leseren hjelp i å

reflektere over sitt eget liv og hjelp i utviklingen av personlig og kulturell identitet. Som spesialpedagog undres jeg på om dette er forbeholdt elever med gode leseferdigheter.

Lesing av skjønnlitterære tekster handler om noe mer enn å avkode tekst. Det handler også om noe mer enn å forstå hva som står i teksten. Leselyst og leseglede er mer enn bare den umiddelbare gleden ved å ta del i en litterær verden, der fantasi og kreativitet får fritt utløp. Lesing av skjønnlitteratur er med på å danne en som menneske. " ... Bare gjennom fortellinger kan vi forstå hvordan andre mennesker tenker og føler. Bare gjennom fortellingene i kulturen kan vi utvikle empati og engasjement i andre." (Jerome Bruner, 1986 ref. i Penne, 2001, s. 13).

Plangrunnlaget til Grunnskolen og Videregående skole legger vekt på at elevene gjennom lesing kan få hjelp til å forstå seg selv i den kulturen og det samfunnet de lever i.

Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse..... Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse..... de (elevene) får erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet. (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2006)

Hva da med de elevene som strever med lesing? Avkodingsferdigheter, forståelsen av lest tekst og andre lærevansker som språk- og konsentrasjonsvansker påvirker leseferdighetene. Det samme gjør erfaring, motivasjon og engasjement for lesing. Dersom det ikke blir lagt til rette for det, vil elever som strever med lesing få liten erfaring med skjønnlitterære fortellinger.

1.2 Tema og problemstilling og formål

Tittelen på denne rapporten er "Lese for livet". Med det ønsker jeg å få fram sammenhengen mellom lesing og livet. Jeg ønsker å få fram at lesing er mer enn leseglede. Lesing er mer enn å skaffe seg kunnskap. I skjønnlitteraturen kan man få erfaringer som påvirker livet mer eller mindre bevisst. I denne studien ønsker jeg å at lærere på grunnskolen sitt mellomtrinn deler sine erfaringer og opplevelser av hvordan de gir elever som strever med lesing gode møter med litteratur. Beskrivelser fra erfarne lærere om litteraturundervisning i skolen for elever som strever med lesing, kan belyse teorien fra den praktiske siden, og det kan sette fokus på en problemstilling ut fra et spesialpedagogisk perspektiv. Problemstillingen i denne studien er som følger:

Hvordan gi elever som strever med å lese gode møter med skjønnlitterære tekster?

Jeg ønsker å finne ut hvordan elever som strever med lesing får hjelp til å møte skjønnlitterære tekster. Hvordan stimulerer, inspirerer og tilrettelegger lærerne for lesing av skjønnlitteratur? Gjennom min innsamling av data, håper jeg å bedre forstå hvordan lærere tenker om dette temaet, hva de opplever som viktig og utfordringene i dette arbeidet. På den måten kan jeg belyse feltet med refleksjoner og mer kunnskap.

Det er viktig å se muligheter i stedet for begrensninger. Jeg ønsker å få fram suksesshistorier. Derfor er informantene i denne studien lærere med engasjement i faget, med mye erfaring og med god teoretisk kunnskap.

1.3 Avgrensinger og presiseringer

Temaet jeg har valgt er omfattende. Det er derfor viktig å avgrense studien. I problemstillingen er noen avgrensinger gjort, men jeg ønsker å presisere og begrunne hvorfor disse valgene har tatt.

"Elever som strever med å lese" er lite avgrenset. Jeg har valgt å ha en så vid formulering fordi jeg ikke er fokus på lesevansken, eller årsaken til at eleven strever med å lese. Det er også uinteressant i denne sammenhengen hvor stor lesevansken er. I skolens arbeid med elevene er dette selvsagt viktig, men en snevrere formulering eller fokus på en bestemt gruppe blant de som strever med lesing mener jeg kan føre til at jeg ikke får med all informasjon som jeg ønsker fra informantene.

Hva jeg mener med "Skjønnlitterære fortellinger" vil jeg forklare nærmere i teorikapittelet.

Jeg har avgrenset studien til grunnskolens mellomtrinn. Jeg har forklart hvorfor i begrunnelsen for valg av tema (Kapittel 1.1).

I rapporten bruker jeg "å lese en tekst" om det å tilegne seg en tekst, og den som tilegner seg en tekst omtaler jeg som "leser". Jeg mener at man ikke nødvendigvis må ha lest en tekst på egen hånd for å ha en opplevelse av en tekst. "Leseren" kan ha hørt teksten bli opplest, for eksempel av en lærer, medelev, foreldre eller en annen lesekyndig person. "Leseren" kan ha hørt teksten på lydbok, eller gjennom andre medier.

1.4 Rapportens oppbygging

Kapittel 1 er innledningen til oppgaven. Her presenterer jeg temaet og problemstillingen og jeg beskriver bakgrunnen for valget av tema. Jeg kommer også med presiseringer og avgrensinger på oppgaven.

I kapittel 2 presenterer jeg teorigrunnlaget for oppgaven. Jeg har valgt å dele dette kapittelet inn i tre underpunkt. Den første delen omhandler teori som er knyttet til skjønnlitteratur. Den andre delen er viet til lesing – teorier om lesing, lesevaner og hvordan det står til med leseferdighetene. Den siste delen av dette kapittelet handler om litteraturundervisning i skolen. Jeg vil først se på plangrunnlag og læringsteori før jeg ser nærmere på litteraturundervisning.

Kapittel 3 omhandler metoden jeg har valgt og forskningstilnærmingen til prosjektet. Jeg har beskrevet gjennomføringen av prosessen fram til analyse og refleksjon og forankret metodene teoretisk. Jeg har noen etiske refleksjoner før jeg avslutter kapittelet med å se på validitet og reliabilitet.

Kapittel 4 inneholder presentasjon av sentrale funn ut fra problemstillingen og en drøfting av disse funnene opp mot teorigrunnlaget som er presentert i det andre kapittelet. Kapittel 4 er delt i to hoveddeler. Den første delen omhandler erfaringer informantene har med ulike leseprosjekt og høytlesing, samt hvordan man kan hjelpe elevene til å velge bøker å lese. Den andre delen vektlegger hvordan man kan hjelpe elevene inn i teksten, til å reflektere, tolke og bearbeide teksten ut i fra sine erfaringer ved hjelp av litterære samtaler. I tillegg har jeg tatt med noe om forståelse og lesestrategier.

Kapittel 5 er en oppsummering og noen refleksjoner rundt videre arbeid med dette temaet.

Helt til slutt i rapporten er litteraturliste og vedlegg.

2 Teoretisk grunnlag

Dette kapittelet beskriver det teoretiske grunnlaget for denne studien. Ut fra problemstillingen "Hvordan gi elever som strever med lesing, gode møter med skjønnlitterære fortellinger?" har jeg delt dette kapittelet i tre deler. Den første delen handler om skjønnlitteratur og teorier om de prosessene som skjer når man leser skjønnlitterære fortellinger. Studien avgrenser seg til grunnskolens mellomtrinn, derfor beskriver jeg leserrollen til barn i alderen 10-13 år. Jeg sier noe om barns møter med skjønnlitterær tekst, og hvordan disse tekstene kan hjelpe barna i sin identitetsutvikling. Videre sier jeg kort noe om hva lite lesing av skjønnlitteratur kan ha å si. Den andre delen er viet til lesing og årsaker til at elever strever med lesing. Jeg sier noe om hvordan det står til med leseferdighetene hos barn på mellomtrinnet. Siste delen av kapittelet handler om litteraturundervisning i skolen. Jeg presenterer først plangrunnlaget for litteraturundervisningen på mellomtrinnet. Videre skriver jeg noe om læringssyn. Kapittelet avsluttes med teoretiske beskrivelser av områder som er viktig for å legge til rette for god litteraturundervisning for elever som strever med lesing.

2.1 Skjønnlitteratur for barn

Tekster blir delt i to hovedsjangere: fagtekster og skjønnlitterære tekster. Innenfor den skjønnlitterære sjangeren er det igjen ulike undersjangere – drama, dikt og episke tekster. Det er elevens og skolens arbeid med episke tekster, som forteller en historie og som strekker seg over tid, jeg vil bruke i denne oppgaven. "Et særmerke for en episk tekst er at en *forteller* er den instansen som presenterer og formidler et hendelsesforløp. Han kalles *narrasjonsinstansen* eller det *narrative instrumentet* innenfor teksten. Han brukes av forfatteren. (Narrativ betyr fortellende.)" (Skardhamar, 2007, s. 66). Jeg bruker begrepene episke tekster, skjønnlitterære tekster eller (skjønnlitterære) fortellinger om fortellinger med et hendelsesforløp. I noen sammenhenger blir skjønnlitteratur brukt som synonym til episke tekster. Det er i de tilfellene der faglitteraturen eller informantene bruker skjønnlitteratur i denne forståelsen. I alle andre tilfeller er skjønnlitteratur brukt som et samlebegrep.

2.1.1 Episke tekster for barn

Tradisjonelt var skjønnlitteratur for barn et middel for oppdragelse. Opplysningsfilosofen John Locke (1632 – 1704) mente at litteraturen måtte være både nyttig og underholdende.

Derfor mente han at fabler var en egnet sjanger for barn. (Mjør, Birkeland, & Risa, 2006). Fablene har ingen skjult mening og avslutter med en moral. Den andre tradisjonelle sjangeren var eventyret med en helt som gjerne er den yngste, svakeste og gjerne litt naiv. Det går bra til slutt i eventyrene, men det er ingen lettvinne seier. Det er skjulte meninger bak selve historien, som overlates til den som leser eller lytter. Både moral, kunnskap og fornuft kunne pakkes inn i en eventyr- eller fabelform (Mjør et al., 2006). Kristen litteratur og moralske fortellinger, som man fant i enkelte barneblad, skulle ha den samme virkningen (Penne, 2001).

Episke tekster kan **skape** en livsverden (performativ funksjon), ikke bare **vise** en livsverden (mimetisk funksjon). Et eksempel på performativ funksjon er barnelitteraturen på 50-tallet som var preget av drømmen om det norske sosialdemokratiet. ”Barnetimen for de minste med Anne-Cath. Vestly, Alf Prøysen og Torbjørn Egner realiserte Einar Gerhardsens nye verden i barns drømmer og forestillinger.” (Penne, 2001, s. 194). Litteraturen var preget av gode handlinger i en god og trygg verden. En ønsket verden i det norske samfunn.

Fra 1970-tallet var ikke fortellingen lenger didaktiserende for barnet i den forstand at man ønsket at noe skulle skje med barnet under lesingen. Den anti-autoritære pedagogikken på 70-tallet førte til at barnet ble satt i sentrum, noe også litteraturen bar preg av. Barnebøkene allierte seg med barna og moraliserte over de voksne sine handlinger (Penne, 2001).

I dagens barnebøker, ønsker forfatteren også at noe skal skje med barnet under lesingen, men historiene er flyttet inn i personene i bøkene. Karakterene i bøkene er mer kompliserte og sammensatte, og man bruker den ytre handlingen som en ramme for den indre handlingen hos personene i boken. ”Slike innovervendte framstillinger røper en hensikt som er innoverrettet — en forestilling om lesning som en slags terapeutisk prosess. En kan si at didaktisering er blitt avløst av terapeutisering.” (Penne, 2001 s. 198). Bøkene tar gjerne opp følelsesproblemer – fortellingene skal hjelpe leseren til å forstå og akseptere sine egne psykiske tilstander. Utviklingen har gått fra samfunnsnivå til subjektnivå, eller fra det ytre til det indre (Penne, 2001). Siden tekster i dag ofte har flyttet fokus til individet, er fortelleren ofte jeg-person og fortellingens fokus er flyttet fra **hvordan** til **hvorfor** (Mjør et al., 2006).

Den episke teksten dominerer skjønnlitteraturen for barn. Tekstene bygger på en muntlig fortellertradisjon. Dette er fortellinger som formidler en eller flere hendelser langs en tidsakse, knyttet til en eller flere personer. Noveller, eventyr og romaner er eksempler på episke tekster.

I teorier om barnelitteratur, bruker man ofte fortelling som sjangerbeskrivelse istedenfor roman eller novelle (Mjør et al., 2006).

Forteljing for barn brukt som nemning på ein skriftleg tekst for barn, vil i vår samanheng omfatte eit vidt spenn av tekstar med forteljande struktur, frå den enkle kvardagshistoria om leik med dokker eller ein tur i skogen, til den meir kompliserte handlinga i historier om barn i vanskelege vallsituasjonar, frå det tilnærma stilleståande og udramatiske til det konfliktfylte og dynamiske. Skrivemåten kan vere realistisk eller den kan ha poetiske og fantastiske innslag. (Mjør et al., 2006, s. 94)

Fortellinger for barn har mye til felles med voksenlitteraturen. Det er fiktive tekster der forfatteren sier noe om verden på en egen fri måte. Leseren kan likevel oppleve at fortellingen handler om seg, og at innholdet kan føre til både erkjennelse og refleksjon (Mjør et al., 2006).

Et typisk trekk for den episke barnelitteraturen er at den i stor grad har fått lov til å være en tredelt historie. Hovedpersonen starter i en kjent hjemmesituasjon med en åpning som starter handlingen. Hjemme er det trygt, men ikke så tilfredsstillende. Hovedpersonen søker derfor ut på ei reise for at noe nytt skal skje og hovedpersonen møter en komplikasjon eller konflikt som gjør at handlingen går videre. Hovedpersonen lærer nye ting og møter nye mennesker. Til slutt finner hovedpersonen hjem igjen med nye erfaringer og ny innsikt. Man har fått en løsning som har endret eller påvirket startsituasjonen. Tradisjonelt er hjemkomsten lykkelig, men ikke alltid (Mjør et al., 2006).

Tematikken i barnelitteratur er tilpasset barn. Forfatteren skriver om det han / hun tror at barn finner interessant og relevant. Hovedpersonen i barnelitteratur trenger ikke være et annet barn, det kan like gjerne være et dyr eller et annet vesen (Mjør et al., 2006).

Den episke barnelitteraturen deles inn i realistisk og fantastisk litteratur.

Den **realistiske** fiktive barnelitteraturen framstiller en verden som ligner på vår verden. Flere av disse barnebøkene handler om forholdet mellom voksne og barn sett fra et barneperspektiv. Fortellingene konsentrerer seg om ei side ved et barns liv – et problem eller en hendelse.

Gjennom disse fortellingene kan leseren få innblikk i hvordan man kan løse vanskelige problem (Mjør et al., 2006). I den norske barne- / ungdomslitteraturen er hovedpersonen ofte en liten, svak gutt. Forklaringen på dette kan være at det blir mer dramatisk med en gutt som hovedperson siden guttemiljøet oppleves som mer handlingsorientert. Det kan også være at forfattere retter seg mot gutter som lesere, siden det stadig blir fremhevet at gutter leser lite.

Undersøkelser har vist at gutter ikke leser om jenter, mens jenter godt kan lese om gutter (Henmo, 2006).

I motsetning til fortellinger innenfor realismen, har vi **fantastisk** litteratur der man mellom annet finner sjangrene eventyr og fantasy. Fantasy er fortellinger fra en annen verden der det er innslag av magi. I fantasy er verden i ubalanse og det er en heltens som må dra på en reise for å møte fienden. Det gode vinner til slutt. Disse fortellingene appellerer gjerne til gutter. Aspås (2006) sier at det er flere årsaker til dette. Hovedpersonen er en gutt, det er tøffe skikkelser og det handler om kamp og å utrydde onde makter. Aspås (2006) skiller mellom gutte-fantasy og jente-fantasy, der jentevarianten handler mer om hekser, engler og havfruer.

En annen type episke tekster, er fortellinger der det fremmede og merkelige dukker opp i den vanlige verden. Grunnstrukturen i fortellingene er realistisk, men det blir lagt til en dimensjon av fantastiske element. Mjør et al., (2006) sier at man kan bruke fantastiske element der problemer eller konflikter blir for komplisert å behandle i et realistisk formspråk. Det blir mindre farlig dersom det blir plassert utenfor menneskeverden. Man skaper avstand til f.eks. konflikten. Fantastiske element kan også være med på å konkretisere det abstrakte.

2.1.2 Litterære leserroller

Joseph A. Appleyard har forsket på ulike leserroller. Han har gjort en undersøkelse der han intervjuet lesere om deres bakgrunn, hva de leste, hva de likte og om hvordan lesevanene endret seg. Han fant to mønstre. Et mønster er knyttet til kultur, og et mønster er knyttet til alder (Appleyard, 1991). Appleyard er opptatt av hvordan litteratur er med på å konstruere, utvide og utvikle vår identitet både på det personlige og det sosiale planet. Appleyard knytter sine leserroller til kunnskap om følelsesmessig og kognitiv utvikling (Appleyard, 1991). Han sorterte funnene i undersøkelsen inn i fem leserroller:

- Early childhood: The reader is a player (Den lekende leseren)
- Later childhood: The reader as hero and heroine (I heltens verden)
- Adolescence: The reader as thinker (Den meningsseekende / tenkende leseren)
- College and beyond: The reader as interpreter (Den analyserende leseren)
- Adulthood: The pragmatic reader (Den pragmatiske leseren)

(Appleyard, 1991, med oversettelse i Penne, 2001)

Appleyards inndeling er en slags ideell utvikling. Han advarer mot en mekanisk bruk av leserrollene. Det er flytende overganger og utviklingen er påvirket av både psykologiske og kulturelle faktorer (Appleyard, 1991).

Siden denne studien handler om barn på mellomtrinnet sin lesing, er det den leserrollen som Appleyard kaller for "Later childhood. The reader as hero and heroine" jeg vil beskrive her. Appleyard mener at dette stadiet i den litterære utviklingen strekker seg fra ca 7 til 12 år.

Later childhood: The reader as hero and heroine (I heltenes verden)

Fra skolestart blir barnas verden utvidet. De blir mer bevisst sitt indre liv og utvikler drømmer og håp. Barna lærer å lese. De opplever at de kan finne kunnskap i bøker, og at de kan finne informasjon ved å lese. Barna utvider også den ytre verden. Barn i denne aldersgruppen leser faktabøker, gjerne om natur eller hvordan ting virker, og de leser fiksjoner eller eventyrlige fortellinger (Appleyard, 1991).

Fortellingene for barn i denne aldersgruppen (opp til ca 12 år) er konstruert rundt en helt eller heltinne, som drar ut i verden, blir testet og klarer å seire over farer. Bøkene blir lengre og de har mindre skrift og færre illustrasjoner. Bøkene har enkel setningsoppbygging, korte avsnitt, lite beskrivelse av personer eller situasjoner og få metaforer. Fokuset er heller på dialog og rask handling. Det er som oftest ett plott i fortellingen. Karakterene er enten gode eller dårlige med lett gjenkjennelige egenskaper (Appleyard, 1991).

Appleyard (1991) sier at i denne alderen interesserer barnet seg mer om kompliserte handlingsmønstre, enn om personers indre liv. Dette er en motsetning til hvordan Penne (2001) og Mjør et al. (2006) beskriver dagens skjønnlitteratur for barn. I følge Appleyard (1991) er en karakter som verken er ond eller god, ikke interessant. Barna vil ha helter som er enkle og forutsigbare. Appleyard har to forklaringer på hvorfor det er slik. Den ene er at karakterene representerer barnas ønskedrøm i denne alderen - å være aktiv og modig. Belønningen er at man får venner som viser og respekt og annerkjennelse. Den andre forklaringen er at fortellingene representerer en trygghet. Barna i denne aldersgruppen er " ... a doer rather than a reflector." (Appleyard, 1991, s.76).

Appleyard (1991) sier at det er to grunner for at den grunnleggende formen på fortellinger, hjemme - reise - hjem, er viktig for barna. Det handler om å tørre å ta innover seg det usikre og ukjente, samtidig som den grunnleggende formen gir en tro på at det går over. "Romansen

med eventyr, farefulle utfordringer, mystikk og spenning passer barnas verdensbilde og lar dem gjennomleve både angsten og usikkerheten de bærer på og drømmene de har. Romansen imøtekommer deres eksistensielle behov. Den gir konkret form til farer og utfordringer og er samtidig en garanti for at alt vil gå bra." (Penne, 2001, s. 296).

Barn i 10-årsalderen finner glede i ulike typer fortellinger. Noen barn ønsker å forestille seg framtida, mens andre er mer nysgjerrig på den verden de lever i nå. Barna blir gradvis mer uavhengig av å lese bøker med kjent kontekst. De utvikler større språklig bevissthet, og har derfor mer bevisst kontroll over sin tenkning. På dette alderstrinnet kan barna gi et sammendrag av de viktigste hendelsene i ei fortelling. De vil kunne beskrive fortellingen sett utenifra og evaluere fortellingen som en helhet. Barna blir også flinkere til å takle bruk av ulike synsvinkler i fortellinger, noe som gjør at de kan se personenes karakterer med et mer nyansert blikk (Appleyard, 1991).

Noen barn liker bokserier. Det er mye forutsigbarhet i disse bøkene som gjør at leseren møter stabile rammer. Det er de samme personene og typene i alle fortellingene, og strukturen på plottet og utviklingen i fortellingen er ofte felles fra bok til bok. Gjennom denne forutsigbarheten får barna utforsket og erobret verden i sitt tempo og på sine premisser. I følge Appleyard (1991) trenger barna disse bøkene. Han mener at bøkene tematiserer grunnleggende eksistensielle spørsmål som blir aktuelle i denne alderen. Skal barnet bli en handlende helt - eller en passiv tilskuer (Appleyard, 1991).

2.1.3 Meningen i tekst

Susegg (2003) setter opp tre hovedperspektiv i litteraturvitenskapelig forskning. Det første er å studere dikteren og forfatterskapet. Det andre er å studere teksten alene. Den tredje nyere forskningen vektlegger den dynamiske prosessen mellom leser og tekst. Det er dette siste perspektivet jeg bygger denne studien på og vil beskrive nærmere i teorien.

De litterære fortellingene formidler ofte et tredobbelt landskap: 1) Et indre landskap som foregår i hovedpersonenes bevissthet. 2) Et ytre landskap som fortelleren deler med leseren. 3) I tillegg sitter forfatteren ved sitt skrivebord og har 100 % ansvaret for den retoriske vinklingen han gir sin fiktive fortelling. (Penne, 2001, s. 84).

Lesing er en interaktiv prosess. Det betyr at leseren samhandler med teksten. De forventningene vi har til teksten og måten vi tolker og forstår teksten på, er avhengig av hvem

vi er og hva vi har opplevd, lest og lært. Teksten er preget av de sosiale og kulturelle forhold den er skrevet i, og leseren har sin sosiale og kulturelle bakgrunn som preger lesingen.

Leseren både deltar i og er i dialog med forfatterens univers, men leserens bakgrunn påvirker hvordan leseren tolker teksten. I litteraturvitenskapen brukes begrepet resepsjon om det som skjer i møte med teksten (Roe, 2008).

"Meininga i ein tekst oppstår i ei spenning mellom den lesarrolla teksten tilbyr og erfaringane og interessene til den verkelege lesaren." (Mjør et al., 2006, s.29). En skjønnlitterær tekst kan skape en gjenkjennelse hos leseren. Det kan være noe han vet, men ikke har formulert. Leseren kan få hjelp til å sette ord på egne følelser og erfaringer, se nye sammenhenger og få ny erkjennelse gjennom det litterære verket (Skardhammar, 2011). Skardhammar (2007) sier at bildene av livet som en leser møter i en tekst, kan leseren bearbeide og bruke i sin livstolkning. Vi møter menneskers skjebner og følelser som påvirker oss gjennom livet. På samme måte kan litteraturen også bli en del av vår erfaring. Til sammen kan dette hjelpe leseren til å "... finne mening og sammenheng og tolke den verden en lever i." (Skardhammar, 2007, s.184)

Resepsjonsteorier

Karakteristisk for resepsjonsteoriene er interessen for hva som skjer hos leseren. Teoriene på dette området blir også kalt for etisk responsteori eller leser-responsteori (Susegg, 2003).

Denne retningen sier at det er umulig med en tilnærmet objektiv tolking av en tekst.

Wolfgang Iser er en mye brukt teoretiker i leserorientert litteraturteori. Han sier at en tekst først blir vakt til live når den blir lest (Iser, 1996). Wolfgang Iser mener at skjønnlitteratur gir leseren en mulighet til å gå ut av sin verden og inn i en annen verden som man ellers ikke ville fått innblikk i. Lesing har også en motsatt bevegelse. Skjønnlitterære fortellinger gjør noe med leseren, den kan finne fram til våre ønsker, muligheter og håp. Iser kaller det en «fordobling». Leseren blir både kjent med andre, men også mer kjent med seg selv (Iser, 1989, ref. i Penne, 2001).

Iser (1996) sier at omfanget av ubestemtheter i litterære tekster er det som skaper den viktigste koblingen mellom leser og tekst. Med ubestemtheter mener han for eksempel begivenheter og objekter i en tekst som ikke kan gjenkjennes nøyaktig i den virkelige verden. Disse ubestemthetene aktiverer leserens egne forestillinger. Iser (1996) sier at det i tillegg er tomme plasser i en tekst der leseren må fylle inn informasjonen som mangler, slik at teksten

blir meningsfull og interessant for leseren. Dette igjen gjør at en tekst blir noe leseren kan nyttiggjøre seg som en erfaring. Leseren kan forholde seg til andre måter å tenke på, uten at det får konsekvenser slik det kunne fått i det virkelige liv (Iser, 1996).

Wolfgang Iser mener at det er tre instanser som virker sammen i leseprosessen. I tillegg til leseren og den konkrete teksten er kulturens stemmer med på å påvirke tolkingen av teksten. Det betyr at man ikke kan finne **én** dypere mening i en tekst som kan hentes fram gjennom **én** tolking. I et samspill mellom leser og tekst i en kulturell sammenheng, ligger ikke meningen i selve teksten, men i forholdet som oppstår mellom leser i en kultur og teksten. (Penne, 2001)

Iser (1980) referert i Penne (2001) sier at det er først etter endt lesing man kan oppleve teksten som en helhet. Underveis vil leseren aktivere sine egne erfaringer og assosiasjoner. Leseren søker etter helhet som gir mening ved å finne elementer i teksten som ligner på tidligere erfaringer og opplevelser.

Stanley Fish representerer den amerikanske resepsjonsteorien i motsetning til den tyske tradisjonen som Wolfgang Iser representerer (Maagerø & Tønnessen, 2001). Fish sier at det er umulig å tolke en tekst objektivt fordi tekstlesing krever "fokusering, vinkling og tolking." (Skardhammar, 2011, s. 49). Fish er mer opptatt av hva teksten gjør med leseren enn hva teksten betyr (Roe, 2008).

Hans-Georg Gadamer var opptatt av det kommunikative ved en skjønnlitterær fortelling. Leseren møter en tekst med en forventningshorisont. Teksten har med seg en forståelseshorisont, som gjør at vår forståelse blir utfordret. Gadamer sier at en ny forståelse oppstår i en sammensmelting av disse horisontene, og han bruker begrepet "den hermeneutiske spiral" på den vekselvirkningen som foregår mellom leser og tekst og mellom deler og helhet (Roe, 2008).

Jerome Bruner (1990, ref. i Penne, 2001) sier at mennesket er et tolkende vesen. Når vi tolker en skjønnlitterær tekst har vi alltid en viss førforståelse av helheten. De delene vi tolker virker inn på forståelsen av helheten, som igjen virker inn på den videre tolkingen (den hermeneutiske spiral). I følge Jerome Bruner begir leseren seg ut på en reise uten kart, men man har med seg mye kunnskap og en kulturell bakgrunn som kan gi retning. Når vi leser, begynner vi å konstruere vår egen virtuelle tekst, og snart blir den nye reisen noe nytt og

enestående. Den litterære fiksjonen har åpninger i teksten som gir muligheter og handlingsrom til å skape denne virtuelle teksten (Bruner, 1990, ref. i Penne (2001)).

Jon Smidt har gjort leser-respons-teorien kjent i norsk skole. Smidt (1988) referert i Skardhammar (2011) sier at målet med litteraturarbeid i skolen må være at hver elev, gjennom lesing av en tekst, skal få mulighet til å forstå seg selv og forholdet til omverden på et nytt nivå. Smidt sier også at denne modningsprosessen foregår i et sosialt samspill. Derfor er dialogen i klassen med på å påvirke tolkingen (Skardhammar, 2011).

2.1.4 Skjønnlitterære fortellinger som hjelp i identitetsutviklingen

Litteratur oppfattes som en sterk påvirkningskraft. Sensur av litteratur, fordi den har vært for grensesprengende eller brutt med tabuer, har alltid vært til stede. For eksempel ble det i USA i 1953 krevd et forbud mot boka Robin Hood på et politisk grunnlag. Hvis man stjeler fra de rike og gir til de fattige må man være kommunist (Sørum, 2006). I 2004 fikk alle førsteklasingene i Norge et gratis eksemplar av "Min første leseløve". I denne boka var det en novelle som handlet om mobbing. Det skapte en reaksjon fra noen bibliotekarer, lærere og foreldre fordi de mente at fortellingen var uegnet fordi det kunne oppfattes som en instruksjonsmal til mobbere (Sørum, 2006).

Sylvi Penne (2001) sier at flere skjønnlitterære tekster over tid, er med på å danne en som menneske. Det er også mange mennesker som kan fortelle at skjønnlitterære fortellinger har påvirket livet (Penne, 2001).

Det tredelte fortellingsmønsteret

Reisestrukturen, hjemme – borte – hjemme, i en episk tekst, kan ha en sosialiseringssfunksjon. Strukturen kan bli brukt til å fortelle om tilpassing til normer og om å skaffe seg livserfaring (Mjør et al., 2006).

En fortelling i et klassisk mønster med en slutt som ender harmonisk og bra, beskriver et menneskelig behov for å skape orden, struktur og sammenheng. Det er slik vi ønsker at livene våre skal være. Vi leser en tekst med tanke på at det skal gå godt og det skal bli harmoni. Hovedpersonen skal komme hjem med erfaringer som gir større mening og forståelse av livet. "I litteraturvitenskapen kalles dette suget etter avspenning i den gode

slutten «det narrative begjær». Leseren har altså alltid minst to fortellinger i hodet samtidig, den hun venter og håper på - og den hun faktisk får." (Penne, 2001, s. 208).

Penne (2001) sier at i dag er det enda viktigere enn tidligere å kunne takle endring og usikkerhet, og se nye muligheter i kriser og forandringer. Det er viktig for barna at de har en "fortelling" om seg selv med sine drømmer og håp for framtida. Penne (2001) mener derfor at det fra et didaktisk ståsted er viktig at barna får internalisert det tredelte og klassiske fortellingsmønsteret.

Dersom barnet har en forventning om den tredelte fortellingen, får det ikke bare konsekvenser for hvordan barnet møter nye fortellinger, men også hvordan barnet møter nye situasjoner i livet. Det tredelte mønsteret blir en del av barnets kognitive skjema. Når barna møter en ny tekst vil nye erfaringer bli lagt inn i et kjent skjema. Dette gjør at både skjema blir mer solid, og nye erfaringer blir lært og forstått bedre (Penne, 2001). Barnet vil få hjelp til å se at det som foregår ikke er basert på tilfeldigheter og kaos, men at ting som skjer er basert på årsak og virkning også i det virkelige livet. "Utfordringer kan møtes med aktiv handling - på «heltevis»." (Penne, 2001, s. 211).

Identitet og dannelse

"Konstruktivisme og sosialkonstruktivisme er sterke retninger i nyere pedagogikk. Individuer og samfunn må selv konstruere sin identitet, og skjønnlitteratur kan gi elevene hjelp til identitetsutvikling." (Skardhammar, 2011, s. 55).

Mjør et al., (2006) sier: "Når barnet finn mening i ein tekst, koplar det teksten til sitt eige liv. I teksten ser det sitt eige handlingsrom og kjenner igjen seg sjølv i dei fiktive figurane, anten det er personar, dyr eller fantasifigurar." (s. 222). Barna identifiserer seg med skikkelsene i teksten, og det gir grunnlag for å tenke nye tanker og ideer. Lesing gir stimulering til fantasi, og å forestille seg. Fortellingene utvider leserens forståelse av seg selv, og forståelse for verden rundt seg (Mjør et al., 2006).

Stein Haugom Olsen (1987, ref. i Skardhammar, 2011) er opptatt av forholdet mellom etikk og litteratur og sier at skjønnlitteratur gir innsikt i hva det er å være menneske. Han hevder at "skjønnlitteratur ikke gir moralske løsninger, men presenterer generelle begreper som frihet, determinisme, skyld, lidelse, ansvar, tilgivelse og forsoning." (s. 58). Stein Mehren (1992, ref. i Skardhammar, 2011) sier at skjønnlitterære tekster kan hjelpe oss til å forstå oss selv og

hjelpe oss til å få ny erkjennelse. Også Jan Inge Sørnbø (2000, ref. i Skardhammar, 2011) har drøftet forholdet mellom teksttolking og livstolking. Han hevder at vi "uavlatelig bruker tekster i vår livstolking og at det er nødvendig for å kunne fungere." (s. 58). Sørnbø forteller at en litterær tekst har et budskap man skal lytte til.

Den danske litteraturforskeren Klaus P. Mortensen (2000, ref. i Skardhammar, 2011) sier at "Fiksjon er lek, spill og er ikke identisk med virkeligheten, men heller ikke en motsetning til virkeligheten. Illusjonene er ikke mål, men midler til å forstå virkeligheten. Fiksjon er en refleksjonsform som gjør det mulig å betrakte virkeligheten på avstand." (s. 59). Mortensen sier videre at å lese skjønnlitteratur kan være et møte med det ukjente. På den måten blir litteratur et sted der leseren blant annet kan lære å takle møtet med det fremmedartede. Mortensen sier at litteratur har med dannelsen å gjøre siden litteratur kan stimulere til bevissthet og refleksjoner, også om de kulturelle kodene (Skardhammar, 2011).

Bodil Kampp (1998) er en dansk litteraturpedagog som er opptatt av hvordan leseren får hjelp av skjønnlitterære tekster til å bygge identitet og selvforståelse. Hun mener leseren skal få hjelp til sin dannelsen, ikke at man skal tilpasses faste normer. Kampp mener at arbeidet med litteratur i skolen skal gi elevene en stadig større innsikt i skjønnlitterære tekster som skaper en erkjennelse. I neste omgang kan lesingen føre til at leseren kan reflektere over teksten i forhold til sitt eget liv (Skardhammar, 2011).

2.1.5 Episke tekster for barn som strever med å lese

I det foregående har jeg sett på hva episke tekster for barn er, hvilke fortellinger barn i 7-12 års alderen leser. Jeg har beskrevet leserorienterte teorier og beskrevet hvordan erfaring med skjønnlitterære tekster kan hjelpe barns utvikling av identitet. Teorien levner ingen tvil om disse sammenhengene. Hvordan er det da med barn som strever med lesing? Får de denne viktige erfaringen med litteratur som kan hjelpe den i identitetsutviklingen, eller blir lesing av episke tekster valgt bort. Problemstillingen i denne studien spør hvordan lærere på mellomtrinnet legger til rette for at elever som strever med lesing får gode møter med skjønnlitterære tekster.

Bruner (1986, ref. i Penne, 2001) sier at vi mennesker har to tenkemåter. Den ene er den vitenskapelige som knytter seg til rasjonalitet og fornuft. Den andre tenkemåten er den narrative tenkingen som er knyttet til livserfaring. Bruner sier at denne tenkemåten utvikles i

samhandling med andre ved å fortelle, lytte til og tolke fortellinger. Skjønnlitteraturens fortellinger utvider den narrative virkeligheten. Narrativ tenking har et subjektivt perspektiv (Penne, 2001). Sylvi Penne (2001) sier at barn som ikke leser av ulike grunner, ikke lærer gjennom fortellinger hvordan de skal "tenke på livet" (s. 262). Det betyr at barn kan miste et språk for refleksjon og bevissthet rundt sitt eget liv. De vil ikke få hjelp av den narrative strukturen som er i fortellinger, til å se at det finnes lovmessighet og rettferdighet i det virkelige livet.

Wolfgang Iser (1989, ref. i Penne, 2001) sier at det er tre aspekter som gjør at leseren og teksten oppnår kontakt. Det første er at teksten ligner på livet. Videre må leseren ha en førforståelse som aktiveres. Det siste er at teksten må oppleves som en sammenhengende helhet. I skolen så betyr det at elever som strever med lesing trenger hjelp til å finne litteratur som de kan relatere seg til. Det er også av avgjørende betydning at lesingen blir godt forberedt slik at førforståelsen øker. Elevene må få hjelp til å se sammenhengen og delta i diskusjoner der man ser på det leste i forhold til sitt eget liv og sine egne erfaringer (Penne, 2001).

Det viser seg at det ikke bare er barn som strever med avkoding og forståelse som ikke leser skjønnlitterære fortellinger. Jeg vil senere i teorikapittelet komme tilbake til undersøkelser som viser at mange barn og ungdommer, spesielt gutter leser lite. De er ikke motivert for å lese episke tekster. Mange av disse barna og ungdommene har kanskje ikke opplevd de litterære kvalitetene i en fortelling. Jeg vil til slutt i teorikapittelet beskrive tiltak som er viktig for å gi alle elever, også de som strever med å lese, gode møter med litteratur.

2.2 Lesing

"Lesing er en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler, som utføres med en bestemt hensikt i en gitt sammenheng." (Lyster & Frost, 2008, s.251). Lesing er en aktivitet som hverdagen til de fleste mennesker er preget av. Man leser på skole, i jobb og i fritiden. Tekster som blir lest, spenner fra SMS-meldinger og nettsider til fagtidsskrift og skjønnlitterære verk.

I det følgende beskriver jeg først kort hva lesing er, ut i fra tre teoretiske perspektiv. Deretter setter jeg søkelyset på hvorfor barn i den aktuelle aldersgruppen for denne studien (elever på grunnskolens mellomtrinn) strever med lesing. Videre ser jeg på hvordan det står til med leseferdighetene hos elever slik den blir kartlagt i internasjonale og nasjonale lesetester. Til

slutt refererer jeg til en undersøkelse av Sylvi Penne som sier noe om hva elever på mellomtrinnet leser.

2.2.1 Leseteorier

Leseteorier kan deles inn i tre grupper: Kognitive leseteorier, sosiokulturelle leseteorier og utviklingsorienterte leseteorier (Kulbrandstad, 2003).

De **kognitive leseteoriene** omhandler de tekniske sidene ved lesing og forståelse av lest tekst. For å kunne lese må man kunne avkode. Det vil si å sette sammen rekka av bokstaver og ord og kunne uttale det som står der. Leseforståelse handler om å få en mening av det man har lest (Kulbrandstad, 2003).

De **sosiokulturelle leseteoriene** handler om bruk av skriftspråket i naturlige situasjoner. Litteracy er et sentralt begrep innenfor disse teoriene. Dette handler om å kunne anvende lesing og skriving til ulike formål. Interaksjonen mellom mennesker er et viktig aspekt i det å lese (Kulbrandstad, 2003). Man tenker også på samspillet mellom forfatter og leser som jeg har beskrevet tidligere. Den sosiokulturelle leseprosessen handler også om at leseren har med seg holdninger, erfaringer og kunnskap fra den kulturen leseren er en del av, inn i teksten. Lesingen er også påvirket av sosiale faktorer (Roe, 2008).

Utviklingsorienterte leseteorier tar for seg utviklingsperspektivet i lesing helt fra den første erfaringen med skrift i førskolealder til voksnes leseferdigheter. Det er ulike modeller for hvordan leseutviklingen foregår. Sternberg og Spear-Swerling (1994) har en modell der de viser hvordan leseren utvikler seg fra symbol-leser der barnet kjenner igjen ord ut fra en sammenheng, til fonologisk leser, der barnet bruker det alfabetiske prinsippet og lyderer seg gjennom ordene til etterhvert å lese ortografisk, da lesingen er automatisert. Før man er blitt en høyt kvalifisert leser kreves det at leseren kan bruke ulike lesestrategier på ulike typer tekster (Sternberg & Spear-Swerling, 1994). Det er andre måter å beskrive leseutviklingen på, men Kulbrandstad (2003) sier at det er to viktige sprang i leseutviklingen som man ser i alle beskrivelsene. Den ene er spranget når barnet har knekt lesekoden, og det andre når barnet kan bruke lesing for å lære. Det siste spranget krever at avkodingen er automatisert.

2.2.2 Barn som strever med å lese

Det er ikke lett å definere / avgrense hva lesevansker er, eller hva det betyr å streve med lesing. Ulike faggrupper fokuserer på ulike sider av problemet. Jeg vil i det følgende beskrive noen områder som enten er en direkte årsak til at barn strever med lesing, eller som påvirker barns leseferdigheter. Det vil si at noen av disse områdene nødvendigvis ikke fører til at barnet har ikke har de leseferdighetene som forventes av alderen. Oversikten er ikke ment å være komplett.

Elbo m.fl. (1991) referert i Kuldbbrandstad (2004) sier at det trolig er mellom 12 og 20 % av befolkningen som ikke har funksjonell lese- og skriveferdighet i vårt samfunn, men kun mellom 3 og 5 % som kan ha dysleksi. Barn med synsvansker eller mental retardasjon blir ikke karakterisert som en person med lesevansker (Catts & Kamhi, 2005). Disse funksjonshemmingene er derfor ikke med i oversikten.

Dysleksi

Dysleksi er en av flere spesifikke lærevansker. Definisjonen i diagnoseverktøyet DSM-IV er:

Difficulties in accuracy or fluency of reading that are not consistent with the person's chronological age, educational opportunities, or intellectual abilities.

Multiple sources of information are to be used to assess reading, one of which must be an individually administered, culturally appropriate, and psychometrically sound standardized measure of reading and reading-related abilities. (American Psychiatric Association, 2012)

Dette er en definisjon på dysleksi som er åpen, og som sier lite om hva som gjør at personen har dysleksi. Andre definisjoner på dysleksi sier at det er vansker med fonologisk prosessering som gjør at avkodingen blir vanskelig. Catts & Kamhi (2005) deler vansker med fonologisk prosessering inn i fire områder: fonologisk oppmerksomhet, fonologisk minne, fonologisk gjenkjenning og fonologisk produksjon. De fonologiske vanskene skal være uventet dersom man sammenligner med kognitive ferdigheter (Catts & Kamhi, 2005).

Visuo-baserte lesevansker

Siden en fonologisk-basert definisjon på dysleksi er vanlig å bruke, vil avkodingsvansker som primært skyldes visuelle vansker falle utenfor dysleksi-betegnelsen (Catts & Kamhi, 2005).

Personer med visuo-baserte lesevansker kan ha lesefeil som går på å reversere ord / bokstaver og de kan ha vansker med å huske visuelle bilder av ord som for eksempel ikke-lydrette

høyfrekvente ord. Vansker med øyebevegelser og evne til å fiksere har også vært forsket på som en årsak til lesevansker. Andre mener at dette er en konsekvens av lesevansker, ikke en årsak (Catts & Kamhi, 2005).

Spesifikk forståelsesvanske

Ved å sammenligne barnets tekstforståelse etter å ha lest en tekst med forståelse etter å ha lyttet til en tekst, vil man kunne vurdere om det er dysleksi eller forståelsesvanske / språkvanske som ligger til grunn for svake leseferdigheter (Catts & Kamhi, 2005). Personer med denne vansken har gjerne en språkvanske som er oppstått før lesevansken. Vansken kan være semantisk eller grammatisk betinget. Denne vansken kan betegnes som hyperleksia. Barn med hyperleksia er gode til å avkode, men de sliter med forståelse. Siden dette er en definisjon som er noe avgrenset, brukes gjerne betegnelsen spesifikk forståelsesvanske for å beskrive de som har en forståelsesvanske som sin primære lesevanske (Catts & Kamhi, 2005).

Både avkoding- og forståelsesvanske

Det er noen barn som har både avkodingsvansker og språkvanske knyttet til forståelse. Dette er da en blandet vanske som går under ulike benevnelser som for eksempel "Garden-variety poor readers" eller "Mixed RD" (Catts & Kamhi, 2005 s. 75).

Mestring, motivasjon og engasjement

Forventninger om å mestre er av stor betydning for motivasjon. En av de viktigste kildene til å mestre, er å ha erfaring med at man har mestret lignende oppgaver tidligere. På samme måte er erfaring med å mislykkes med på å svekke forventningene om mestring (Bandura, 1977, ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005). "Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese. Noen forskere går så langt som til å hevde at motivasjon og engasjement er en viktig del av selve lesekompetansen." (Roe, 2008, s.38). Leselyst handler om å glede seg til å lese og at når man først leser så er det vanskelig å slutte. Målet er at man leser, ikke fordi man må, men fordi man har lyst (Roe, 2008).

I PISA-undersøkelsen i 2000 ble mellom annet motivasjon for lesing målt. Resultatene viser at motivasjon henger sammen med prestasjoner, men det er store individuelle variasjoner. Jenter er mer motivert for leseaktiviteter enn gutter, og jenter har mye bedre ferdigheter i

lesing enn gutter (Kjærnsli et al., 2007, ref. i Roe, 2008). Lesevansker i en eller annen form kan være en årsak til lav motivasjon for å lese, men andre fritidsaktiviteter er nok også med på å konkurrere ut boka som en aktivitet på fritida (Roe, 2008).

Selvoppfatning

Mestring og motivasjon er nært knyttet til selvoppfatning. "Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv." (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 75). Selvoppfatning kan knytte seg til prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). God selvoppfatning i lesing gjør at barna leser stadig mer utfordrende tekster og de kommer inn i en god sirkel som gjør dem til stadig bedre lesere. Barn som strever med å lese, kan oppfatte lesing som straff, og velger derfor bort lesing når de har mulighet til det. Tekstene oppleves som stadig vanskeligere og lesingen blir forbundet med nederlag og dårlig selvoppfatning (Roe, 2008).

I sosial sammenlikningsteori er det lagt vekt på at personer vurderer seg selv i forhold til andre. Slike sosiale sammenlikninger er subjektiv, og kan ha påvirke selvoppfatning dersom området for sammenlikningen har betydning for personen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Minne / konsentrasjon / oppmerksomhet

Et godt korttidsminne er viktig for at leseren skal kunne holde enheter fast i minnet lenge nok til at man klarer å koble sammen lyder, stavelser og ord til meningsbærende enheter. Et godt minne er også viktig når man skal koble tidligere erfaringer og kunnskap sammen med det man leser (Roe, 2008). Det betyr at både avkoding og forståelse er avhengig av godt minne.

Oppmerksomhetsvansker har ofte blitt assosiert med lesevansker (Catts & Kamhi, 2005). Lesing krever at leseren er oppmerksom og konsentrert om lesingen. Catts & Khami (2005) viser til forskning som sier at oppmerksomhetsvansken til elever med diagnosen ADHD ikke er en primær årsak til en eventuell lesevanske, men at lav oppmerksomhet bidrar til lesevansken. Man kan også snakke om en komorbid relasjon, der det ikke er en gjensidig årsaksrelasjon mellom for eksempel ADHD og dysleksi, men at det er vansker som opptrer samtidig (Knivsberg, Reichelt & Nødland, 1999, ref. i Lyster & Frost, 2008).

Evnen til å dekontekstualisere

Snow m.fl. (1989, ref. i Wold 2007) antar at jo mer avansert litteratur man leser, jo viktigere blir det å kunne bruke og forstå et dekontekstualisert språk. Dette blir viktig for leseforståelsen. Å dekontekstualisere betyr å frigjøre seg fra konteksten (Wold, 2007). Det vil si at man evner å gå ut av her-og-nå-situasjonen og inn i en litterær verden der det meste er lov. I denne verden kan det være elementer av ens eget liv, noe man kan identifisere seg med, men fortellingene kan også være ganske så uavhengig av konteksten leserne befinner seg i. For å mestre dette kontekstuavhengige språket, kreves det at barnet har lært denne ferdigheten (Wold, 2007).

Erfaring med lesing

Catts & Kamhi (2005), drøfter hvorvidt manglende lesing for barnet fra tidlig alder, har noe å si for leseferdighetene. De konkluderer med at fravær av høytlesing før skolealder ikke er noen primær årsak til lesevansker, men at det har en betydning for ferdigheter i lesing dersom det er andre risikofaktorer for å utvikle lesevansker. Barn fra familier med lav sosioøkonomisk status, eller barn med språkvansker kan bli ekstra sårbare dersom de har ingen eller liten erfaring med litteratur. Resultatet etter PISA-undersøkelsen i 2000 viser at: "Det er en klar, positiv sammenheng mellom elevens sosioøkonomiske bakgrunn og både leseprestasjoner og holdninger til lesing." (Roe, 2008, s.43) Positive holdninger til lesing på fritiden er en enda viktigere faktor for leseferdighetene enn sosial bakgrunn (Roe, 2008).

Opplæring

Tradisjonelt så har man tenkt at opplæringen har liten påvirkning på leseferdighetene. Catts & Khami (2005) refererer til en undersøkelse av Vellutino m.fl (1996) som har funnet at ulikheter i undervisningen er med på å avgjøre om "risiko-barn" får lesevansker eller ikke. Barn som lærere og foreldre forventer lite av, får gjerne lite støtte og oppfølging, med påfølgende mindre motivasjon, med eventuelt påfølgende oppmerksomhet- / atferdsvansker. Spear-Swerling og Sternberg (1996) referert i Catts & Khami (2005) sier at dette igjen kan føre til mindre opplæring i og praktisering av lesing, som igjen fører til at elevene får stadig dårligere leseferdigheter enn sine medelever.

Norskkunnskaper

Hvistendahl og Roe (2004, ref. i Aukrust & Rydland, 2009) sier at "Minoritetsspråklige barn er overrepresentert blant de elevene som har størst vansker med leseforståelse på ungdomstrinnet." (s. 130). Kulbrandstad (2003) hevder at lesing på andrespråket kan være vanskelig på grunn av "språklige forutsetninger, lesetekniske og lesestrategiske forutsetninger, bakgrunnskunnskaper, innsikt i hva det vil innebærer å forstå tekster og innsikt i egen lesing." (Kulbrandstad, 2003, s. 229). Dette er vansker som elever med norsk som morsmål også kan streve med, men flerspråkligheten gir en ekstra utfordring. Årsakene til en eventuell lesevanske kan være fordi de flerspråklige elevene behersker norsk dårlig, har lite erfaring med lesing (også på morsmålet) og mangler den bakgrunnskunnskapen som lesing krever. Liten sammenheng mellom elevens erfaringsbakgrunn og innhold i teksten kan medføre til at flerspråklige elever husker mindre av det de leser på grunn av at de har lite støtte i konteksten (Kulbrandstad, 2003).

Lesestrategier og metakognisjon

"Metakognitiv bevissthet innebærer at vi overvåker egne kognitive prestasjoner og fortløpende vurderer dem." (Roe, 2008, s.45). Gode lesere bruker egnede lesestrategier og er aktive i lesingen, mens personer som strever med lesing, gjerne leser videre selv om de ikke har forstått det de har lest. Elever som strever med å lese kan bruke lesestrategier som er lite egnet til sjangeren, kanskje på grunn av at leseren ikke har et hensiktsmessig utvalg av strategier å bruke. "Strategier innebærer at leseren bruker kritisk tenkning og resonnering når de konstruerer mening på bakgrunn av en tekst, og at strategiene er fleksible i forhold til form og innhold." (Roe, 2002, s. 104).

Kjønnsforskjeller i lesing

PISA-undersøkelsen fra 2000 viser at det er store kjønnsforskjeller i lesing, i jentenes favør. Det er stor forskjell i måten jenter og gutter leser på. "Jentene forsto i langt større grad enn guttene at det kunne ligge noe mer bak den bokstavelige framstillingen, og de oppfattet i større grad betydningen av abstrakte symboler og metaforisk bruk av språket." (Roe, 2008, s. 63). Resultatet i undersøkelsen viser at de elevene som svarer bokstavelig på spørsmålene etter en skjønnlitterær tekst, er gjennomgående svakere lesere enn de som ser den symbolske meningen i en tekst (Roe, 2008). Jeg kommer mer tilbake til kjønnsforskjeller i lesing i den

neste delen der jeg presenterer resultatet av nyere internasjonale og nasjonale kartleggingsprøver i lesing.

2.2.3 Hvordan står det til med leseferdighetene på mellomtrinnet

I dette århundret er det gjennomført grundig kartlegging av leseferdighetene til barn, både nasjonalt og internasjonalt. De store internasjonale undersøkelsene PIRLS og PISA ser ikke bare på elevens leseferdighet, men også på leseengasjement. Verken PIRLS eller PISA kartlegger elever på mellomtrinnet. Jeg har likevel tatt resultatene med i denne rapporten, siden det ikke er grunn til å tro at elever på mellomtrinnet har bedre eller dårligere leseferdigheter enn de som er eldre eller yngre enn seg. I tillegg til disse internasjonale undersøkelsene har Norge Nasjonale prøver hvert år på 5., 8., og 9. klassetrinn, mellom annet i lesing.

Undersøkelsene viser resultatene for de elevene som deltar i undersøkelsen. I PIRLS-undersøkelsen (2006) var det ca 2,75% som ikke deltok på bakgrunn av en sakkyndig vurdering (Van Daal, Solheim, Gabrielsen, & Begnum, 2007). I PISA-undersøkelsen (2009) var det også et lavt antall som ble fritatt. Fritaksgrunn var elever med dårlige norskkunnskaper, fysisk funksjonshemming eller psykisk og / eller emosjonell funksjonshemming (Kjærnsli & Roe, 2010). Det blir stadig flere elever som fritas for de nasjonale prøvene i lesing. I 2011 var det nesten 4,7 % av elevene på 5. trinn som ble fritatt. (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det totale antallet elever som strever med lesing er derfor trolig større enn hva som kommer fram i undersøkelsene.

PIRLS-undersøkelsen 2006

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er en internasjonal undersøkelse i regi av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) som kartlegger leseferdigheter og holdninger til lesing hos elever på 4. trinn. I Norge er det skolestart for 6-åringene, mens skolestart i Sverige, Danmark og Finland er 7 år. For å få bedre sammenligninger har derfor noen norske 5.-klassinger vært med på undersøkelsen i både 2006 og 2011 (Van Daal et al., 2007). PIRLS er gjennomført siden 2001 og den gjennomføres med 5 års mellomrom. Resultatene for undersøkelsen i 2011 vil bli offentliggjort i desember 2012. Derfor bruker jeg resultatet for 2006 i denne rapporten.

Undersøkelsen i PIRLS vektlegger ulike sider ved lesing: Hvorfor vi leser, hvordan vi leser, forståelse av det vi leser og holdninger vi har til lesing. Man henter ut informasjon om elevenes leseforståelse ved å stille spørsmål knyttet til ti tekster elevene skal lese. Fem tekster er skjønnlitterære og fem tekster er fagtekster. I tillegg er det et spørreskjema der elevene skal svare på spørsmål om bl.a. interesser, leseaktivitet, undervisning og trivsel på skolen. Siden PIRLS også er opptatt av bakgrunnsfaktorer som påvirker lesing, har de et spørreskjema der de spør foreldre / foresatte om hvordan de forholder seg til lesing og hvilke leseaktivitet det var i hjemmet før eleven begynte på skolen. De innhenter også opplysninger om sosioøkonomiske forhold (Van Daal et al., 2007).

Resultatet på leseferdigheter viser at de norske elevene (korrigert for alder) får det svakeste resultatet blant de nordiske landene. Resultatene i Norge er stabile fra 2001, men spredningen i resultatene er redusert. Det blir færre svake lesere, men også færre sterke lesere (Van Daal et al., 2007)

"Faktorer og variabler som en fant hadde effekt på leseforståelsen både på hjemme- og elevnivået, var faktorer som leseaktiviteter utført hjemme, antall bøker i hjemmet, mors og fars utdanningsnivå og utvikling av tidlige leseferdigheter." (Van Daal et al., 2007). Man kan tolke resultatet dit hen at jo mer erfaring elever har med lesing, jo bedre blir de til å lese. Mengden av leseaktiviteter hjemme påvirker først og fremst leseferdigheter knyttet til lesing av skjønnlitterære tekster. Jo mer tid man bruker på leseaktiviteter på skolen, jo bedre blir elevene til å lese. Jenter leser bedre enn gutter. Jenter leser mer enn gutter på fritiden, og de har bedre holdninger til lesing (Van Daal et al., 2007)

PISA-undersøkelsen 2009

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal undersøkelse som har som mål å studere skolesystemene i ulike land. Dette blir først og fremst gjort ved å måle 15-åringers prestasjoner i fagområdene lesing, matematikk og naturfag. For å kunne studere endring over tid gjennomføres undersøkelsen hvert tredje år, med ett av fagområdene i hovedfokus. (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 13)

I 2009 var lesing i fokus. I PISAs rammeverk står det at "Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet." (OECD 2007, oversatt og referert i Frønes & Narvhus, 2010, s. 33). PISA-undersøkelsen tester ulike sider av

leseforståelsen. Elevene skal finne og hente informasjon i en tekst, forstå og sammenholde informasjon de har funnet og reflektere over og vurdere informasjon i teksten.

Resultatene blir presentert i seks prestasjonsnivåer der 6 er det høyeste nivået (Frønes & Narvhus, 2010). Kjærnsli & Roe (2010) sier at elever som presterer på nivå 2 og høyere, kan i de fleste situasjonene bruke lesekompetansen sin for å lære. Elever under det 2. nivået kan teknisk lesing og de klarer å finne informasjon som er i teksten, de klarer å kjenne igjen hovedtemaet dersom emnet er kjent, og de kan relatere innholdet til sin førforståelse. Leseferdigheter på dette nivået, kan være for svake for videre utdanning, i yrkeslivet og i enkelte situasjoner ellers i livet.

Norske elever gjør det bedre i lesing i 2009 enn i 2006, og et hovedtrekk er at det er en nedgang i tallet på svake lesere (Roe & Vagle, 2010).

Resultatet viser at det er store kjønnsforskjeller i lesing i Norge. De norske jentene skårer langt høyere enn guttene. 21 % av norske gutter, mens bare 8 % av jentene presterer lavere enn nivå 2. Det er hovedsak i lesing av sammenhengende tekst at kjønnsforskjellen er tydeligst. Fire av fem skjønnlitterære tekster er i denne gruppen. Forskjellen på jenter og gutters leseferdigheter tilsvarer nesten halvannet skoleår (Roe & Vagle, 2010).

Resultatet viser også at elever med majoritetsbakgrunn skårer signifikant bedre enn elevene med minoritetsbakgrunn. Det er noe forskjell mellom minoritets elever som er født i Norge og de som ikke er det (Roe & Vagle, 2010).

Resultatet viser at norske elever er relativt flinke til å finne og hente ut informasjon fra en tekst, og til å finne hovedbudskapet i en tekst. Elevene er ikke fullt så flinke til å tolke og forstå en tekst eller et tekstelement, eller til å reflektere over teksters form og innhold. "Fire av oppgavene der norske elever presterer til dels langt under sitt forventede gjennomsnitt, er knyttet til tre av de fem skjønnlitterære tekstene i prøven. Disse oppgavene fordrer at elevene greier å tolke den «dypere meningen» i tekstene." (Roe & Vagle, 2010, s. 81)

I 2009 ble engasjement tatt med i definisjonen på lesekompetanse i PISA. "Engasjement kan handle om lysten til å lese for fornøynsens skyld, men det kan også handle om den drivkraften som skapes når leseren skjønner at det er viktig å forstå en tekst." (Roe, 2010, s. 94). Engasjement er nært knyttet til motivasjon. PISA 2009 bruker fire kjennetegn på engasjement i lesing. Interesse for lesing er det første kjennetegnet, både lesing av

skjønnlitteratur og lesing av sakprosa. Det andre kjennetegnet er autonomi, det vil si at man foretar bevisste valg i forhold til å styre leseaktiviteter, lesestoff og leseadferd. Det neste kjennetegnet handler om hvorvidt man har sosiale mål for lesingen og evner å kommunisere med andre om lesevaner og lesestoff – sosial interaksjon. Det siste kjennetegnet er lesepraksis; hvilke lesevaner en person har, hvor mye som leses og graden av variasjon.

Resultatet på undersøkelsen om engasjement viser at 51 % av guttene leser for fornøyselsens skyld. Det er færre jenter som leser for fornøyselsens skyld enn tidligere, men andelen er over 70 %. 15 % av guttene og 29 % av jentene sier at lesing er en av deres favoritt hobbyer. Omtrent 20 % av jentene leser skjønnlitteratur flere ganger i uka, mens andelen av gutter som gjør det samme er under 10 % (Roe, 2010).

Det er stor korrelasjon mellom hvor ofte elevene leser skjønnlitteratur og leseferdighetene. Elever som leser skjønnlitteratur noen få ganger i året, har leseferdigheter på gjennomsnittet. Elever som aldri leser skjønnlitteratur, skiller seg ut ved å skåre lavt på leseferdighetene. Roe (2010) forklarer dette med at det å lese skjønnlitterære tekster innebærer som regel å lese større mengder tekst enn man gjør ved å lese andre sjangre. På den måten får disse elevene mye lesetrening (Roe, 2010).

Nasjonale prøver 2010 og 2011

De nasjonale prøvene i lesing blir gjennomført på 5., 8. og 9. trinn hvert år. Prøvene er delt opp i lesestykker med tilhørende spørsmål. Eleven kan finne svaret på noen spørsmål uttrykt i teksten, mens andre spørsmål krever at eleven må tolke, begrunne, reflektere og vurdere. Det er når eleven kan reflektere over en tekst at han / hun tar i bruk sin egen bakgrunnskunnskap og setter den sammen med teksten som er lest (Solheim, Skaftun, & Walgermo, 2011).

Den nasjonale prøven i 2011 i lesing for elever på 5. trinn, fordeler elevenes resultat på tre mestringsnivå, der 3 er det beste nivået (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det er litt forskjell på resultatet etter kjønn på 5. trinn. Gjennomsnittsresultatet er 2,0 for jenter og 1,9 for gutter. Utviklingen over tid ser ut til at det blir flere gutter og færre jenter på det laveste nivået. På det høyeste mestringsnivået blir det flere jenter og færre gutter. Kjønnforskjellen er større på den nasjonale prøven på 8. og 9. trinn. (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Lesesenteret i Stavanger har laget en rapport etter resultatet av de nasjonale prøvene i lesing på 5. trinn i 2010. I denne rapporten finner man at forskjellen på leseferdigheter mellom

gutter og jenter er mindre enn på undersøkelsene i PISA og PIRLS. Det er tolkings- og refleksjonsoppgavene til de skjønnlitterære tekstene som har størst kjønnsforskjell. Oppgavene der guttene skårer best er stort sett knyttet til å finne informasjon og å tolke en TV-oversikt (Solheim et al., 2011).

2.2.4 Hva leser elevene på mellomtrinnet

I skoleåret 2001 / 2002 gjennomførte Sylvi Penne en leseundersøkelse i fem skoleklasser på mellomtrinnet. Alle klassene var med i leseprosjektet "Inn i teksten". Målet med undersøkelsen var å finne ut hva elevene leser og hva de liker å lese (Penne, 2003).

Penne (2003) finner at mellomtrinnsleseren i hennes undersøkelse er lik teoriens beskrivelse av en leser på dette trinnet. Disse teoriene stammer fra amerikanske og engelske forskere på 1980-tallet. Penne (2003) sier at dette ut fra et utviklingsmessig perspektiv ikke er overraskende, men at resultatet kan virke underlig sett i fra et kulturelt og historisk perspektiv.

Penne (2003) konkluderer med at: "Elevene viser liten kompetanse på åpne og litterært kompliserte tekster. Barn krever plottstrukturerte tradisjonelle fortellinger..." (Penne, 2003, s.55). Elevene ønsker seg lukkede tekster, det vil si tekster som ikke gir rom for meddikting eller tolking. Elevene mener at ei god bok skal ha: "... handling, være spennende, slutte godt, og i tillegg skal den være morsom." (Penne, 2003). Sylvi Penne sier at for mange elever som strever med lesing, er det et stort steg bare å ha kommet dit. Forutsetningen for å lese mer komplekse tekster er ikke til stede, og elevene vil trolig ha lite eller ingen utbytte av litteraturen dersom de må lese komplekse tekster. Sannsynligheten for at eleven heller utvikler motvilje mot lesing er til stede (Penne, 2003).

Penne mener at lesere i 12-årsalderen burde være på vei mot å lese litteratur som beskriver en mer kompleks versjon av verden. Lærerne må vurdere om man skal ta elevene inn i mer åpne og kompliserte tekster, eller stimulere til lesing og gi leseglede. Penne (2003) mener at man kan løse dette dilemmaet ved at elever kan lese for eksempel seriebøker og andre bøker med lukkede tekster, kjente narrative strukturer og enkle plott på egen hånd. I fellesundervisningen kan eleven møte tekster med ukjente og mer komplekse verdener.

2.3 Litteraturundervisning i skolen

Denne delen av teorigapittelet tar for seg teorier og forståelser som er utgangspunkt for arbeid med litteratur i skolen. Dette er i tillegg til litteraturteoriene som jeg har beskrevet i den første delen av teorigapittelet. Med utgangspunkt i problemstillingen "Hvordan gi elever som strever med lesing, gode møter med skjønnlitterære tekster?" beskriver jeg først det konstruktivistiske læresynet, før jeg trekker fram noen teorier og litteratur som beskriver hva som er viktig for å fremme motivasjon for å lese episke tekster, gi elevene erfaringer med episke tekster og gjennomføre tiltak som også kan gi elever som strever med lesing gode møter med episke tekster. Jeg beskriver metoder som forskere på området mener kan hjelpe elevene til å møte teksten, finne meningen, relatere teksten til eget liv og gjennom det få hjelp av teksten i egen identitetsutvikling.

Som et bakteppe til teorien i dette kapittelet presenterer jeg først målformuleringer fra Læreplanverket som er viktige i litteraturundervisningen i skolen.

2.3.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

"Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring danner fundamentet for opplæringen i skole og bedrift." (Utdanningsdirektoratet, 2012). I læreplanverket finner vi mellom annet læreplaner for hvert enkelt fag. Hver læreplan er delt inn i: Formål, Hovedområder der det er formulert kompetansemål og Grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Jeg har plukket ut relevante sitat fra læreplanverket fra faget Norsk på mellomtrinnet.

I formålet til faget Norsk i Grunnskolen og Videregående skole så står det:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2012)

Til slutt står det at norskfaget skal:

... stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skriveevner og gode lese- og skrivevaner. Gjennom lesing og

skrivning kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger. (Utdanningsdirektoratet, 2012)

Norsk er delt inn i fire hovedområder: "Muntlige tekster", "Skriftlige tekster", "Sammensatte tekster" og "Språk og kultur". Det er på området "Skriftlige tekster" at man kan hente målformuleringer som omhandler lesing av episke tekster. Dette området beskriver mål for utvikling av lese- og skrivestrategier og mål for å stimulere til lese- og skrivelyst. Området legger vekt på å lese ulike tekster "både for å lære og for å oppleve." (Utdanningsdirektoratet, 2012). Noen mål hentet fra "Skriftlige tekster" viser at eleven etter 7. trinn skal kunne:

- lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk: norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster*
- formulere tolkninger av leste tekster*
- uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på leste tekster*
- med egne ord referere og oppsummere hovedmomenter i en tekst*
- presentere egne leseerfaringer fra skjønnlitteratur og fagbøker skriftlig og muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2012)*

I Læreplanverket er det definert noen grunnleggende ferdigheter som: "... er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv."

(Utdanningsdirektoratet, 2012). Disse ferdighetene er "Digitale ferdigheter", "Muntlige ferdigheter", "Å kunne lese", "Å kunne regne" og "Å kunne skrive". Ferdighetene er integrert i kompetansemålene. I tillegg er det beskrevet i læreplanen for hvert enkelt fag "... hvordan de grunnleggende ferdighetene er forutsetninger for utvikling av fagkompetanse."

(Utdanningsdirektoratet, 2012). I den grunnleggende ferdigheten "Å kunne lese" under faget Norsk finner man at:

... lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet. (Utdanningsdirektoratet, 2012).

2.3.2 Et konstruktivistisk læringssyn

"En konstruktiv tilnærming innebærer kort oppsummert at elever lærer gjennom å delta aktivt i læringsprosessen, og at læring skjer best dersom det legges til rette for at elevene kan få

konstruere kunnskap og forståelse gjennom samhandling og direkte erfaring." (Roe, 2008, s.77). Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) sine teorier har hatt stor betydning i pedagogikken. Hans teorier er innenfor konstruktivismen, men hans teori blir ofte kalt for en sosio-kulturell tilnærming (Imsen, 1999). "Det som kjennetegner menneskelig utvikling, i følge Vygotsky, er samspillet mellom modning og forhold i miljøet, i retning av å nyttiggjøre seg språket som redskap til å mestre omgivelsene." (Wertsch (1991) ref. i Imsen, 1999, s. 155). Vygotsky sier at språk er en sosial aktivitet, men at språkfunksjonen etter hvert både blir et språk til å kommunisere med, men også en indre tale som blir bestemmende for tanke og videre intellektuell utvikling (Imsen, 1999).

Vygotsky (1978) var opptatt av forskjellen mellom det barnet kunne klare selv, og det barnet kunne klare under medvirkning av en mer kompetent person (ekspert – novise). Han kalte dette utviklingspotensialet for den proksimale utviklingssone. "It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." (s. 86)

Vygotsky hevder altså at læring skjer i en sosial læringsprosess hvor man er i en dialog mellom elevene eller mellom lærer og elev. Denne sosiale interaksjonen utvikler elevenes evne til å tenke selvstendig og evne til å utveksle erfaringer (Vygotsky, 1978).

En som brukte Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone, var Jerome Bruner. Bruner (1985) bruker begrepet "scaffolding" (stillasbygging) om den hjelpen en mer kompetent person kan gi i den nærmeste utviklingssonen. Det handler om at eleven konstruerer ny kunnskap og forståelse bygget på det de kan fra før. "Eksperten" gir støtte gjennom spørsmål, å be om forklaringer, minne om tidligere erfaringer eller ved å henvise til hjelpemidler barnet kan bruke for å løse en oppgave (Streitlien, 2009).

2.3.3 Arbeid med skjønnlitteratur på grunnskolens mellomtrinn

Elever møter på skolen med ulik bakgrunn. Noen kjenner godt til skolens koder. De er kjent med språket og formidlingen i skolen fra sine hjemmeforhold, mens for andre elever er dette en ny kultur med nytt språk og nye tekster. Sylvi Penne bruker begrepet "litterære barn" om de barna som har tatt del i skjønnlitterære opplevelser fra tidlig alder (Penne, 2001, s. 260). Skolen skal møte alle barn uansett forutsetninger. I denne delen blir noen områder som er

viktig i arbeid med litteratur beskrevet. Områdene er ingen fasit på hvilke områder som er viktigst, men de er valgt ut i fra problemstilling og min førforståelse, men også ut fra datagrunnlaget i intervjuene.

Lesing i skolen er ikke bare en innføring og opplæring i litteratur, men undervisningen i litteratur skal også hjelpe elevene til å forstå den kulturen de lever i, og lære dem hvordan de kan respondere på denne kulturen. "Kanskje det vil igjen bli god pedagogikk å legge vekt på verdianalyse og holdningsdannelse i skolens litteraturundervisning – ikke på bekostning av estetisk analyse, men som del av en helhetstolkning av den litterære teksten." (Skardhammar, 2011, s. 61).

Roe (2008) viser til Jane Braunger og Jan Patrica Lewis (2006) som har samlet forskning omkring hva som kjennetegner en god leseopplæring. Roe (2008) har tatt utgangspunkt i denne forskningen og sier at det er viktig at leselæreren:

- har fokus på de enkelte elevs forutsetninger, interesser og forkunnskaper
- har tro på at alle kan bli flinkere
- motiverer
- gir elevene tilgang på bredt utvalg av tekster i flere sjangre
- har god tekstkompetanse
- arbeider med lesestrategier
- vurderer elevenes sterke og svake sider, med vekt på undervisvurdering (Roe, 2008).

Et godt læringsmiljø

Det er noen generelle forutsetninger som er viktig for læring, som også er viktig når man skal legge til rette for at elever som strever med lesing, skal få gode møter med skjønnlitterære tekster. Den "inkluderende skole" er et ideal i skoledebatten. Skolen skal være en arena for læring der det er plass til alle uansett opplæringsbehov. Inkludering innebærer at elevene skal delta på egne premisser. Et godt læringsmiljø innebærer at man "ivaretar viktige behov hos elevene." (Kulbrandstad, 2003, s. 180). Mellom annet er det viktig at elevene opplever mestring, utvikler et positivt selvverd, er trygg, kjenner til mål som man jobber mot og har en tilhørighet (Kulbrandstad, 2003). Et aksepterende og inkluderende miljø er viktig for elevers trivsel og selvoppfatning. Elever som har faglige vansker, kan oppleve ikke-inkluderende miljø som utrygt. I miljø der differensiering og individuelle tilpassinger er vanlig, vil elever med ulike behov ikke skille seg ut (Kulbrandstad, 2003).

Skape motivasjon og engasjement

I følge Roe (2008) viser forskning at det er en klar sammenheng mellom positiv holdning til lesing og leseferdigheter. Dette ser man også i resultatet etter leseundersøkelsene PIRLS og PISA. John Guthrie (2007, ref. i Roe, 2008) har vært opptatt av at det er like viktig å legge vekt på motivasjon for å lese som å lære elevene lesestrategier. Guthrie har satt opp fem motivasjonsområder:

- Eleven må ha kjente mestringsmål og arbeide mot det som er oppnåelig.
- Eleven må ha mulighet til å foreta valg, under veiledning.
- Eleven må ha en sosial interaksjon slik at man kan dele det man har lest med andre.
- Eleven må ha troen på at man kan lykkes med å lese og å forstå.
- Eleven må ha interesse for teksten han / hun leser. (Guthrie, 2007, ref. i Roe, 2008)

I lesing av episke tekster er det alltid en avveining på hvor mange oppgaver man skal knytte til lesingen. Skrive bokanmeldelser, svare på spørsmål, lage sammendrag eller tegne til teksten kan ta fra eleven gleden ved å lese. Haanæs (2000) er opptatt av at elevene også får lese uten at det er noe etterarbeid. Det er viktig at elevene skal oppleve teksten bare for opplevelse. Roe (2008) viser til Pennac (1999) som sier at læreren må: "dele sin egen glede over god litteratur med elevene i stedet for å stille krav om at de skal lese." (s. 139). Pennac tror at alle kan bli glad i å lese. "Det handler bare om å vise elevene veien inn til de skattene som skjønnlitterære tekster representerer." (Pennac 1999, ref. i Roe 2008).

Roe (2008) viser til undersøkelser som konkluderer med at dersom elevene kan konstruere mening i et sosialt fellesskap, vil mestringsfølelsen øke. Dette vil igjen kunne ha positiv effekt på motivasjon og holdninger til å lese.

Lesestrategi og metakognisjon

"En lesestrategi er bevisste planer for hvordan en tekst skal angripes, mens leseferdigheter er mer eller mindre ubevisste, automatiserte handlinger." (Pearson, 1998, ref. i Roe, 2002). For at det skal kalles en læringsstrategi, skal strategien være et bevisst valg av eleven. Eleven skal kunne begrunne hvorfor han / hun bruker den gjeldende strategien. Det er viktig at elevene i en opplæringsfase får demonstrert og øvd på ulike strategier, men at elevene etter hvert skal selv velge hvilke strategier de skal bruke (Kulbrandstad, 2003). Roe (2002) sier at bruk av

bevisste lesestrategier skiller gode og dårlige lesere. Lesere som har gode lesestrategier registrerer når de må sette inn relevante strategier.

Metakognisjon henger sammen med strategier. Metakognitive evner betyr: "... bevissthet om og evne til å reflektere over egen læringsprosess. Dette inkluderer planlegging, overvåking og evaluering av egen læringsaktivitet." (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 224-225).

Begrepsutvikling / leseforståelse

Resultatene på internasjonale og nasjonale prøver viser at det er mange elever som strever med leseforståelse. "Begrepsforståelse er grunnleggende, og lærere i alle fag oppfordres til å legge vekt på å forklare elevene hva ord og uttrykk betyr før de slipper dem løs på tekstene." (Roe, 2008). Roe (2008) mener at dersom leseren kjenner til hva ord og begreper betyr, vil han / hun bli tryggere i møte med en ny tekst, som igjen vil føre til mer motivasjon.

Kulbrandstad (2003) beskriver en prosessorientert forståelsesopplæring. Hun mener at i skolen må man arbeide med teksten før lesingen starter, både for å gjøre leseren nysgjerrig, men også for å skape en kontekst for lesingen ved å koble teksten til noe leseren vet fra før. Leserens kan da møte teksten med forventninger om "... innhold, formål og lese måte." (Kulbrandstad, 2003, s. 185). Under selve lesingen er det viktig at elevene bruker strategier som gjør dem aktive i leseprosessen. Å stoppe underveis for å tenke gjennom hva teksten handler om, kan hjelpe til med å forstå. Disse pausene kan brukes til en samtale om teksten, eller leseren kan lage skisser over de opplysningene han / hun har så langt i lesingen og leseren kan få hjelp til å få forklart det hun / han ikke skjønner. Kulbrandstad (2003) har eksempler på strategier leseren bør prøve før han / hun ber om hjelp til å få forklart innholdet, for eksempel: lese om igjen, lese avsnittet høyt, slå opp i ordbok eller lese videre for å se om man forstår innholdet likevel. Den siste fasen i Kulbrandstad (2003) sin prosessorienterte forståelsesopplæring er å arbeide med teksten i etterkant. Hun foreslår for eksempel å dramatisere, lage tegneserie eller samtale med andre.

Høytlesing

Høytlesing gir ei "gruppe en felles leseopplevelse, og et utgangspunkt for felles samtaler om litteratur." (Tønnessen, 2007). "Høytlesing har en betydelig gjennomslagskraft når det gjelder å få elevene inn i teksten, uavhengig av alder og fagområde." (Roe, 2008, s. 202). Duchein og

Mealy (1993, ref. i Roe 2008) fant at elever helt opp i videregående skole har stor glede av høytlesing, og at høytlesing påvirker elevenes holdning til lesing i positiv retning.

Torben Weinreich (1996, ref. i Tønnessen, 2002) har spurt danske 11-åringer om de blir lest høyt for. Det er bare 14 % som opplever at de blir lest høyt for hjemme. 44 % svarer at de av og til har høytlesing på skolen. Barna forteller at de savner høytlesningen. De oppfatter høytlesingen som hyggelig, men også at de får møte fortellinger de antageligvis ikke ville funnet selv. Elever som strever med lesing kan møte mer krevende tekster enn de klarer å lese selv.

Roe (2008) har følgende kriterier for hva god høytlesing er " ... god og variert stemmebruk, riktig intonasjon, riktig artikulasjon, tilpasset hastighet, passende bruk av pauser og ikke minst god innlevelse i teksten." (s.130). Det er viktig at den som leser høyt, legger vekt på å gi elevene positive opplevelser ved å være godt forberedt. "Gode høytlesingsopplevelser er et viktig utgangspunkt for videre leselyst og leseglede blant de vi arbeider for: barna." (Tønnessen, 2002, s. 170).

Høytlesing med pauser underveis, gjerne der teksten har åpninger og tomrom, som man bruker til at elevene får komme med refleksjoner, gir elevene mulighet til å utvikle sin litterære lesekompetanse (Tønnessen, 2002).

"Høytlesning er med på å utvikle barnas språk; de blir vant til å høre mer avanserte setningsstrukturer enn de bruker sjøl. Ordforrådet deres øker, og de gjør erfaringer med ulike sjangrer." (Haanæs, 2000, s. 59)

Den litterære samtalen

Med litterære samtaler mener man "... klassesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane." (Aase, 2005, s. 106). Aase (2005) mener at den litterære samtalen er viktig fordi den gjør at man må stoppe opp og se på egen opplevelse av lesing, samtidig som man får ta del i andre sin opplevelse. Klasserommet blir da en arena for læring der språklig samhandling er viktig. Litteraturens uttrykk blir enda sterkere dersom læreren kan forklare og stille spørsmål til fortellingene. Ved å engasjere elevene i samtaler, kan elevene sette ord på hva de selv og karakterene i bøkene tenker (Appleyard, 1991).

Både en målrettet samtale og hva man skal se etter i en tekst krever opplæring (Aase, 2005). Det er læreren som har ansvar for å igangsette litterære samtaler. Aase (2005) mener at dersom arbeidet med litteratur skal bli en utforskende prosess, må den litterære samtalen være en samtale der deltagerne får økt innsikt i teksten. Samtalen må derfor ikke være en "spørsmål-svar"-samtale. Læreren må være lyttende og utforskende sammen med elevene (Haanæs, 2000).

Haanæs (2000) viser til resepsjonsforskeren David Bleich som hevder at "det kognitive utbyttet av å lese skjønnlitteratur uten en påfølgende samtale er å sammenligne med utbyttet vi har av en drøm." (s. 78). Haanæs (2000) siterer også Steffan Thorsson som sier følgende om den litterære samtalen: "Att få uttrycka sina tankar, att få lyssna på andras frågor och funderingar, och att få diskutera olika forståelser av berättelsen är nödvändigt för att den lättflyktiga lasupplevelsen skall fördjupas till meningsfull kunnskap för lyssnaren." (s. 78)

Utsagnene viser at en samtale om det man har lest, gjør at leseren reflekterer over innholdet. Refleksjonen skjer når samtalen tar utgangspunkt i leserens subjektive opplevelse av teksten. Eleven må sette ord på sin oppfatning, høre andre sin opplevelse og gjennom samtalen kan man få større innsikt (Haanæs, 2000).

Alt etter hvilken erfaring elevene har med litteratur, kan man utvikle samtalene. Handler det først og fremst om å beskrive, eller kan elevene reflektere og sette handlingen inn i sin egen referanseramme? Har elevene kommet så langt at de kan tolke og reflekterer intellektuelt og ikke bare med følelser og hjertet? (Haanæs, 2000).

Jon Smidt er opptatt av at lesingen må være relevant for leseren, og utbytte og motivasjon er avhengig av leserens behov. I en dialog mellom lærer og elever, vil man kunne oppnå en "fellestekst" (Smidt, 1986 i Roe, 2008).

Roe (2008) sier at hun har stor tro på den læringen som skjer i et gruppefellesskap. Både sterke og svake elever drar nytte av et fellesskap der læreren er til stede og styrer læringsprosessen. For å få til en god dialog i et klasserom, er det viktig med en kultur der alle deltar og at alle utsagn blir behandlet med respekt (Haanæs, 2000). Den litterære samtalen skal være en "oppriktig samtale om fortellingen, der alle elevers innspill er like velkomne." (Tønnessen, 2007, s. 52). Dysthe (1995, ref. i Tønnessen, 2007) sier at en litterær samtale skal ha autentiske spørsmål. Læreren spør fordi hun ikke vet, ikke for å kontrollere om elevene vet

svaret på spørsmålet. Videre skal læreren skal løfte fram utsagn fra elevene og utdype uttalelsene. Læreren skal verdsette utsagn fra elevene, og det er greit å å være uenige (Dysthe 1995, ref. i Tønnessen, 2007)

Skardhammar (2011) mener at en litterær samtale må ha en klar struktur, samtidig som læreren må kunne improvisere og ta tak i innspill fra elevene, slik at det blir en virkelig dialog. Hun mener at de første spørsmålene læreren skal stille er "Identifikasjonsspørsmål". Eksempel på dette er "Hva ville du ha gjort ...?", "Hvordan ville du ha likt ...?". Ved så å stille "Refleksjonsspørsmål" ønsker man at elevene skal resonere og reflektere over innholdet i teksten ved å for eksempel beskrive personer og handlinger, analysere konflikter og løsninger og se på fortellingens struktur. Disse spørsmålene kan også blandes med spørsmål som bygger på observasjoner og hukommelse. Skardhammar (2011) sier at dette er spørsmål som de som strever med å reflektere lettere kan svare på. Den siste spørsmålstypen i den strukturerte samtalen er "Overføringsspørsmål" eller "Aktualiseringsspørsmål". Dette er spørsmål som "siker mot å knytte forbindelse mellom fiksjon og virkelighet." (Skardhammar, 2011, s. 83)

Haanæs (2000) beskriver i tillegg noe hun kaller for "Den lille samtalen om litteratur" (2000, s. 80). Med dette mener hun at læreren må vise at hun er et lesende menneske og vise elevene at hun gleder seg over å lese bøker.

2.4 Avklaringer

I dette tredelte teorikapittelet har jeg trukket fram relevant teori og litteratur rundt områdene: skjønnlitteratur, lesing og arbeid med litteratur i skolen. Jeg har hele tiden tatt valg med hensyn til om jeg skulle dykke dypere inn i teorien, ta vekk deler eller legge til andre teorier i kapittelet. Teorikapittelet har utviklet seg parallelt med analysearbeidet for å kunne fange opp datagrunnlaget fra intervjuene.

Teorien danner et grunnlag for undersøkelsen jeg har foretatt med utgangspunkt i problemstillingen "Hvordan gi elever som strever med lesing, gode møter med skjønnlitterære fortellinger?" Deler av teorien ønsker er et forståelsesgrunnlag for studien. Det er med for at å skape en felles forståelse av begrep og hvorfor det er viktig at elever som strever med lesing ikke blir fratatt de verdifulle møtene med litteraturen. Beskrivelsene av årsaker og

medvirkende faktorer som kan være med på at elever strever med lesing er også med for å gi en forståelse av at det å streve med lesing kan ha mange årsaker.

Teorien er utgangspunktet for intervjuguiden. Drøftingen av funnene fra informantene tar utgangspunktet i deler av teorien som er beskrevet i dette kapitlet.

3 Metode

I dette kapitlet beskriver jeg de metodevalgene jeg har brukt for å finne svar på min problemstilling. Jeg begrunner valgene ut i fra teori, og jeg avklarer begrep i metodeteorien. Jeg beskriver hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen og gjør noen refleksjoner på det hva jeg har gjort i lys av teorien.

De to siste delene i dette kapitlet omhandler etiske refleksjoner og validitet / reliabilitet som er relevant for denne studien.

3.1 Metodevalg og gjennomføring av studien

Metode handler både om hvordan man innhenter informasjon, og om hvordan man analyserer den informasjonen man har innhentet. Valg av forskningsmessig metode er avhengig av målet med forskningen. Mitt mål er å finne svar på problemstillingen: "Hvordan gi elever som strever med lesing, gode møter med skjønnlitterære fortellinger?"

Forskningen i denne studien er empirisk. Det vil si å sette søkelys på en aktuell problemstilling og bruke ulike metoder "som set ein i stand til å oppdage, kartlegge, beskrive og analysere, og eventuelt dokumentere og forklare." (Befring, 2007, s. 29).

I denne delen av kapitlet gjør jeg rede for de metodene jeg bruker for å kartlegge, beskrive, analysere og drøfte. Jeg drøfter valg av informanter og innhold i intervjuguiden. Jeg beskriver og drøfter gjennomføringen av intervjuet. Videre beskriver og vurderer jeg de metodene jeg har brukt i analysen av datagrunnlaget og drøftingen.

3.1.1 Kvalitativ metode

Jeg bruker en kvalitativ metode for å finne svar på problemstillingen.

Qualitative research is a means for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. The process of research involves emerging questions and procedures, data typically collected in the participant's setting, data analysis inductively building from particulars to general themes, and the researcher making interpretations of the meaning of the data. The final written report has a flexible structure. Those who engage in this form of inquiry support a way of looking at research that honors an

inductive style, a focus on individual meaning, and the importance of rendering the complexity of a situation. (Creswell 2007, ref. i Creswell, 2009)

Jeg mener at den kvalitative metoden er best egnet til å få fram en dybde i studien. Ved å bruke en kvalitativ metode, får jeg erfaringene og opplevelsene til en lærergruppe om hvordan de gir elever som strever med lesing gode møter med skjønnlitterære fortellinger.

Deltakernes perspektiv er i fokus i kvalitative studier. "Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv....Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset." (Postholm, 2005, s. 17). Forskeren prøver å danne seg et helhetlig eller komplekst bilde av deltakerens perspektiv.

En kvalitativ forskning er ikke objektiv siden den er påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier. Forskeren har med seg et sett med egne erfaringer og opplevelser, samt en teoretisk forankring på området. Det er med denne bakgrunnen forskeren skal prøve å forstå og skape mening i datamaterialet han eller hun har samlet inn (Postholm, 2005). Jeg kjenner dette praksisfeltet godt gjennom egen erfaring som lærer og rådgiver i PPT, og det påvirker forskningen.

Fokuset i denne studien er på læreres opplevelser, tanker og refleksjoner rundt temaet, samtidig som jeg vil høre om gode tiltak og erfaringer fra disse tiltakene. Cresswell (1998) referert i Postholm (2005) sier at det er en relasjon mellom det man gjør – det som er observerbart og det som er i bevisstheten hos mennesker. Intervju er derfor egnet for å få tankene bak det informantene gjør. Intervju gir flere svar enn andre kvalitative undersøkelser som for eksempel observasjon i denne studien.

Fenomenologi

Teori om fenomenologi skaper et grunnlag og en forståelse for denne studien. Postholm (2005) viser til Giorgi (1985) og Moustakes (1994) som sier at fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. I psykologisk fenomenologi står individet i fokus. Man ønsker å få fram et enkeltmenneske sin opplevelse så nyansert og rikholdig som mulig. Videre ønsker man å finne ut hvordan flere enkeltindivid opplever det samme fenomenet. Målet for min studie er å få en dypere forståelse for hvordan lærere på mellomtrinnet gir elever som strever med lesing erfaring med skjønnlitterære fortellinger og lærerens opplevelse rundt dette. Det er viktig å få

flere opplevelser av samme fenomenet. Måten man kan få tak i opplevelsen er ved å snakke med menneskene – gjennomføre et intervju (Postholm, 2005).

I analysearbeidet kan man også bruke et fenomenologisk perspektiv. Informantens opplevelser og forståelse av sin situasjon er viktig i analysen. Ved å sortere informantens opplevelser i fenomenologiske tema, blir det lettere å gripe fenomenet (Befring, 2007).

3.1.2 Intervju

"Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt." (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Et intervju kan være alt fra å svare på enkle spørsmål med svaralternativ til et langt og personlig intervju der man ønsker å få fram tanker og opplevelser hos et menneske. Et intervju i en kvalitativ undersøkelse brukes for å "få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser." (Dalen, 2004 s.15). Postholm (2005) sier at intervju er den eneste datainnsamlingsstrategien som kan tas i bruk i et fenomenologisk studium.

Når en samtaler med mennesker, kan en også få innblikk i det som foregår i den enkeltes tankeverden. En kan ikke observere fortidige hendelser, og en kan heller ikke observere menneskers meninger, tanker og opplevelser. Å intervjuer mennesker kan dermed bety at en får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter. (Postholm, 2005, s. 68)

I fenomenologien blir begrepet livsverden brukt. Wormens (2011) sier at fysisk sett er livsverden den verden man befinner seg i, men fenomenologisk sett er livsverden en forståelse av mennesker, handlinger m.m. i den fysiske verden. Denne forståelsen er umiddelbar og teorifri. Jeg ønsker å høre læreres forståelse for sin livsverden i klasserommet med de menneskene og handlingene som foregår der.

Kvale & Brinkmann (2009) sier at et forskningsintervju ikke er en samtale mellom to likeverdige deltakere. I et semistrukturert intervju som jeg har brukt, definerer og kontrollerer forskeren samtalen ut i fra temaet, men opplevelsene til den som blir intervjuet er i fokus (Dalen, 2004). Forskeren bestemmer temaet for intervjuet og følger opp svarene.

Informanter

Det brukes ulike navn på den personen man henter informasjon fra. Postholm (2005) mener at forskningsdeltaker er det mest dekkende begrepet for en deltaker i kvalitativ forskning. Dalen

(2004) bruker informant, og respondent er også brukt. Jeg har i denne studien valgt å bruke informant som betegnelse på dem jeg har intervjuet.

I en kvalitativ undersøkelse vil 3-4 informanter være et godt utgangspunkt. Man kan da få en variasjonsbredde i svarene som kan belyse problemstillingen. I denne studien er det tre informanter. "Dersom forskeren velger tre personer, kan han eller hun ved hjelp av et intervju klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakerens opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid." (Postholm, 2005, s. 43). I tillegg til å finne den felles essensen, har jeg søkt etter særegne erfaringer og opplevelser, som kanskje kan være med på å skape nytenking og utvikling på dette området.

Det er forskningens mål og hensikt som avgjør hvilke strategier som brukes for å hente inn nok informasjon til å oppnå forståelse for problemstillingen. Dette innebærer også at det er viktig med en gjennomtenkt utvelging av informanter. "The idea behind qualitative research is to purposefully select participants or sites (or documents or visual material) that will best help the researcher understand the problem and the research question." (Creswell, 2009). Jeg ønsker få fram en variasjonsbredde i min studie, selv om antall informanter er begrenset. Først og fremst ønsker jeg å få fram gode opplevelser og reflekterte vurderinger.

Holdninger og tanker om et tema skaper en praksis som samsvarer med hva man tror på. Informantene i denne studien er lærere med lang erfaring i å undervise i norsk på mellomtrinnet. Alle har undervist elever som strever med lesing, og de har erfaring med hvilken praksis som fører til at disse elevene får gode møter med skjønnlitterære tekster.

Alle informantene i denne studien har gjennomført "Lesing 2" som deltidsstudium i løpet av de siste årene. "Lesing 2" er et studium basert på at lesing er en grunnleggende ferdighet i alle fag, og studiet har særlig fokus på lesing i 5. – 10- trinn (Høgskolen i Telemark, 2012). Alle informantene henviser til dette studiet i løpet av intervjuet. Erfaringer fra dette studiet har påvirket praksisen til informantene. En av informantene har fordypning i Norsk fra grunnutdanningen og en informant har videreutdanning i Spesialpedagogikk. Informantene kjenner godt til teori og plangrunnlaget for undervisning i Norsk.

Gjennom mitt nåværende arbeid i PPT og mitt tidligere virke som lærer, kjenner jeg til flere lærere som er i målgruppen for denne studien. Jeg kontaktet informantene først på e-post

eller ved direkte kontakt, for å høre om de var interessert. Alle var positive, og de fikk derfor informasjonsskrivet og intervjuguiden. Alle sa ja til å stille på intervju, og jeg gjorde avtaler med hver enkelt om tidspunkt for intervju. To av intervjuene ble gjennomført senere enn jeg først hadde planlagt

Intervjuguide

En fenomenologisk studie har flere informanter, og en ønsker å finne ut noe om det samme tema hos flere informanter. Derfor er det viktig at man har en mal for intervjuet, en intervjuguide. "En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse." (Dalen, 2004, s. 29-30) Målet er å få fram et datamateriale som er så rikt og omfattende som mulig innenfor temaet.

Et intervju åpnes med innledende spørsmål av en slik art at informantene føler seg vel og avslappet. Creswell (2009) kaller disse spørsmålene for "ice-breakers". De første spørsmålene i denne studien gir informanten mulighet til å presentere seg selv; fortelle om sin erfaring, sin utdanning og hva vedkommende arbeider med nå.

De neste spørsmålene skal fokusere mot de sentrale temaene i studien. Spørsmålene er åpne, men etterfulgt av underspørsmål som man kan bruke dersom man ønsker mer informasjon enn det informanten har gitt på hovedspørsmålet i tråd med Creswell (2009). I tillegg til underspørsmål, inneholder intervjuguiden stikkord som informanten kan bruke i intervjuet. Det første og viktigste hovedspørsmålet i denne studien søker etter å få fram informantens erfaringer med bruk av skjønnlitterære fortellinger for de elevene som strever med lesing. På det neste hovedspørsmålet ønsker jeg refleksjoner og tanker rundt utvalgte utsagn i Læreplanverket fra 2007. Jeg ønsker informantens refleksjoner om bruk av skjønnlitterære tekster som en del av identitetsutviklingen til elevene på det siste hovedspørsmålet. I ettertid ser jeg at de to siste spørsmålene tar lite utgangspunkt i hverdagen og erfaringene til læreren, men krever mer teoretisk tenking og refleksjon rundt egen praksis. Å dele en forståelse av sin egen livsverden som jeg spør om i det første spørsmålet, er i tråd med en fenomenologisk studie.

På slutten handler intervjuguiden om generelle forhold (Dalen, 2004). Jeg stiller et åpent spørsmål der informanten kan komme med opplysninger om temaet som ikke er tatt opp tidligere i intervjuet. Jeg ber om tillatelse til å kontakte informanten dersom jeg ser at det er

behov for utdyping eller oppklaring når jeg analyser datagrunnlaget. Jeg åpner også opp for at informanten kan kontakte meg, dersom det er noe informanten ønsker å formidle i etterkant.

Intervjuguiden er Vedlegg 3 i denne rapporten.

Intervjuene

Intervjuerens evner, følsomhet og kunnskap blir avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen som kommer fram i intervjuet. En intervjuer som behersker å intervjuer, tenker mindre på teknikken og mer på den man intervjuer og på den kunnskapen man ønsker å hente inn (Kvale & Brinkmann, 2009). Monica Dalen (2004) sier at det må "alltid foretas et eller flere prøveintervju, både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer." (s. 34). Jeg hadde ikke et fullstendig prøveintervju på forhånd, men en uformell samtale med en kollega rundt intervjuguiden, der vi både så på formuleringer, rekkefølge og innhold. Jeg belyste hva jeg ønsket å få fram, og vi hadde drøftinger som gjorde at jeg vurderte intervjuguiden på nytt og gjorde endringer. Jeg var trygg i bruk av opptaksutstyr, så jeg så ikke behov for prøveintervju for å prøve ut dette utstyret.

To av intervjuene foregikk på et møterom på mitt arbeidssted, mens det siste foregikk på et møterom på informantens arbeidssted. Vi var skjermet for forstyrrende element.

Jeg startet intervjuene med å snakke om hva som skal foregå og hensikten med intervjuet. Jeg tok utgangspunkt i Barbro Sætersdal og Monica Dalen sine stikkord for oppstart på et intervju (Dalen, 2004, s. 40). Informantene skrev under på samtykkeerklæringen. Informantene var godt forberedt og hadde notert seg ting de ville snakke om. Tidsramma var mellom en halv og en time, og intervjuene varte fra 45 til 60 min. Jeg hadde en lydopptaker med mikrofon som var plassert på bordet mellom oss. Jeg er godt kjent med dette opptaksutstyret, og hadde prøvd det ut på forhånd. Mange mennesker, også informantene i denne studien, blir påvirket av at det de sier blir tatt opp på lyd. Selv om jeg la vekt på å ha en avslappet samtale, ble nok samtalene mer "høytidelig" enn en samtale uten opptaksutstyr ville blitt.

Man bør ta notater, både observasjoner og refleksjoner underveis i intervjusituasjonen (feltnotater), og analytiske refleksjoner (memos) (Dalen, 2004). Observasjoner og refleksjoner kan ha stor verdi i den videre analysen, men er fort å glemme. Jeg noterte lite under selve intervjuene. De notatene jeg tok, var mest fordi jeg fikk en tanke om noe jeg ville vite mer om, og som jeg ikke måtte glemme. Jeg prioriterte å ha fokus på informanten. Jeg

noterte umiddelbare refleksjoner i etterkant av hvert intervju. Disse refleksjonene har jeg ikke brukt i det videre arbeidet, siden det ikke belyser temaet og problemstillingen ut over det informantene sier.

Intervjueren må lytte til det informanten har å si, samtidig som hun bringer temaene inn i intervjuene. Intervjueren kan gripe inn dersom hun ønsker at tema skal belyses mer enn det informanten gjør, og komme med utdypende spørsmål. Både med verbale responser og kroppsspråk kan man signalisere at man ønsker å høre mer (Postholm, 2005). I intervjuene var det naturlig å be om mer informasjon og utdyping noen ganger. Ved et par anledninger spurte også informantene om jeg ville at de skulle fortelle mer om et fenomen.

Oppfølgingsspørsmål fra forskeren kan for eksempel være å be om mer informasjon, be om oppklaring i ufullstendige svar, få informanten til å beskrive opplevelser, følelser og reaksjoner istedenfor å komme med generelle svar, få fram gode eksempler og spørre om en har forstått informanten riktig (Rubin og Rubin, 1995 ref. i Postholm 2005). I tillegg erfarte jeg at når jeg tok en oppsummering av det informanten hadde snakket om, fikk informanten tid til å tenke seg om og komme med utdypende informasjon.

I et semistrukturert intervju er det forskeren som bestemmer hvilke temaer som bringes på bane, men det er ikke en ferdig spørsmålsrekke som informanten skal svare på. Rekkefølgen har ingen betydning (Postholm, 2005). I intervjuene ble rekkefølgen til en viss grad fulgt. Informantene kom inn på tema som var lagt til senere i intervjuet, og i løpet av samtalen kunne informanten ønske å utdype et tema vi hadde snakket om tidligere.

Det er ikke noe i veien for at informantene kan komme med nye nærliggende spørsmål og tema inn i intervjuet. Postholm (2005) sier at dette er viktig innenfor en fortolkende tradisjon der man ønsker å forstå informantens handlinger. I det første intervjuet tok informanten opp tema som jeg ikke hadde med i intervjuguiden. Jeg valgte å ikke ta med disse temaene i de gjenstående intervjuene, siden temaene utenfor min problemstilling.

Kvale & Brinkmann (2009) sier at intervjuforskning er et håndverk. Det kreves et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren siden det er få forhåndsstrukturete eller standardiserte prosedyrer for hvordan et semistrukturert intervju skal gjennomføres. Det betyr mellom annet at det er en fordel at intervjueren kan mye om intervjutemaet og kjenne til de metodologiske mulighetene man har. Jeg ser at det var en fordel å ha lest og skrevet mye av teorikapittelet før

intervjuene. Det å ha et teorigrunnlag og kjenne til praksisfeltet, gjorde at jeg var bevisst på hva jeg ønsket å få fram i intervjuene. Informantene var godt forberedt og siden de har god erfaring på området hadde de mye å bidra med. Jeg ser at ulempen med å kjenne praksisfeltet godt er at det var vanskelig å stille spørsmål, uten å legge ordene i munnen på informanten.

3.1.3 Opptak og transkribering

Opptakene ble gjort med en MP3-spiller. Lydopptakene var av god kvalitet. Det gikk lett, men tok lang tid å transkribere intervjuene fra lydopptak til tekst. Teksten ble anonymisert underveis i transkriberingen, slik at verken informanter eller skoler som vedkommende arbeider ved, kan bli gjenkjent. Informantene fikk navnene Anne, Else og Inger, og skolene fikk navnene X, Y og Z. Kommunnavn og annen informasjon som kunne identifisere informantene ble også forandret eller fjernet. Intervjuene ble nedskrevet på bokmål.

3.1.4 Analyse og drøfting

"Dataanalyse er en prosess hvor forskeren får mening ut av sine data. Denne prosessen innebærer at en helhet blir plukket i stykker for senere å bli analysert." (Postholm, 2005, s. 105). Dette betyr at man løfter det materialet man har samlet inn til et mer fortolkende nivå (Dalen, 2004). I en kvalitativ analyse er fokuset sett på fenomenet ut i fra problemstillingen.

Med utgangspunkt i teorien og problemstilling, startet reduksjonen av datagrunnlaget. Det er opplysninger i datamaterialet jeg ikke bruker, fordi det er på siden av temaet.

For å kunne gjøre en best mulig analyse og gi en best mulig presentasjon, må gjenstående data kategoriseres i hoved- og deltema. Kategoriene må struktureres for å gi en best mulig oversikt. Postholm (2005) viser til Stake (1995) som beskriver hvordan datagrunnlaget kan bearbeides. Man finner hendelser, handlinger og uttalelser som ligner hverandre. Disse passer sammen og understøtter hverandre (kategorisk opphopning). Jeg brukte fargekoder og sorterte de relevante dataene i kategorier.

I denne prosessen fant jeg opplysninger som jeg ønsket å ta med, men som ikke passet inn i kategoriene som jeg hadde vurdert som aktuelle på forhånd. Det ble derfor nye kategorier som førte til en ny vurdering av teorien. Prosessen har medført til en større innsikt av helheten. Noen deltema under hovedkategoriene inneholder ikke så mye datagrunnlag. Jeg har likevel

tatt det med for at det kan bidra til en helhetlig forståelse og belyse temaet som Postholm (2005) sier.

Analyseprosessen var en hermeneutisk prosess. "Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster." (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). Hermeneutikk brukes for å få en dypere mening av det som bli sagt av informantene. Det betyr at informantenes utsagn tolkes ut fra en teoretisk referanseramme som fører til en interaksjon mellom data og teori. Forskerens førforståelse og kunnskap om temaet er også et viktig bidrag i tolkingen av informantenes utsagn. (Dalen, 2004.)

Teori har bidratt til å holde retning og fokus for studien. Teorien med utgangspunkt i problemstillingen, var bakgrunnen for denne undersøkelsen. I analysen av datagrunnlaget har jeg tatt utgangspunkt i teorien, men datagrunnlaget har styrt videre litteraturlæsning og bruk av annen teori enn utgangspunktet. En veksling mellom en tekst og økende innsikt og forståelse er en hermeneutisk spiral (Befring, 2007).

Deler av datagrunnlaget forstås og oppleves i forhold til den totale forståelsen. Deler av et budskap påvirker meningen av helheten som igjen får innflytelse på forståelsen av de ulike delene. Forståelse av de ulike delene kan bidra til en større forståelse av det som er studert (Postholm, 2005). En hermeneutisk tolking med en vekselvirkning mellom helhet og deler, mellom forsker og tekst i tillegg til forskerens førforståelse beskriver Dalen (2004) som den hermeneutiske spiral. Gjennom en slik tilnærming kan man få en dypere mening av budskapet.

Jeg har brukt et fenomenologisk perspektiv i analysen. Postholm (2005) referer til Patton (2002) som sier at "I en fenomenologisk analyse prøver forskeren å klarlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet." (s. 98). Forskerens førforståelse og subjektivitet er med inn i analysen, slik at selv om idealet er å behandle informasjonen mest mulig induktivt vil det bli en interaksjon mellom induksjon og deduksjon i analysen (Postholm, 2005). Dalen (2004) sier at fenomenologisk analyse innebærer at forskeren prøver å forstå et annet menneske gjennom å forsøke å se det samme som informanten gjør. Det at jeg kjenner forskningsfeltet for denne studien, har gjort at jeg har kunnet forstå informantens livsverden på en annen måte, enn om jeg ikke hadde hatt noe erfaring fra skolen.

Dalen (2004) argumenterer for at det transkriberte skriftlige materialet kan anvendes som tekster, på tross av at det er i utgangspunktet en muntlig samtale. En tekst står mer for seg selv, enn hva en dialog gjør. Min oppgave er å løfte informasjon fra det beskrivende intervjuet, til et fortolkende nivå, der mine refleksjoner og teori blir flettet inn i informantens utsagn. Det betyr at det er mine tolkninger og ikke nødvendigvis informanten sine tolkninger som blir beskrevet. Dette er en krevende øvelse, siden jeg har følt på at man lett kan legge mer eller et annet innhold i en uttalelse, enn det informanten hadde tenkt.

Den siste prosessen i en kvalitativ analyse er å tolke og trekke konklusjoner ut fra materialet (Befring, 2007). Giorgi (1992, 1994, ref. i Dalen, 2004) har laget et analysesystem i en fenomenologisk tilnærming som passer i denne studien. De første trinnene er beskrevet over, men i det siste trinnet foregår en overordnet tolking av materialet.

Jeg har valgt å presentere det analyserte datamaterialet sammen med drøfting av funnene i rapporten. I dette kapittelet har jeg brukt kategoriene for å strukturere innholdet. I en teoretisk analyse brukes eksempler fra datamaterialet som illustrerer de ulike kategoriene (Postholm, 2005). Jeg har brukt flere sitater som både beskriver, belyser og bekrefter teorien.

I det siste kapittelet løfter jeg blikket og sammenfatter resultatene i noen sentrale punkt.

3.1.5 Rapportering

"Når alt datamaterialet er samlet inn, bearbeidet og analysert, er neste oppgaven for forskeren å lage en skriftlig framstilling av forskningsprosessen og de funnene som er gjort." (Postholm, 2005, s. 107).

Jeg har utarbeidet en helhetlig tekst, der jeg har reflektert over hva som presenteres og hvordan innholdet skal fremstilles. Målet er at teksten skal initiere til drøfting, og at den kan være et redskap til å utvikle tankene og være et bidrag til praksisfeltet slik at praksis kan forbedres. Dette krever at forskeren er mottagerbevisst. Arbeidet i en masterstudie skal vurderes. Derfor er rapporten skrevet med de kravene som stilles til en slik rapport. Jeg ønsker også at de som arbeider med rapportens tema til daglig kan tilegne seg innholdet i rapporten uten vansker. Det innebærer at det er viktig å definere begrep slik at sender og mottager har en felles forståelse (Postholm, 2005).

I tillegg til hovedteksten i rapporten med innledning, teori, metode, presentasjon / drøfting og oppsummering, inneholder rapporten også sammendrag og forord. Rapporten avsluttes med litteraturliste i APA-stil og vedlegg.

3.2 Ethiske refleksjoner

«Etikk kommer av det greske ethos, som betyr karakter, og det ble oversatt til det latinske mores (derav ordet moral), som også betyr karakter, skikk eller vane.» (Annas, 2001, ref i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). Ethiske og moralske vurderinger gir uttrykk for hva som er riktig og feil, hva som er verdig og uverdig og hva som er akseptabelt og forkastelig.

Befring (2007) sier at en forsker som er dugende, ærlig og troverdig tar vare på entusiasmen og den nødvendige objektiviteten. En forsker må være vitenskapelig redelig og til å stole på. Det betyr at man må gjennomføre forskningen med validitet og kvalitet. De etiske tilnærmingene må være preget av "...gode intensjoner, gode handlinger, gode konsekvenser og reflekterte makt- og ansvarstilhøve." (Befring, 2007, s. 61).

Ethiske hensyn preger hele forløpet og alle stadier i en intervjuundersøkelse. I starten av en studie, må forskeren ha tenkt gjennom etiske dilemma som kan oppstå. Dersom man har kjennskap til etiske spørsmål som er vanlige at oppstår i de ulike fasene i studien, vil man kunne gjøre reflekterte valg underveis. (Kvale & Brinkmann, 2009)

Forskningsprosjekt som er meldepliktig etter personopplysningsloven skal meldes inn til Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD). Dersom forskningsprosjektet skal samle inn / registrere / lagre personopplysninger ved bruk av datamaskin, må man melde prosjektet til NSD. Det samme gjelder dersom datamaterialet inneholder sensitive personopplysninger (Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS, 2012). Denne studien ble meldt til NSD. I tilbakemeldingsbrevet fra NSD 3.4.2012 står det at "... prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33." (Vedlegg 1).

Det er et krav at informantene i en slik studie skal samtykke i deltagelsen på et fritt og informert grunnlag (Befring, 2007). Det innebærer at informantene må få så mye informasjon som mulig om studien og dets hensikt. Informanten skal skrive under på en samtykkeerklæring. De må også vite at de når som helst kan trekke seg fra studien. Informantene må være trygg på at ingen kan kjenne igjen deres utsagn i sluttrapporten.

Informanten skal vite hva som skjer med råmateriale som opptak av intervjuet. (Postholm, 2005). Jeg hadde et informasjonsskriv som informantene fikk da jeg sendte en formel skriftlig henvendelse om de ville delta i studien. Informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen er vedlegg til denne rapporten (Vedlegg 2). Informantene skrev under på samtykkeerklæringen rett før intervjuene.

Under datainnsamlingen er det viktig at man tar hensyn til informantenes verdier og interesse. Informasjon som kan oppfattes som fortrolig, skal man ikke bruke videre i studien (Postholm, 2005). Opplysninger som informanten har kommet med som gjelder andre enn informanten, er ikke tatt med i analysen, dersom det ikke er en generell opplysning. Merker man at informanten føler seg opprørt eller truet skal man slutte å spørre, ellers kan det føre til taushet eller løgner (Postholm, 2005). Tema for denne undersøkelsen er ikke kontroversielt, og det er ikke tema som berører personlige forhold hos informanten. Jeg føler ikke at informantene ble presset til å si noe de ikke føler seg komfortabel med. Postholm (2005) henviser til Fontana og Freys (1998, 2000) som sier at "etiske prinsipper må gå foran forskningsprosjektets målsetninger".

Alle opplysningene fra intervjuene er behandlet konfidensielt. Etter datainnsamlingen er opptakene behandlet slik at de ikke kommer uvedkommende i hende. Lydopptakene blir slettet etter prosjektet er avsluttet.

Transkriberingen er en møysommelig prosess for å få alt riktig, slik at sitat fra informantene blir riktig gjengitt. Informantene fikk tilbud om å lese gjennom det transkriberte intervjuet, men ingen av dem ønsket det.

I rapporten, som blir offentlig, er det et ufravikelig prinsipp at informanten og dens privatliv skal beskyttes. Informantene eller deres arbeidsplass skal ikke være gjenkjennbar i teksten. Informantene er anonymisert med fiktive kvinnenavn, uavhengig om informanten var kvinne eller mann siden kjønn ikke er av betydning i denne studien. Andre opplysninger som kan identifisere informanten er fjernet eller anonymisert i rapporten. Konfidensialitet er viktig for at man skal beskytte informantene, men det kan også gi mulighet for forskeren å tolke informantens utsagn uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2009). Igjen er det viktig med en redelighet som setter etikk foran ønskete resultat.

Postholm (2005) sier at informanter kan oppleve at intervjuene de deltar på er med på å videreutvikle deres tanker om praksis. Det kan være etisk riktig at de får tilbakemelding og et eksemplar av rapporten. I rapporten får informantene også tilgang til litteratur og teori rundt problemstillingen som kan bidra til forståelse og utvikling av egen praksis. Det er et mål at informanten ikke føler at de blir utnyttet, men at de bidrar. Forskeren vil heller ikke føle at informantene er utnyttet (Postholm, 2005). Alle informantene i denne studien vil få et eksemplar av rapporten.

Rapporteringen skal være åpen for innsyn ved at den blir publisert. Riktig sitering er et etisk krav. Dette gjelder sitering av informantene, men også sitering fra litteratur (Befring, 2007). Dette har jeg lagt stor vekt på å få riktig i rapportskrivningen

3.3 Validitet og reliabilitet

3.3.1 Validitet – troverdighet

Validitet handler om hvor gyldig måleresultatet er (Befring, 2007), eller sagt på en annen måte; har man et resultat for det fenomenet man ønsker å måle. Kvale & Brinkmann (2009) sier at validitet blir definert som "... en uttalelser sannhet, riktighet og styrke." (s. 250) i vanlige ordbøker. I samfunnsvitenskapene handler validitet om "hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke." (Kvale & Brinkmann, 2009, s.250). Fenomenologiske forskere bruker begrepet troverdighet i stedet for validitet (Postholm, 2005).

Validering preger alle fasene i en intervjuundersøkelse. Hvilke metoder som er brukt og en beskrivelse av disse i rapporten er med på å fremme validiteten. En god intervjuguide er med på å sikre validitet. Gode spørsmål fører til innholdsrike og fyldige uttalelser.

Jeg ser på informantene i denne studien som pålitelige. Informanten kan være påvirket av forskeren og dens respons på uttalelser (Creswell, 2009), uten at jeg tror at dette er tilfelle i denne studien. Jeg kan bare forholde meg til informantens uttalelser, oppfatninger og forestillinger i analysen. Det er deltagerens subjektive opplevelse som står i fokus. En opplevelse er ikke feil eller usann selv om andre kan ha annen oppfatning.

Det at jeg ikke gjennomførte prøveintervju kan ha påvirket validiteten. Selv om jeg har lest litteratur på området, og har forberedt meg til intervjuene, kunne nok øving under veiledning

vært nyttig for å oppnå bedre ferdigheter på dette området. Det er krevende å stille spørsmål, uten å være ledende, uten å legge føringer og uten å farge intervjuet med egne meninger. Siden dette er et fagfelt som jeg erfaring fra selv og har mange meninger om, måtte jeg begrense mine uttalelser i forhold til hva jeg hadde gjort i en likeverdig samtale om temaet.

God validitet krever at man går gjennom de transkriberte intervjuene møysommelig. Da kan man unngå å trekke fram iøynefallende eksempler og dermed utelate motsatte eller tvetydige funn. God validitet er avhengig av at forskeren ikke er påvirket av forventningene, eller at noen informanter har større påvirkning på forskeren (Postholm, 2005). Ved at informantene får lese det som er transkribert, kan man sjekke om informanten har fått fram budskapet. Det var det ingen av mine informanter som ønsket å lese det transkriberte intervjuet, og jeg påla dem heller ikke å gjøre det. Jeg åpnet opp for at informantene kunne komme med mer informasjon etter intervjuet, og spurte om jeg kunne få komme tilbake med flere spørsmål dersom det var noe jeg ønsket mer informasjon om.

For å oppnå en god validitet i analysen, kreves at forskeren har en refleksiv og kritisk bevissthet om sin rolle i forskningsfeltet og i forhold til informantene. Hvor god kategoriseringen av datamaterialet er, er avgjørende for validiteten. Når et utsagn tolkes i forhold til en teori må man se på om teorien er valid for studien, og om utsagnet som tolkes følger logisk av teorien (Postholm, 2005). Jo mer erfaring forskeren har som forsker, jo større er sannsynligheten for god validitet. Jeg har liten erfaring fra denne typen forskning, men har lagt vekt på å få til en god drøfting av relevante kategorier.

"I fenomenologisk forskning er ikke spørsmålet hvor stor grad av overensstemmelse det er mellom teksten og virkeligheten. I stedet spør vi om en gruppe erfarne forskere aksepterer resultatene som sannsynlige og troverdige." (Postholm, 2005, s.170).

3.3.2 Reliabilitet – pålitelighet

"Reliabilitet har med forskningsresultatets konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere." (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Reliabilitet handler om hvor pålitelig undersøkelsen er. Kan vi stole på det vi har målt?

Dalen (2004) hevder at mange oppfatter reliabilitet som et lite egnet begrep i kvalitativ forskning. I kvalitative studier kan man ikke stille krav om at framgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves som i kvantitative studier. Reliabilitet må derfor heller omfatte forhold ved forskeren, informantene, intervjuet og bruk av de analytiske metodene som er brukt i bearbeidingen av datamaterialet (Dalen, 2004).

Postholm (2005) sier også at det normale kriteriet på reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, men at dette ikke er i samsvar med logikken i en kvalitativ intervjuundersøkelse. Intervjuene i denne studien vil ikke kunne gjentas på samme måte. I stedet for å snakke om reliabilitet, snakker fenomenologiske forskere heller om pålitelighet. Spørsmålet er da om undersøkelsen er gjennomført konsekvent og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder (Postholm, 2005).

Påliteligheten i intervjusituasjonen kan trues av at informanten kan finne det vanskelig å snakke om sensitive emner, de kan huske positive opplevelser og undertrykke negative. Denne studien har ikke hatt et sensitivt tema, og jeg har ikke opplevd at informantene har følt at det har vært vanskelig å snakke om temaet. En annen faktor som kan true påliteligheten er at informanten bruker begrep annerledes enn intervjueren (Postholm, 2005). Jeg mener at informanten og jeg har forstått hverandre på budskap som var relevant i forhold til problemstilling og tema.

Påliteligheten kan styrkes ved at informanten får intervjuguiden på forhånd. Alle informantene i denne studien hadde fått intervjuguiden på forhånd. Alle hadde også gjort notater som de brukte aktivt i intervjuet. Tanker som dukket opp underveis fikk likevel plass i intervjuet.

I analysefasen er reliabilitet et relevant begrep. Målet for analysen er å nå fram til en autentisk forståelse av informantens erfaringer (Postholm, 2005). I denne fasen vil man kunne etterprøve analysen ved for eksempel at andre forskere kan bruke det samme transkriberte materialet. En veileder i en masterstudie kan brukes som en diskusjonspartner for å oppnå god reliabilitet. Veilederen i denne studien, har lest gjennom hele analysen og tolkingen, men hun har ikke deltatt i kategoriseringen og analysen av datagrunnlaget. Veilederen har gitt meg gode tilbakespill som jeg har tatt med meg videre, også for å bedre reliabiliteten.

4 Presentasjon og drøfting av funn

Formålet med studien er å undersøke hvordan elever som strever med lesing, kan oppnå gode møter med skjønnlitterære fortellinger – episke tekster. I dette kapitlet presenterer jeg funn fra datainnsamlingen som er relevant i forhold til problemstillingen. Uttalelsene fra informantene drøfter jeg i forhold til teorigrunnlaget som er presentert i det andre kapittel i denne rapporten. Presentasjon av det analyserte datamaterialet og drøftingen foregår vekselvis.

Med bakgrunn i teori og problemstilling reduserte jeg det innsamlete datamaterialet til det som er relevant for studien. Deretter startet arbeidet med å kategorisere de relevante delene av datagrunnlaget i hendelser, handlinger og uttalelser som lignet hverandre. I denne prosessen måtte jeg legge til andre kategorier enn jeg hadde planlagt, på grunn av at informantene vektla flere moment enn det jeg hadde satt opp på bakgrunn av teori og min førforståelse.

Kategoriene i dette kapitlet mener informantene er viktige og avgjørende for at elever som strever med lesing skal få gode møter med skjønnlitterære tekster. I tillegg til å presentere og drøfte kategorier som er felles for flere av informantene, vil jeg også trekke fram det spesielle som kommer fram i undersøkelsen.

Kapitlet er delt i to hoveddeler. Den første delen tar for seg ulike måter å stimulere elever som strever med å lese, til å lese episke tekster. Informantenes erfaringer fra ulike opplegg / prosjekt beskrives. Denne delen sier også noe om høytlesing som inspirasjon, og om å veilede elever som strever med å lese til å velge riktige bøker, slik at de kan bli motivert til å lese på også fritida.

Den andre delen i dette kapitlet presenterer hvordan informantene legger til rette for at elever som strever med å lese, kan møte innholdet i de skjønnlitterære tekstene og få en opplevelse av at disse tekstene kan hjelpe dem i identitetsutviklingen. Jeg har også med to andre punkt som informantene ser på som viktige for at elevene skal få med seg innholdet i fortellingene: arbeid med begrepsforståelse og lesestrategier.

4.1 Motivere til lesing av skjønnlitterære fortellinger

Ingen av informantene forteller at de bruker spesialundervisningen til å stimulere de elevene som strever med å lese, til å lese skjønnlitterære fortellinger. Min erfaring er at

spesialundervisningen i hovedsak brukt til å arbeide med avkoding av tekst, begrepsforståelse og noe læring av strategier. Undervisning knyttet til å lese bøker og fortellinger, som har som formål å utvikle elevenes litterære utvikling, lære strategier og å stimulere til lesing, foregår helst i hele klassen, eller i nivådelte grupper.

Elbo m.fl. (1991) referert i Kulbrandstad (2004) sier at det i vårt samfunn antageligvis er mellom 12 og 20 % som ikke har funksjonell lese- og skriveferdighet. Slik jeg ser det vil et inkluderende opplegg som kan tilpasses hver enkelt elev skape et godt læringsmiljø, et inkluderende miljø der elevene kan oppleve mestring (Kulbrandstad, 2003).

Informantene forteller om erfaringer som både kan inspirere elevene til lesing på fritida, og gi elevene erfaringer og møter med episke tekster uansett leseferdigheter. I denne delen beskriver og drøfter jeg opplegg / prosjekt som inspirerer til lesing. Disse oppleggene har en verdi i seg selv når de blir gjennomført, men effekten de kan ha for å stimulere til videre lesing er også viktig. Videre presenterer jeg informantenes erfaringer med høytlesing, og til slutt har jeg et punkt om hvordan informantene tenker seg at man kan veilede elevene til å låne bøker som passer til elevens leseferdigheter, leseerfaring og interesse.

4.1.1 Lesestimulerende opplegg / prosjekt

Informantene forteller om erfaringer med opplegg der alle elevene deltar uansett leseferdigheter, og de forteller om hvordan oppleggene er tilrettelagt for de elevene som strever med å lese. Felles for oppleggene som informantene fortalte om, er at det skapes en sosial samhandling rundt det å lese bøker. I noen opplegg leser elevene hver sin bok på samme tid, mens i andre opplegg har elevene en felles leseopplevelse av den samme boka. Informantene har erfaring med bruk av ulike leseprosjekt som kan stimulere til mer lesing eller gi elevene, som en av informantene sier, "leseoppdragelse". Informantene snakker positivt om slike opplegg, og de forteller at de synes det er viktig med slike opplegg for både å gi elevene leseerfaring og motivasjon til å lese videre.

Motivasjon og engasjement er viktig for lesing (Roe, 2008). Motivasjon henger også sammen med mestring. Oppleggene som er beskrevet, legger vekt på at elevene skal mestre og få gode erfaringer, noe som forhåpentligvis gjør at de får lyst til å lese mer. Resultatene etter PIRLS-undersøkelsen i 2006 viser at jo mer tid skolen bruker på leseaktiviteter, jo bedre blir elevene til å lese. PIRLS-undersøkelsen viser at jenter leser bedre enn gutter, og at dette har

sammenheng med at de leser mer, men også at de har bedre holdninger til lesing (Van Daal et al., 2007). I tillegg til å øke leseerfaringen kan etablering av gode holdninger til lesing også være en effekt av å arbeide med leseprosjekt, som igjen kan stimulere til mer lesing.

Elevene leser ulike bøker

Inger forteller om et leseopplegg hun har god erfaring med. Opplegget heter "Leselyst" og har vært i bruk i lengre tid. Det er et ferdig opplegg, men Inger er usikker på om det finnes lengre og om opplegget er oppdatert med nye bøker. Hun mener at lignende opplegg kan brukes på mellomtrinnet, men da med bøker som man velger selv. Inger forklarer hva "Leselyst" er:

Du hadde fire forskjellige nivå i "Leselyst". Det var litt artig tillaget, fordi det var fire slike malte bord, som du hengte på veggen, altså planker på en måte. Og så var det skannet inn framsida på boka som var limt på de plankene, og så hadde du fire farger som var, altså ulik vanskegrad. Så hadde du en spesialpedagogisk del som hørte til den laveste vanskegraden, der du hadde litt lettleshefter og slike ting. (Inger)

Opplegget er tilpasset elevenes leseferdigheter. Man tar hensyn til elevenes nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978). Elevene finner bøker å lese uansett hvilket nivå de er i leseutviklingen. De jobber mot mål som er oppnåelige, og mestringsmålene er kjente. Elevene kan også foreta valg, under veiledning. Dette er motivasjonsområder som Guthiere (2007, ref., i Roe, 2008) har i sin oversikt.

Inger forteller videre at det henger ark på disse plankene med oppgaver som elevene skal svare på i ei arbeidsbok etter at de er ferdig med å lese ei bok.

Det var veldig mye gode oppgaver og varierte oppgaver som gikk på leseforståelse og det med kreativitet rundt teksten, og skrive litt nytt og... (Inger)

Oppgavene utfordrer elevene både på å finne informasjon i teksten, og tolke og reflektere over tekstens innhold. I følge Skardhammar (2011) er dette viktig i arbeid med tekst. Arbeid med teksten foregår derimot ikke i en felles litterær samtale som Skardhammar (2011) beskriver.

Denne klassen hadde "Leselyst" i to timer hver eneste skoledag i ti uker. Inger har vært med på et lignende opplegg på en annen skole. I dette opplegget brukte de en time på lesing hver dag. Det ble lagt godt til rette for at lesingen skulle bli en hyggelig opplevelse.

Vi hadde et eget leserom da, og la madrasser, gymmatter og slikt utover i et rom. Så fikk de ligge og kose seg å lese i hver sin bok.... De kosa seg med det, elevene... Det ble

veldig fokus på bøkene, og ei ro på en måte, ved å starte dagen slik. Elevene var ikke så opptatt av hva andre leste. (Inger)

Lærerne legger vekt på at leseprosjektet foregår i et godt læringsmiljø der ulike behov blir ivarettatt. Å skape et inkluderende miljø som tar vare på hver enkelt elev støttes av Kuldbrandstad (2003) som sier at det er viktig at alle elevene har en tilhørighet, opplever mestring og kjenner til de målene de arbeider mot.

I "Leselyst" får elevene få sette et klistremerke ved siden av bilde av boka når de er ferdig med ei bok. Inger mener at elevene ikke opplevde dette som negativt, men jeg tenker at det kan være en kilde til en sosial sammenligning som Skaalvik & Skaalvik beskriver (2005). Inger erfarte at noen av elevene, som kunne lese mer avanserte bøker valgte lettere bøker. Dette kan tolkes som om noen elever sammenlignet seg med andre, og at elevene opplevde at målet for prosjektet var å ha lest flest mulig bøker.

Som en del av opplegget leste lærerne innimellom noen utdrag fra bøkene. På den måten får elevene en smakebit av innholdet i bøkene, og på den måten kunne de bli motivert til å velge andre bøker enn de ellers ville valgt. I den prosessorienterte forståelsesopplæringen Kulbrandstad (2003) beskriver, hevder hun at ved å skape tanker om teksten før lesingen starter, kan leseren bli nysgjerrig. Inger skaper noen forventninger om innhold, som også Kuldbrandstad (2003) mener er viktig for å bedre kunne møte en tekst.

Anne forteller om et annet opplegg der elevene leste hver sin bok. Dette opplegget heter "Lesebresen". Anne forteller at det var mye arbeid med dette opplegget.

Det krevde jo egentlig ganske mye da, for jeg skulle lage spørsmål og jobbe med hver av de her.... Det er nok lettere for lærere å gripe de der ferdig oppleggene ... "Leselyst" og sånne ting fordi det er lett å ta fatt på og det er et ferdig opplegg. (Anne)

Jeg tolker det slik at Anne ønsker å ha kjennskap til bøkene elevene leser. På den måten kan hun bli en samtalepartner og gi elevene autentiske spørsmål og oppgaver som er tilpasset hver enkelt elev. Dette støttes av Dysthe (1995, ref. i Tønnessen, 2007) som viktig for at man skal få en oppriktig samtale. Siden det er mye arbeid å sette seg inn i alt som elevene leser, mener Anne at slike opplegg blir sjelden brukt. Anne ser at fordelene med "Lesebresen" er at elevene kan lese tekster som passer til leseferdighetene. Hun forteller om en elev som fikk et helt eget opplegg for at han i det hele tatt ville lese.

Det eneste han ville lese var ja, hvis det var noe vits i å lese det, så det ble rett og slett da bare bruksanvisninger, men til gjengjeld så kunne han da bruke alle duppeditter og dingsegreiser mye. Han kunne utnytte det mye bedre enn mange av oss andre. For det var det eneste han kom på som han i det hele tatt gadd å bry seg om å lese. (Anne)

Anne viser her at hun ikke presser eleven til å lese skjønnlitterære tekster. Roe (2008) henviser til Pennac (1999) som sier at det ikke nytter å tvinge elevene til å lese, det kan heller skape motvilje mot lesing. Eleven Anne viser til, får tekster som han ser mening i å lese, tekster som tar utgangspunkt i hans interesse. Jeg tenker at det blir ekstra viktig at læreren deler sin egen glede over skjønnlitteratur med denne eleven. Eleven kan også få erfaring med skjønnlitterære tekster på andre måter enn ved å lese selv, for eksempel ved høytlesing (Pennac, 1999, ref. i Roe, 2008).

Lese samme bok

Alle informantene har erfaringer fra opplegg der ei gruppe med elever leser samme bok. Felles for disse tiltakene er at klassen er delt inn i grupper etter leseferdighet og bokvalget blir gjort ut fra elevenes ferdigheter og interesse. Selv om man ikke kan tilpasse på samme måte som ved individuelle valg av bok, forteller informantene om andre fordeler med denne måten å arbeide på.

Anne forteller om ei lesegruppe med bare gutter. Guttene får være med på å velge boka de skal lese. Anne hadde gjennom studiet i "Lesing 2" fått ei litteraturliste med nye bøker. Hun plukket ut tre bøker som elevene fikk velge blant. Boka gruppa valgte, var første bok i en serie om "Iqbal Farooq". Både internasjonale undersøkelser og den nasjonale prøven i lesing viser at gutter presterer lavere enn jenter (Van Daal et al., 2007, Roe & Vagle, 2010 og Utdanningsdirektoratet, 2011). Det kan være et lurt tiltak at guttene fikk velge ei bok der hovedpersonen er en gutt. Henmo (2006) viser til undersøkelser som sier at gutter ikke elsker bøker om jenter. Bokvalget er viktig, og det støttes av Kuldbrandstad (2003) som mener man bør ta hensyn til både den kognitive og sosiokulturelle leseteorien. I tillegg må man vite hvor i leseutviklingen eleven befinner seg. Anne visste at det var elever i gruppa som strever med å lese, derfor var det viktig at boka var gitt ut på lydbok. Det viste seg derimot at disse elevene ikke ønsket å bruke lydbok.

Dem skulle være som alle andre så dem skulle ha bok sjøl å lese i. (Anne)

I denne gruppa er det elever som ikke ønsker å skille seg ut fra de andre. Jeg tolker det dit hen at elevene ikke opplever gruppa som trygg nok til at de kan ta egne valg om hvordan de vil tilegne seg innholdet i boka. Det kan også hende at elevene ikke har nok kunnskap om eller erfaring med å bruke lydbok.

Anne forteller videre at guttene fikk samhold av å lese ei felles bok.

... jeg hørte at dem snakka om det i friminuttet. Så jeg tenker jo det at å lese ei felles bok i en gruppe for også å skape en sånn sosial setting, at det er viktig. (Anne)

Jeg tror at det ikke bare er lesingen av boka som skaper samhold, men like mye de samtalene som elevene hadde under veiledning av læreren. Jeg kommer tilbake til drøfting av litterære samtaler i den siste delen av dette kapittelet. Sitatet fra Anne viser også at guttene hadde interesse for teksten de leste. Interesse for teksten er et av motivasjonsområdene til Guthiere (2007, ref., i Roe, 2008).

Anne forteller at opplegget med "guttegruppa" stimulerte til videre lesing. Boka som gruppa valgte er som nevnt, første bok i en serie. Det å lese serier er med på å gi leseren rammer og struktur som er lik fra bok til bok. Det er utfordringene som helten møter som er ulike. Barna trenger disse bøkene sier Appleyard (1991).

Og at dem (elevene) kom hjem etter at prosjektet var avslutta – og så er det en serie da - og hadde lånt flere, og hadde fortalt til foreldra sine hva dem hadde lest... Foreldre kom til meg i ettertid som sa at: "Nå har vi vært på biblioteket flere ganger fordi at han ville lese." (Anne)

Else sine erfaringer med at elever i ei gruppe leser samme bok er også positive. Hun forteller om et opplegg som heter "Lesesirkel". Klassen deles opp i grupper etter leseferdighetene. Hver gruppe leser ei felles bok valgt etter leseferdighetene til elevene. Dette viser at Else tar hensyn til elevenes nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978).

Gruppa har da oppgaver, eller den enkelte i gruppa har oppgaver. Noen skal være leder, noen skal være den som sammenfatter, noen skal være illustratør ikke sant ... og alle disse oppgavene der. Og de går på omgang slik at alle får prøvd seg. (Else)

Elevene og Else snakker om rollene, og hun modellerer de ulike rollene med elevene på forhånd. Else viser elevene hvilke ferdigheter de kan bruke, og de får prøve ut de ulike rollene. Når elevene har samtaler om teksten, sitter læreren på utsiden av sirkelen og hjelper til når gruppa trenger det. Jeg vil også tro at elevene deler sin kunnskap om og erfaringer med

rollene med hverandre. Dette stemmer bra med Vygotsky sine teorier om den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Læreren lærer elevene en lesestrategi som de bruker i dette konkrete arbeidet, men som de også kan bruke senere når de skal lese en skjønnlitterær tekst uten den støtten de har av sine medelever og læreren.

Inger mener at "Veiledet lesing" er en metode som kan brukes i arbeid med skjønnlitterære fortellinger i skolen. Inger bruker denne metoden i den første leseopplæringen, men mener at opplegget også kan brukes for eldre elever.

Da sitter du og leser i grupper med elever som er på noenlunde samme nivå, og da snakker du om boka og leseopplevelsen. (Inger)

Metoden er utviklet i New Zealand, og er etter hvert tatt i bruk i flere land siden man kan vise til gode leseresultat i New Zealand. I "Veiledet lesing" er elevene delt i små grupper etter lesekompetanse og interesser. Elevene har den samme teksten som de leser hver for seg, og læreren stopper elevene der det er naturlig for å reflektere over teksten, forklare vanskelige ord m.m. Læreren underviser samtidig i lesestrategier (Steen-Paulsen & Wegge, 2008).

Metoden kan hjelpe elevene med teknisk lesing, forståelse, tolking og drøfting av innhold i tillegg til lesestrategier.

Informantene forteller at de opplever at det varierer hvor mye slike spesielle leseprosjekt, eller systematiske metoder å arbeide med skjønnlitterære fortellinger blir brukt i skolen. Selv om informantene har mange års erfaring i skolen, har heller ikke disse lærerne mange erfaringer med større leseprosjekt. De omtaler likevel disse prosjektene som positive tiltak. De opplever at ved å bruke slike opplegg, kan motivere de elevene som strever med lesing, ved at de kan tilpasse vanskegraden på det som leses. Den holdningen som dette skaper til lesing mener jeg også er en motivasjonsfaktor. Dersom det er nødvendig, kan elevene få hjelp til å lese ved å bruke lydbok, eller elevene kan bli lest for i stedet for at de leser selv.

4.1.2 Høytlesing

Med høytlesing i denne sammenhengen så mener jeg at en lesekyndig person leser høyt for elevene. Det kan være en voksenperson, men det kan også være medelever. Høytlesing har en lang tradisjon i norsk skole. Høytlesing er viktig for å gi barn litterære opplevelser før de kan lese sjøl. Høytlesing gir også felles opplevelser i en klasse der det er ulike leseferdigheter.

Eventuelle lesetekniske vansker er ikke til hinder for opplevelsen. Elevene får gjennom høytlesing erfaringer med tekst som kan hjelpe dem når de skal lese sjøl (Haanæs, 2000).

Alle informantene mener at høytlesing er en viktig aktivitet i skolen, også etter at elevene har lært å lese selv. Informantene hevder at det er spesielt viktig for de elevene som har lite erfaring med skjønnlitteratur hjemmefra, og for de elevene som strever med lesing. Det å lese høyt er også viktig for å skape en felles opplevelse i klassen. Roe (2008) sier at høytlesing sammen med samtaler om teksten, er viktig for å hjelpe elevene til å få gode møter med teksten.

Anne bruker mye høytlesing i skolen. Hun synes at det er en viktig aktivitet for elevene også på mellomtrinnet for å skape en felles opplevelse. Anne forteller at i kommunen hun arbeider, er det vedtatt i en leseplan at elevene skal bli lest for, når de spiser nista si.

Jeg leser gjerne ellers også jeg da, og ikke bare når vi spiser, men da skal det i hvert fall leses, så jeg synes det er viktig. Jeg tror det ... Altså for unger da som opplever å ikke ha en eneste bok hjemme – satt litt på spissen – så ser dem at det (lesing) har en verdi i samfunnet og den tror jeg vi må være bevisst at vi faktisk formidler litt ... (Anne)

Anne opplever at det er stor forskjell på hvor mye erfaring elever har med å lese skjønnlitterære fortellinger på fritida. Resultatet på PIRLS viser at det er sammenheng mellom leseaktiviteter i hjemmet, antall bøker i hjemmet, foreldrenes utdanningsnivå og leseforståelse (Van Daal et al., 2007). Jeg tenker at i tillegg til å stimulere elevene til å lese mer på fritida og bevisstgjøre foreldrene hvor viktig det er at elevene leser og hjelpe dem med tiltak i forhold til det, er det viktig at skolen gir elevene erfaring med litteratur. Else mener at høytlesing er viktig for å gi barn som har lite leseerfaring gode litterære opplevelser.

Mange leser jo ikke bøker og har aldri blitt lest for i det hele tatt og kjenner ikke bøkens verden for å si det sånn, og får en ny opplevelse når de blir lest for, selv om de går i 7. klasse ... (Else)

Inger forteller også at høytlesing er viktig, og hun trekker fram at det er viktig for de elevene som strever med avkoding av tekst. Dette støttes av Tønnesen (2007) som sier at for de elevene som strever med lesing, gir høytlesing mulighet for å møte tekster som er mer krevende enn det de vil klare å lese på egen hånd.

Det er veldig viktig for klassefelleskapet tror jeg, at vi deler felles leseopplevelser og ikke minst for de som aldri leser bøker selv og som har mer enn nok med tekniske ferdigheter

og som ikke får med seg... og som ikke klarer å lese ei bok å få med seg innholdet, så tror jeg at det med felleslesing er helt nødvendig, på mellomtrinnet også. (Inger)

Haanæs (2000) mener at vi reduserer høytlesningen altfor tidlig. Hun spør om det kan være en strategi at man forsetter med høytlesing på mellomtrinnet for å stimulere til lesning og da spesielt hos guttene. Else har nettopp erfaring med at høytlesing er med på å inspirere elevene til videre lesing på egen hånd. Dette sitatet viser også at det å lese ei bok som er en del av en serie er inspirerende for videre lesing.

Vi leste en serie i en klasse av Anne B Ragde, Felix-bøkene. ... Det er litt sånn spenningsbøker da, for unge. Så leste vi bok nummer en, og det var sånn: "Du må lese bok nummer to og bok nummer tre også!" "Men det kan jo dere gjøre også." "Nei, du må lese det!" Så vet jeg at andre har lest de også på egen hånd da. Så at det kanskje kan skape litt inspirasjon til at andre skal lese også. (Else)

Anne forteller at hun leser høyt både bøker fra "populærlitteraturen", men også mer krevende realistiske barnebøker som handler om det som rører seg i samfunnet.

"Albin Prek" ... har jeg vært med på å lese høyt. Det handler om en flyktning, altså en gutt som opplever å være flyktning i Norge og ... "Gutten i den stripete pyjamasen" har jeg lest med 5. klasse. (Anne)

"Gutten i den stripete pyjamasen" handler om jødeutryddelsen under andre verdenskrig. Anne mener at man må vurdere bokvalget nøye fordi man kan framprovosere følelser hos barn som kan bli vanskelig å takle. For eksempel har hun ikke lest "Albin Prek" i en annen klasse, siden det er elever i den klassen som er flyktninger. Hun ville i hvert fall snakket om det med foreldrene først. Læreplanen sier at " Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene ... erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet."

(Utdanningsdirektoratet, 2012). På bakgrunn av dette er det viktig å gi elevene

leseopplevelser med bøker som gir dem mulighet til læring og å få utvidet sin horisont.

"Leseren blir kjent med andre, men også mer kjent med seg selv." (Iser, 1999, ref. i Penne, 2001.)

Inger er opptatt av vanskegraden på språket i de bøkene hun leser høyt.

... nivået på elevene er veldig ulikt og hvor skal du legge deg hen? Derfor er det så viktig at innholdet er spennende for aldersgruppa, men at språket ikke er for vanskelig. (Inger)

Elevene i leseundersøkelsen til Sylvi Penne (2003) sier at et av kjennetegnene til ei bok er at den skal være spennende.

Inger forteller at elever som har oppmerksomhetsvansker, kan streve med å følge med på høytlesing. Hun ser at disse elevene har god støtte i illustrasjonene i boka, men det er ikke så lett å vise disse under høytlesingen. Hun skanner derfor inn illustrasjonene og viser dem via en prosjektor mens hun leser. Dette synes hun hjelper. Jeg tenker at ved å gjøre dette, hjelper hun elevene til å bli mer motivert til å lese selv. Erfaringen med at illustrasjoner er til god støtte, kan hun bruke når hun skal hjelpe elevene til å velge bøker som de skal lese selv. Lav oppmerksomhet kan forsterke en evt. lesevanske (Catts & Kamhi, 2005), og gi lite leselyst hos elevene dersom bokvalget ikke blir tilpasset eleven.

Oppsummert så mener informantene at bokvalget ved høytlesing kan ha to funksjoner. Den ene funksjonen er at man inspirerer elevene til å lese videre selv, ved for eksempel å lese første bok i en serie. Da møter elevene narrative strukturer de kjenner som kan gi trygge rammer for lesingen. Dersom elevene leser de neste bøkene i samme serie, vil de kjenne igjen den tredelte strukturen i bøkene hjemme – borte – hjemme. Dette er nærmere beskrevet i teorikapittelet. Lesingen blir også lettere fordi leseren kjenner igjen hovedpersonene fra boken de har fått opplest på skolen, og plottet kan ligne på det de har hørt før (Appleyard, 1991). Dette vil være en støtte for de elevene som strever med lesing. Den andre funksjonen høytlesingen har, er å gi elevene en mulighet til å møte bøker som er mer åpen i form, og kan beskrive en mer kompleks verden enn elevenes nære verden. Da utvider man elevenes horisont og gir dem mulighet til å reflektere over viktige spørsmål i samfunnet. Dette støttes av Penne (2003) som mener at det er viktig at man bruker høytlesingen til at elevene får oppleve en mer avansert form for litteratur.

4.1.3 Å veilede elever i bokvalg

Å gi elevene god tilgang på et bredt utvalg av tekster i flere sjangre, er et av kriteriene som Roe (2008) mener at beskriver en god leselærer. Alle informantene sier at det er viktig å bruke biblioteket og få hjelp av bibliotekaren i et offentlig bibliotek, på en bokbuss eller i et skolebibliotek. I tillegg til å ha god tilgang på bøker, mener informantene at den som skal veilede i litteraturvalg må ha god kunnskap om aktuelle bøker som passer for alderstrinnet. Informantene prøver å holde seg oppdatert på hva som finnes av barne- og ungdomslitteratur, men det kreves mye av den enkelte. Else bruker mye tid på å lese barne- og ungdomsbøker.

Hun har fått tips både fra bibliotekarer og fra elever om bøker hun bør lese. Studiet "Lesing 2" ga henne også lesetips.

Jeg klarer ikke automatisk å holde meg oppdatert på alt, jeg må få litt tips og følge litte granne med. Men det var fint på det siste studiet også for der var vi på det Barnebokinstituttet og der fikk vi omvisning. (Else)

Inger forteller at det ikke er vanskelig å finne informasjon om ny barnelitteratur.

Det er jo ikke vanskelig når man bare leter litt. Altså på nettsider og alt ... Det kreves mye å holde seg oppdatert, men det er ikke noe vanskelig. Det er tilgjengelig alle plasser, men du må ha tid til det. (Inger)

Anne forteller at hun prøver å holde seg oppdatert

Det er ikke alltid ... det er litt opp og ned hvor inni de nye ting jeg er også, men jeg prøver jo å holde meg sånn rimelig oppdatert sånn at jeg kan komme med noen forslag når vi er på biblioteket. (Anne)

For å kunne gi alle elevene gode lesetips, må lærerne også kjenne til bøker som de som strever med lesing kan ha glede av å lese. Else forteller at det finnes gode alternativ til å lese tradisjonelle skjønnlitterære bøker med mye tekst og lite bilder. Flere av disse bøkene har gutter som målgruppe.

Og så vet jeg det at det fins skjønnlitterære bøker som er skrevet som tegneserie. Og det mener jeg at det må gå an å lese for å få opp leselysta og interessen. Og noen elever trenger dette med å se bildene i sammenheng med teksten tenker jeg. (Else)

Dersom elevene opplever at lesing er vanskelig, og lesing blir forbundet med nederlag, så vil elevene velge bort lesing (Roe, 2008). Disse tegneseriebøkene kan være et alternativ. Et alternativ til at eleven skal lese bøker selv, er å oppmuntre elevene som strever med å lese, til å høre på lydboka til de skjønnlitterære bøkene. Anne sier at uansett om det er på et skolebibliotek eller klassebibliotek, så er det viktig at bokutvalget er på alle nivåer, og at utvalget også inneholder lydbøker. Hun vil gjerne at eleven skal lese i boka parallelt med at eleven hører på lydboka.

Jeg synes ikke at dem skal høre bare lydbok. Da skal det være veldig, veldig gode grunner til det, men at dem skal ha både lydbok og bok, og følge med. Om de ikke klarer å følge helt med, så skal dem i hvert fall ha muligheten til det. (Anne)

Inger forteller at hun har oppmuntret elevene som har dokumenterte lese- / skrivevansker til å låne lydbøker fra Norges lyd- og blindeskriftbibliotek (NLB).

Men jeg tror det at for elever som har lese- og skrivevansker er det kjempeviktig med lydbøker. Hvis de skal få oppleve litteratur og kjenne seg selv og kjenne andre gjennom det, så tror jeg at de er avhengig av å høre mye lydbøker. Ja, og det tror jeg mange gjør også, mange kan kose seg med det. (Inger)

En av informantene (I denne delen av oppgaven er navnene på informantene utelatt på grunn av mulighet for gjenkjenning.) forteller om et bibliotekprosjekt der man ønsker å hjelpe elevene til å velge bøker som passer for dem og dermed bli motivert til å lese mer bøker. Prosjektet i skolebibliotekutvikling er en statlig satsing. Det er Universitetet i Agder som er ansvarlig for prosjektet etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Gjennom å øke kompetansen til bibliotekarer og lærere, er målet å styrke elevenes leseferdigheter og lesestrategier. Det er satt i gang ulike prosjekt som alle har tatt utgangspunkt i skolebibliotekets pedagogiske rolle i leseopplæringen (Universitetet i Agder). I prosjektet ønsker skolen å sette fokus på å hjelpe elevene til å lese mer bøker gjennom å forberede bibliotekbesøkene.

Det som vi så på som veldig viktig var at vi hadde en skolebibliotekar og at den hadde et tett samarbeid med kontaktlærerne. Der kontaktlæreren kunne si noe om lesebakgrunnen; leseerfaringer og leseferdighetene til elevene, og så at elevene selv kunne si noe om sine interesser. At de hadde forberedt bibliotekbesøket rett og slett.

Dette sitatet viser godt hvilke faktorer hos hver enkelt elev som er viktig å kjenne til for at man skal klare å stimulere og motivere til lesing. En leseveileder må vite noe om leseerfaringene og leseferdighetene til eleven, samt interessene til eleven. Roe (2008) sier også at dette bør være et fokusområde til en lærer som arbeider med lesing. Det kreves et grundig forarbeid for å gjøre bibliotekbesøkene til et godt tilbud til alle elevene, ikke bare for de som er interessert i å lese bøker og finner bøker på egen hånd.

Det var tanken vår da i hvert fall at vi skulle forberede bibliotekbesøkene fordi alle lærerne følte det at når vi går på biblioteket så blir det veldig liten tid til å veilede elevene og de går og finner seg alt for vanskelige bøker. De som har lese- og skrivevansker, de finner seg kanskje ingen bok i det hele tatt, aller helst ikke. Går kanskje rundt litt og kikker og ender veldig ofte med at de ikke finner seg noe, eller de finner ei bok som er altfor vanskelig, ja. De kan finne blad som "Illustrert Vitenskap" og slike ting da, og det er jo lærerikt å sitte og bla i og lese bilder, men det er gjerne alt for vanskelig tekst da.

En slik praksis, som denne skolen ønsker å komme bort fra, betyr at noen elever velger bort lesing av episke tekster. Dersom lærene ikke har et bevisst forhold til bruken av biblioteket, vil bibliotekbesøk for elever som strever med lesing oppleves som et nederlag og det vil ikke bygge selvpoppfatningen til elevene (Roe, 2008). En av de andre informantene forteller at det er viktig å veilede elevene til å lese bøker som passer for dem. Da må leseveilederen vite noe om leseferdighetene og interessene til hver enkelt elev.

Og så tenker jeg at vi må vite så pass mye om hvordan dem er i lesinga si, sånn at vi veit at dem klarer ... at det er en overkommelig bok. Det er nok av de der gutta som gjerne vil lese "Ringenes Herre" når dem er 10, og det er veldig få som faktisk bør gjøre det.... at vi kan hjelpe dem til å finne nivået i forhold til å faktisk velge en bok som du ikke legger fra deg om fem minutter fordi du skjønner at her ramler jeg av. ... da tenker jeg bare så enkelt som tjukkelse på boka, teksttype, om det er litt bilder innimellom. For en del unger så har det veldig mye å si ... Det er viktig å hjelpe dem til å vite hva litt om hva dem liker, og kunne komme med forslag på bøker som kan passe.

Jeg tolker disse to siste sitatene dit hen at de også sier noe om hvordan elevene som strever med lesing opplever bibliotekbesøkene dersom de ikke får noen veiledning. Elevene som strever med lesing sammenligner seg med andre elever. Sammenligning påvirker selvpoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevene ønsker ikke å skille seg ut og kan da velge bøker som er vanskelig for kanskje å gi inntrykk av at de både mestrer og er motiverte for å lese. Det andre alternativet er at de låner faglitteratur, og gjerne fagbøker eller fagblad med mange illustrasjoner som f.eks. Illustrert Vitenskap. Det siste alternativet er at de ikke låner noen bok i det hele tatt. Årsaken til dette er nok sammensatt. Manglende veiledning, utrygghet i klassen og manglende ferdigheter i lesing kan være noen grunner. Eleven kan også ha liten erfaring med lesing på fritida, og eleven har ingen strategier for å løse problemet.

Bibliotekprosjektet, som en av informantene kjenner til, brukte bibliotekaren aktivt for å gi alle elevene, også de som strever med lesing, utbytte av bibliotekbesøkene. Elevene skulle få låne bøker som de kunne mestre å lese ut i fra sine forutsetninger. Det at norsklæreren gir, bibliotekaren informasjon om elevenes leseferdighet og leseerfaring, og elevene selv forteller om sine interesser til bibliotekaren, gjør at bibliotekaren kan gi enda bedre veiledning.

... da kunne hun (bibliotekaren) da ha lagt fram bøker, eller komme med forslag om. "Ja, jeg ser at du er interessert i det og det." "Denne boka her, den tror jeg du vil like å lese." Ja, hun vil kunne sagt litt om det. Elevene også har gjerne et bilde av seg selv om hvilke vanskegrad det kan være på bøkene, men de trenger veiledning rett og slett.

På denne måten er det ikke så tydelig hvilket nivå hver enkelt trenger lesestoff på, og eleven føler seg sett og ivaretatt. Bokvalget er mer bevisst og ikke bare et tilfeldig valg fra bokhylla. Jeg tror at ved en direkte individuell veiledning kan eleven også føle seg mer forpliktet til å lese boka og gi tilbakemelding til leseveilederen om hva han / hun synes om den. I samtale med eleven må leseveilederen hjelpe elevene til å bli bevisst på hva de ønsker å lese. Veilederen skal ikke tvinge noen til å lese, men gi bøkene en sjanse (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007).

En av informantene forteller om noen faktorer som kan gjøre det vanskelig for elever som strever med å lese, å velge bøker. For eksempel står det utenpå noen bøker at boka passer for en spesiell aldersgruppe. Dette kan gjøre det vanskelig å velge bøker som det står et lavere alderstrinn på, enn det alderstrinnet eleven er på. Det er heller ikke lett å alltid måtte gå bort til den hylla der lettlestbøkene står. Dette kan være en grunn til at elever som strever med å lese velger bort lesing.

Som en oppsummering tolker jeg informantenes utsagn til at de mener følgende kriterier er viktige å ta hensyn til når man skal hjelpe elevene til å velge bøker:

- Elevens ferdigheter i lesing. Det gjelder både leseforståelse, avkodingsferdigheter, konsentrasjon, motivasjon og leseerfaringer.
- Elevens selvbilde i forhold til lesing.
- Elevens interesser. Hva liker elevene å gjøre på fritida? Er det noe eleven har lest tidligere eller blitt lest for som har vært kjekt å lese om m.m.?

Disse punktene sammenfaller med punktene som kjennetegner god leseopplæring i følge forskningen til Braunger og Lewis (2006, ref. i Roe, 2008). I tillegg viser forskningen deres at det er viktig at læreren har tro på at alle kan bli flinkere, motiverer og gir vurdering av lesekompetansen til elevene. Braunger og Lewis mener også at det er viktig å gi elevene et bredt utvalg av litteratur i ulike sjangre, noe informantene også legger vekt på. Informantene bruker bibliotekene ofte. De mener også at en god leseveileder bør kjenne til hva som finnes av barne- og ungdomslitteratur, og de bør også vite noe om den litterære leseutviklingen hos barn. I tillegg mener informantene at det er viktig å legge til rette for at elever som strever med lesing kan få høre skjønnlitterære tekster på lydbok.

4.1.4 Kommentar

Informantene viser altså at de legger vekt på litteraturformidling i skolen. De gir flere eksempler på hvordan de gjennomfører både spesielle prosjekter, men også hvordan de daglig bruker skjønnlitterære tekster sammen med elevene. Informantene klarer å møte de elevene som strever med lesing, ved at undervisningen tilpasses. Jeg tolker utsagnene til at de mener at både å forbedre elevenes leseferdigheter og å gi dem gode litteraturopplevelser er viktig i skolen.

Informantene er engasjerte og de brenner for faget sitt. Alle gir uttrykk for gode opplevelser med litteraturformidling. Som i all annen undervisning, blir arbeid med litteratur prioritert ulikt fra skole til skole og fra lærer til lærer. Informantene forteller at de opplever at det er stor forskjell i for eksempel hvor mye lærerne leser høyt for elevene på mellomtrinnet. Noen skoler eller kommuner har leseplaner som er med på å skape en felles praksis på området. Min erfaring er at press om alt som skal gjøres i skolen i dag, og prioriteringer hver enkelt lærer gjør, er avgjørende for hvor mye hver enkelt lærer bruker på skjønnlitteratur i undervisningen. Hvor mye lærerne legger vekt på å veilede de elevene som strever med å lese, inn i bøkens verden og hvor mye de motiverer disse elevene til å lese skjønnlitterære tekster utenom skolen, er nok svært varierende.

4.2 Å gi elever gode møter med fortellinger

I denne andre delen av dette kapittelet ser jeg på hvordan informantene arbeider med skjønnlitterære fortellinger med sine elever. Jeg beskriver og drøfter hvordan de klarer å legge undervisningen av arbeidet med teksten til rette slik at alle elevene, også de som strever med å lese, kan gi uttrykke sine litterære opplevelser av en episk tekst. Hvordan legger informantene til rette for at elever som for eksempel har vansker med å avkode, forstå eller huske en lengre tekst som er tilpasset for alderen, også skal klare å tolke og gi egne synspunkter på den leste teksten? I formålet til faget Norsk i Kunnskapsløftet står det at: "Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger." (Utdanningsdirektoratet, 2012). I mål etter 7. klasse står det at elevene mellom annet skal formulere tolking av tekster, uttrykke egne opplevelser, referere og oppsummere hovedmoment (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Informantene, beskriver gode tiltak og tanker om hvordan elevene som strever med lesing kan nå disse målene. Det som informantene legger vekt på, er at klassen eller deler av klassen arbeider muntlig med felles tekster. Læreren er med som en samtalepartner og veileder inn i litteraturen, men også som en veileder for å lære elevene strategier og hjelpe til med forståelse og opplevelse. Siden informantene forteller mest om hvordan de arbeider muntlig med tekster som alle elevene har lest eller hørt, vil hovedvekten i denne delen av drøftingen ligge på "Den litterære samtalen".

4.2.1 Den litterære samtalen

Jeg henviser igjen til Aase (2005) som sier at litterære samtaler er "... klassesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane." (s. 106). I informantenes forståelse ligger det en felles litterær opplevelse som bakgrunn for samtalen. Det kan være at elevene har lest selv den samme teksten, eller at læreren har lest en tekst høyt for hele klassen. Det er handlingen i teksten som er utgangspunktet for den litterære samtalen. Slike samtaler kan handle om å beskrive, resonere og reflektere, sammenligne seg selv og sitt liv med teksten og drøfte den fiktive teksten i lys av virkeligheten (Skardhammar, 2011). Jeg tolker alle informantene dit hen at dersom elevene som strever med lesing, også skal nå læreplanens mål om å tolke tekster, uttrykke egne opplevelser og forstå ulike tekster for å få "... erfaring som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet." (Utdanningsdirektoratet, 2012), må man legge vekt på muntlighet i dette arbeidet. Alle informantene sier at muntlig arbeid med skjønnlitterære tekster må foregå i grupper med elever, enten hele klassen eller mindre grupper. Dette stemmer bra med en konstruktiv tilnærming der elevene er aktive i samhandling med andre (Roe, 2008). Vygotsky (1978) sier også at læring skjer i en sosial læringsprosess der man er i en dialog.

Inger mener at man i skolen må legge vekk noe av alt det individuelle arbeidet som skolen har holdt på med i mange år, og heller legger vekt på en sosial interaksjon.

... De (elevene) sitter og jobber med tilrettelagte planer hver for seg ved siden av hverandre i klasserommet. Og det betyr at du som lærer springer fra det ene til det andre og aldri har tid til å fullføre et resonnement eller fullføre ei samtale og ikke følge opp det som elevene jobber med fordi alle driver med forskjellige ting. Og jeg tror heller du kan differensiere i ei samtale rundt litteratur. (Inger)

Inger mener altså at man må arbeide mer med samtaler, siden det da er lettere å kunne nå alle elevene, også de som strever med lesing eller skriving. Hun mener at det er like lett å differensiere i muntlig arbeid som i skriftlig arbeid.

Else opplever litterære samtaler som en inkluderende aktivitet og at det skaper engasjement hos de fleste elevene. Hun har flere positive erfaringer med å bruke samtaler rundt kortere tekster, helst med fagtekster, men hun tenker at det samme kan gjelde skjønnlitterære tekster. Else innser at det er krevende å få med seg alle elevene i litterære samtaler.

Og da tror jeg at jeg klarer å få med meg... ja om jeg får med 100 prosent? Men i hvert fall mange flere da, enn hvis en bare skulle sittet og lest dette her sjøl og gjør oppgaver og les og gjør oppgaver. (Else)

Else mener at de elevene som strever med å formidle sine tanker skriftlig, må få gjort det muntlig. Jeg tenker at litterære samtaler kan gi elevene som strever med lesing, mestringsopplevelse. Det er også en påminning til læreren om hvor viktig det er å legge til rette for at de elevene som for eksempel har dysleksi og strever med å uttrykke seg skriftlig, får vise hva de kan og får gi uttrykk for sine refleksjoner på andre måter.

Ja, for det er ... det høres ut som det bare er flott vet du, men det er veldig moro å se, fordi jeg opplever at de som kanskje ikke har så, ... de som ikke har så lett for å skrive og uttrykke seg så godt skriftlig, har så mange gode argument og meninger og ... gjennomtenkt. Ja, jeg hadde en her for et par dager siden nå, som... Du verden hvor kom det fra, liksom. Det er jo inni her, det er bare vanskelig å få det ut altså med skrift. (Else)

Anne mener også at elevene får vist mer av det de kan, ved at man arbeider muntlig med tekster.

Så tenker jeg at det der med muntlighet ... at det er superviktig... Vi må legge til rette for at man kan få være muntlig rundt det (arbeid med tekster), for da får dem (elever som strever med lesing) vist hva dem kan. (Anne)

Anne mener også at det å ha en muntlig samtale rundt arbeidet med en tekst, der alle er likeverdige, kan hjelpe elever som strever med å lese, til å tolke tekster.

Jeg tror kanskje at mange av dem (som strever med lesing) kan uttrykke seg muntlig omtrent på samme måte, hvis dem har hatt den samtalen. Jeg tror det betinger av at dem har en opplevelse av at dem er likeverdige i samtalen, at det ikke bare er avhengig av at du har klart å avkode alt... Jeg tror at dem klarer å uttrykke det dem har lest og begrunne egne synspunkter muntlig, som andre elever, hvis forarbeidet har vært godt, men det skriftlige nok er vanskeligere for dem – tenker jeg da. (Anne)

Inger mener at litterære samtaler rundt en tekst gjør at elevene lærer av hverandre på flere plan. For det første mener hun at elevene kan få et annet eller utvidet syn på den teksten som er bakgrunnen for samtalen. Den andre effekten kan være at samtaler kan hjelpe elevene i sin egen identitetsutvikling ved at man kan

... få satt ord på noe av det man tenker selv. (Inger)

Den tredje effekten er at elevene kan lære empati og forståelse for andre synspunkt ved å høre på andre meninger enn sine egne.

Jeg har valgt å bruke denne tredelingen, som Inger beskriver, som underpunkter i den videre presentasjonen og analysen av den litterære samtalen.

Å få et nytt eller utvidet syn på teksten

Informantene arbeider med refleksjonsspørsmål til den litterære teksten. De arbeider også med spørsmål som bygger på hukommelse og struktur (Skardhammar, 2011). Else forteller at elever som strever med å få med seg innholdet i teksten, og kanskje utover det som står klart uttrykt i teksten, kan få hjelp av sine medelever i en litterær samtale. Tolkingen av teksten skjer i et fellesskap. Denne meningen støttes av (Bruner, 1990, ref. i Penne 2001) som sier at det er ikke bare et møte mellom tekst og leser som skaper leserens virtuelle tekst. Aase (2005) føyer til at den økte innsikten man kan få i en samtale med andre elever skaper en ny dimensjon og forståelse av teksten

De fikk hjelp av de andre elevene til å tolke tekst på en annen måte. De var "Å, ja!". De fikk en del a-ha opplevelser på det da. (Else)

Else forteller videre:

For at det var kanskje ting som kom fram. "Ja, men" sier noen " Det handlet jo om det og det..." "Og så husker du det og det..." "Og det handler egentlig om..." Og det var det flere som ikke hadde sett, og da var det sånn: "Å jo, ja, men det var jo riktig, men det har jeg ikke tenkt på." ... For meg så virka det som de satt igjen med en god opplevelse på det. En annen måte å lese en bok på. Ikke bare lese den for å lese den liksom. (Else)

Else viser her at lesing ikke lenger bare er en dialog mellom forfatter / teksten og leseren som er grunnlaget i resepsjonsteoriene. Iser (1996) sier at litteraturen gir leseren mulighet til å gå inn i en verden som man ellers ikke ville få innblikk i. Det at flere lesere av den samme teksten, tolker teksten sammen gir en ekstra dimensjon og forståelse av teksten. Man

konstruerer en felles forståelse. Sitatet fra Else viser at det kan være ubestemtheter (Iser, 1996) i teksten som elevene selv ikke oppdager, men som medelevene kan hjelpe en til å se. Både elever som strever med avkodning, språkvansker og andre vansker med lesing kan få hjelp til å forstå teksten. Anne forteller at hun som lærer også hjelper elevene til å finne ubestemthetene og de åpne stedene i en tekst der leseren kan legge inn egne tolkninger. Dette sitatet viser det.

Og så hadde vi oppsummeringer på hva som har skjedd, men det var mye det der om "Hva har skjedd?" og "Hvorfor skjedde det?" Sånn at vi diskuterte litt det og hadde litt åpning på det at vi veit det jo ikke. Vi veit ikke hvorfor det ble som det ble... (Anne)

Jeg tolker dette som at Anne gir elevene mulighet til å legge inn egne tolkninger. Hun legger opp til at det ikke er meningen at alle skal tenke likt i en litterær samtale. I samtalene så drar Anne også inn forfatterperspektivet. Elevene får komme med sine tolkninger, men de reflekterer også rundt hva de tror forfatteren mener med det hun skriver.

Og så prata vi om: "Hva synes du var viktigst i det du leste?" "Hva opplevde du var viktigst?" "Hva tror du den som har skrevet det her har tenkt?" (Anne)

Anne mener at elevene er vant til at når læreren stiller et spørsmål, så forventer læreren et fasitsvar. Dette tar hun opp med elevene.

De (elevene) tror alltid at når vi stiller et spørsmål, "Å ja, dette veit dem jo." Mens når vi snakker om bøker, så er det jo ikke sånn... Så er da noe med at hvis noen forbinder noe i en bok med noe, så er det jo dens opplevelse av det. Og det å være anerkjennende på det, det synes jeg er kjempeviktig. (Anne)

Å få til en god dialog om litteratur beskriver også Skardhammar (2011) og Dysthe (1995, ref. i Tønnessen, 2007) som viktig. Dysthe (1995, ref. i Tønnessen, 2007) sier at en litterær samtale skal ha autentiske spørsmål. Læreren spør fordi hun ikke vet, ikke for å kontrollere om elevene vet svaret på spørsmålet. Anne forteller at hun også er anerkjennende til det elevene sier. Det er viktig med en kultur der alle får komme med sine utsagn. Jeg vil komme tilbake til dette når jeg sier noe om det å forstå og godta andre sine synspunkt

Å få hjelp av skjønnlitterære fortellinger i sin egen identitetsutvikling

I den muntlige samtalen rundt skjønnlitterære tekster, opplever informantene at det kommer fram refleksjoner rundt tekstene der elevene identifiserer seg selv med teksten. Inger ser at

lesing av skjønnlitterære tekster kan hjelpe elevene til å tro på at ting som regel går godt. Hun beskriver dette nærmere.

Du får jo slike a-ha-opplevelser når du leser. "Ja, slik har jeg også tenkt." "Hvordan løser personen i boka dette?" Og du kan få hjelp i samtaler ... det kan være andre som tenker på en annen måte enn det du tenker, så... jeg tror det at hvis du aldri leser bøker, så får du ikke de stemmene til å hjelpe deg på en måte. (Inger)

Sitatet til Inger viser at det tradisjonelle tredelte mønsteret som man møter i litteraturen for barn på denne alderen, kan bli en del av leserens kognitive skjema som Penne (2001) beskriver. Stemmene i litteraturen hjelper leseren til å se at det som foregår ikke er tilfeldigheter og kaos. På samme måte som man møter menneskeskjebner i det virkelige livet, kan litteraturens stemme hjelpe en til å se mening og sammenheng i livet og forstå verden (Skardhammar, 2007). Inger ser at samtaler rundt litteratur kan hjelpe elevene til å se denne sammenhengen mellom litteratur og det virkelige livet.

Underveis i høytlesinga, har informantene en praksis med å stoppe opp ved behov. Det er også naturlig å ha en samtale når man skal ha en ny lesestund med den samme boka. Inger forteller:

Og så når vi leser så blir det å stoppe opp og snakke om det(innholdet) underveis. Og før du skal starte ny lesestund, så repeterer man litt av det som har vært og snakker litt om framover da... "Hva ville du ha gjort hvis du var den?" og "Hva tror du kommer til å hende videre?" (Inger)

Ved å stille spørsmål som "Hva ville du ha gjort?" så kobler Inger teksten til elevenes eget liv. Skardhammar (2011) kaller disse spørsmålene for "Identifikasjonsspørsmål". Inger hjelper elevene til å sette seg selv inn i situasjonen til personene i boken, og med det hjelper dem til å se teksten i lys av sitt eget liv.

Else mener at samtaler der elevene får snakke om teksten i lys av sine egne erfaringer, er med på å motivere elevene til å lese videre, eller som i dette sitatet - at Else skal lese videre.

Vi snakker jo en del om bøkene. Stopper midt inni og prater litt om ... "Er det ting man kjenner seg igjen i?" "Er det ting de har opplevd selv?" "Ja, det er jo akkurat sånn." Og så blir de nysgjerrig. "Les mer da! Les mer! Nå må vi vite hva som skjer!" (Else)

Else er da med på å skape et "narrativt begjær". Eleven har en fortelling i hodet, der de tenker seg et videre forløp. Den fortellingen de får ved å lese ferdig, eller som her høre ferdig boka, kan være en helt annen fortelling (Penne, 2001).

Anne forteller mer fra guttegruppa som leste ei bok i fra serien om Iqbal Farooq. Denne boka inneholdt mye banning. Anne var bekymret for at elevene skulle bli inspirert til å banne mer selv. Hun spør derfor en lærer som kjenner elevene bedre, om hun syntes at det er blitt mer banning.

Hun sa jo det at hun synes egentlig at det var blitt mindre. Og det tenker jeg også at det kan hende er .. kanskje det ville blitt mer dersom vi ikke hadde stoppa opp og snakka om det, men fordi vi stoppa og snakka om det – at "Det høres jo kjempedumt ut." Det var noen ganger jeg hoppa over når jeg leste høyt fordi jeg tenkte "Huff dette her vil jeg ikke lese, i hvert fall ikke høyt." Men jeg tror nok at det var med på å bevisstgjøre dem litt. Altså, det høres jo egentlig bare dumt ut når det blir sånn. Så jeg tror jo at det slo, jeg opplevde i hvert fall, at det slo ut riktig vei. (Anne)

Litteratur er grensesprengende, og det har opp i gjennom tidene vært voksensensur av barnebøker (Sørum, 2006). I denne realistiske barneboka der det var mye banning, benytter Anne seg av anledningen til å ta opp språkbruk. Elevene kommer med sine reaksjoner, og de snakker om banning med utgangspunkt i det de har lest, ikke som en moralpreken fra læreren.

Anne mener at man også kan velge bøker til høytlesing som kan være kontroversielle. Hun leser gjerne realistiske barnebøker som kan speile virkeligheten i samfunnet, og bøker som er holdningsdannende. Bøker kan være en innfallsport til å ta opp vanskelige ting, men det krever at man også snakker sammen og diskuterer innholdet i boka. Som jeg har nevnt tidligere har Anne lest om flyktningegutten "Albin Prek" og boka om "Gutten i den stripete pyjamasen" som har sin handling fra andre verdenskrig. Disse bøkene krever at man har litterære samtaler.

Den (boka)krever jo at man prater om det – veldig, men jeg tror at vi skal være litt bevist det der samfunnsansvaret at ... Det skjer ting rundt oss og det er mange rare holdninger ute og går – det har vi jo merka. Og da å få inn litt sånn motvekt – ikke nødvendigvis å diskutere det sjøl, men med å ta det gjennom en bok og kunne diskutere det der. Det trur jeg er kjempeviktig. (Anne)

Penne (2003) sier at man kan bruke fellesundervisning slik at elevene får møte ukjente og mer komplekse tekster enn det elevene naturlig vil lese selv, spesielt gjelder dette elever som strever med lesing. Anne bruker litterære bøker bevisst på denne måten, og hun tenker at det

er lettere å snakke om komplekse tema med utgangspunkt i ei bok enn å ta opp tema på annen måte. Hun viser at hun tar opp samfunnsfaglige tema i en skjønnlitterær form.

Skjønnlitteraturen kan på denne måten tilføre faglitteraturen noe nytt, og sette handlinger og diskusjoner som foregår i samfunnet, i et annet perspektiv. Skjønnlitteraturen gir elevene noe å diskutere ut i fra som ikke er personlig.

Men hva som er på en måte akseptert i samfunnet og hva som ikke er det, at du kan få en diskusjon rundt det, altså en ufarlig diskusjon rundt det fordi det har stått i en bok. Det trenger ikke være deg eller meg. Litt det samme som man selvfølgelig kan gjøre med filmer, men jeg synes det er bedre å gjøre det med en bok for der har du gjerne med tankene til den som er ... hovedpersonen gjerne da. Du får med litt mer. (Anne)

Å forstå og godta andre sine synspunkt

Inger sier at det å høre hva andre tenker i en litterær samtale, er med på utvikle empati hos elevene. Anne mener at det er viktig at læreren viser at man anerkjenner uttalelser fra elevene i den litterære samtalen. Et godt læringsmiljø der alle kan delta på sine premisser er viktig for elevenes trivsel og selvoppfatning (Kulbrandstad, 2003). Else har et eksempel på at det er viktig å skape en kultur der elevene må argumentere for det de mener om en tekst.

Pluss at elevene blir vant til å høre hverandres meninger tenker jeg. Og jo: "Hvorfor mener du det da?" og så må du faktisk argumentere for det. "Og hvorfor mener ikke du det?" og da må du argumentere for det. De skal ha ordentlige argument, ikke noe tulleting. Ja, og de klarer det altså. Til å begynne med, hvis de ikke er vant til det så blir det ofte litt sånn tull og tøys, men når vi kommer litt i gang så kommer det fram ganske mye altså. Mye positivt. (Else)

Elevene må både godta at medelever har en annen mening enn deg selv, og de må lære seg å argumentere for det de mener. Anne ser at en god litterær samtale krever et alle er med på å tolke teksten. Hun synes at det kan være lettere å ha litterære samtaler i små grupper.

Tryggheten i gruppa er ikke selvsagt, den må skapes.

Ja, og det er ingen ting som er feil og det er ingen ting som er riktig i forhold til den typen her ... det er noe med å skape den tryggheten i ei gruppe sånn at du faktisk tør å tolke. ... Forfattere vil jo også at vi skal tolke ting sjøl. (Anne)

Disse utsagnene og flere av samtalene i starten av delen om Den litterære samtalen, er med på å vise at samtaler om episke tekster, kan være med på å skape et godt klassemiljø, med et inkluderende fellesskap der elevene kan få gi uttrykk for egne meninger uten at noe er mer

riktig enn noe annet. Dette støttes av Tønnessen (2007) som sier at i den litterære samtalen er alle innspill er like velkomne.

Som Else har sagt tidligere, så er en litterær samtale en metode som må læres. Det er viktig at læreren hjelper elevene til både å få satt ord på sine tanker og å lærer seg til å lytte med respekt. Læreren må hjelpe til med å gi samtalen en struktur. Gjennom et godt arbeid med den litterære samtalen kan den bli til en strategi som elevene kan bruke i videre lesing og tolking av skjønnlitterære tekster.

4.2.2 Arbeid med forståelse av begrep

Informantene har erfaring med at mange elever har vansker med å forstå innholdet i en tekst, på grunn av at de ikke forstår de begrepene som er i teksten. Det kan være mange årsaker til at elevene ikke forstår teksten. I teorikapittelet har jeg beskrevet ulike årsaker til at elever strever med lesing. Noen av disse årsakene har en opplagt sammenheng med at elevene strever med å forstå begrep; for eksempel spesifikke språkvansker og nok norskkunnskaper. Jeg mener at lav motivasjon for lesing kan ha sammenheng med at elevene ikke forstår det som er i teksten. Et lavt minne og konsentrasjonsvansker kombinert med at eleven ikke har gode lesestrategier, kan medføre til at elevene ikke forstår innholdet i tekstene.

Anne er den av informantene som sier dette mest tydelig i intervjuene.

... de fleste elever profitterer på å ta en begrepsavklaring i forhold til alle tekster.
(Anne)

I leseprosjektet Anne hadde der se skulle lese en felles bok, ble Anne oppmerksom på hvor viktig det var å forklare begrep underveis i lesinga av boka.

Men så var det også da jeg oppdaga at det behovet for begrepsavklaringer, det var mye større enn jeg hadde trodd. For gutter da, som jeg oppfatta egentlig som veldig verbale og hadde forståelse og kontroll på det meste, som spurte om ting som jeg tenkte burde vært opplagt ... Det var særlig en gutt som klarer seg veldig bra i mange settinger, og han spurte mye. Og da tenker jeg at... det var nok også noe med at jeg sa at jeg vil at dere skal spørre, og så begynte jeg å forklare ord som jeg tenkte at nok flesteparten forsto, men ikke alle, og da skjønnte han at "Ja, det var faktisk mulighet for å spørre.", så jeg tror at han benytta muligheten til gangs. Og det gjør at jeg tenker at det er enda viktigere enn jeg hadde trodd før, fordi at unger som tilsynelatende får med seg alt og fungerer bra språklig og på alle områder, ikke nødvendigvis har alt på plass. (Anne)

Jeg mener at det som Anne her sier om at elever som kan virke verbalt sterke, likevel kan slite med å forstå begrep i bøker er en viktig observasjon. Dersom bøkene i tillegg beskriver en verden som elevene kjenner lite til, kan begrepsavklaringer og samtaler som legger vekt på å forstå innholdet bli ekstra viktig.

I dette konkrete tilfellet hadde elevene mulighet til å spørre Anne underveis og de fikk svar og hjelp til å forstå innholdet i teksten. Anne fikk en a-ha opplevelse med denne lesegruppa, og jeg tenker at dette sitatet viser hvor viktig det er å lære elevene å lese tekster med vekt på forståelse. Lærerne må lære elevene strategier for hva de skal gjøre dersom de møter tekster de ikke forstår ved for eksempel å bruke deler av den prosessorienterte forståelsesmodellen til Kulbrandstad (2003) som er beskrevet i teorikapittelet.

4.2.3 Litterær kompetanse og lesestrategier

Informantene mener at felles lesing av bøker og høytlesing gir elever gode leseopplevelser og kan stimulere til videre lesing. I noen av intervjuene kom det også fram at det å lære elevene gode strategier for hvordan de kan lese en skjønnlitterær tekst, kan stimulere elevene til å lese selv. Inger forteller at det er viktig å modellere en måte å arbeide og tenke på som elevene kan ta med seg, når de skal lese bøker på egen hånd. Inger sier følgende:

... at alle ting elevene skal lære, så må du modellere det først, og en og en ting og så setter du det sammen etterpå. Men det er viktig at de får det modellert av læreren først, at en viser akkurat hvordan det skal gjøres og at de gjentar det. (Inger)

Man kan tenke seg at etter at elevene har lært og fått erfaringer med felles samtaler i klasserommet, så kan de gå videre med å arbeide med samtaler i grupper som er mindre lærerstyrt. Inger har i noen tilfeller brukt skjema eller støtteark som elevene skal ta utgangspunkt i samtalene rundt ei felles bok.

De hadde et skjema som de fulgte, der de skulle snakke litt om boka, og så skulle de gå på leting etter personskildring, miljøskildring og spenningskildring. Helt konkret da. Finne sitat på det og peke på hvor det var hen, og måtte samarbeide da. (Inger)

Tidligere har Else fortalt hvordan hun modellerer ulike roller som man kan bruke i en samtale etter å ha lest en felles tekst. Else mener at det å lære elevene lesestrategier, ikke bare for lesing av skjønnlitterære tekster men også for lesing av fagtekster, ikke er nok prioritert i skolen. Hun skulle ønske at det kom som et fag på timeplanen.

Jeg hørte om på en skole for ikke så lenge siden at det var to timer i uka til lesestrategier og det var to timer i uka til fagtekster ... Og det var sånn "Ja, det vil vi ha!"
(Else)

4.2.4 Kommentar

Informantene er altså tydelig på at det er gjennom samtaler man kan hjelpe elever som strever med lesing, til å forstå og komme med subjektive tolkinger av episke tekster. Informantene forteller at gjennom å arbeide med tekster som en felles aktivitet i klassen eller i grupper vil flere elever delta. Gjennom en strukturert og bevisst måte å arbeide på, kan elevene få en tilpasset undervisning i et inkluderende fellesskap. Det er viktig med en kultur der alle kan komme med sine meninger. Dette krever at elevene er godt kjent med teksten, og derfor er ikke nødvendigvis det å lese en tekst selv den beste metoden for å tilegne seg innholdet. Informantene knytter gjerne det litterære arbeidet sammen med at elevene blir lest høyt for. Læreren kan styre når i teksten det passer å ta pauser, og strukturere samtalene. Jeg tenker at det å gi elevene erfaringer med at litterære opplevelser kan gi dem en ny erkjennelse kan også skape motivasjon for å lese mer.

I tillegg til litterære samtaler om innholdet, ble begrepsavklaringer underveis påpekt som viktig. Arbeid med å lære elever som strever med å lese, strategier for hvordan de skal lese en skjønnlitterær tekst, kan motivere til videre lesing.

5 Oppsummering og videre arbeid

Målet med denne studien er å finne svar på problemstillingen: Hvordan gi elever som strever med å lese, gode møter med skjønnlitterære fortellinger? Hvilke svar har teorien og informantenes informasjon gitt på denne problemstillingen? I dette siste kapittelet summerer jeg opp med utgangspunkt i problemstillingen. Helt til slutt ser jeg på hvilke områder videre forskning på dette temaet kan inneholde.

5.1 Sammenfatting av resultatene

I denne kvalitative undersøkelsen har jeg belyst hvordan man kan legge til rette for at elever som strever med lesing kan møte skjønnlitterære tekster uavhengig av leseferdighetene. Lærerne forteller om ulike tiltak de gjør for å øke leseaktivitetene til elevene, og de forteller om ulike tiltak der de gir elevene møter med skjønnlitteratur uavhengig av elevenes leseferdigheter. Som en oppsummering samler jeg resultatene i følgende viktige områder:

Å møte elevene der de er. Informantene veileder elevene til å velge bøker som passer for dem, både ut i fra ferdigheter og interesser. Lærerne deler elevene i grupper der elever med noenlunde like leseferdigheter får lese samme bok. I litterære samtaler kan de møte hver enkelt elev på sine utfordringer.

Å gi elevene mestringsopplevelser og tro på seg selv. Informantene legger til rette for at elevene skal arbeide mot mål som er oppnåelige, som for eksempel å gi dem skjønnlitterære tekster og oppgaver til disse som er overkommelige. De lar elevene delta i samtaler der de legger vekt på å være anerkjennende.

Å skape et inkluderende miljø. Informantene ser at et godt læringsmiljø er viktig for at alle elevene skal delta i litterære samtaler. Læringsmiljøet er også viktig for at elevene skal være trygg nok til gjøre "riktige" valg av bøker, og å bruke lydbok istedenfor eller sammen med ei vanlig bok.

Å gi elevene muligheter til å lære og oppleve litteratur på alternative måter. Som jeg nevner i innledningen, trenger man ikke lese selv for å oppleve litteratur. Informantene forteller at å lytte til at noen leser en tekst kan være et godt alternativ for noen elever som

strever med lesing. Siden elever som strever med å lese også kan streve med å skrive kan skriftlig arbeid underveis eller etter lesing av tekst erstattes av litterære samtaler.

Å lære elevene egnede lesestrategier. Informantene forteller at å lære elevene til å bruke lesestrategier kan hjelpe elevene til å vite hva de skal gjøre når de senere møter på utfordringer for eksempel på forståelse og tolking av tekst.

Å bruke litterære samtaler: Informantene forteller om bruk av litterære samtaler som. I den dynamiske prosessen som foregår mellom leser og tekst, kommer det inn enda en aktør, nemlig de andre som opplever den samme teksten samtidig. Leseren kan da oppleve enda flere sider ved teksten enn han / hun opplever selv. Dette gjør noe med leserens opplevelse av teksten, leserens forståelse av seg selv sett i lys av egne erfaringer, og leserens opplevelse av medelevene og læreren som leser teksten sammen med han / henne.

Felles for alle disse områdene er at de kan være med til å stimulere elevene til å lese mer på egen hånd, slik at de kan få mer erfaring med lesing og dermed bli bedre til å lese. Da vil elevene som strever med å lese få enda flere møter med tekst og erfare at tekster kan hjelpe oss til å forstå oss selv og hjelpe oss til ny erkjennelse (Mehren, ref. i Skardhammar, 2011).

Å være motivert for lesing er svært viktig for lesing. Som Roe (2008) sier så hevder noen forskere at "motivasjon er en viktig del av selve lesekompetansen." Å skape motivasjon hos elevene kan stå som en fellesnevner for alle punktene jeg har nevnt over.

I arbeidet med litteratur i skolen er det viktig med engasjerte lærere med god kompetanse og forståelse for hvor viktig det er at alle elevene får møter med skjønnlitterære tekster. Astrid Lindgren (1956, ref. i Bokhandlerforeningen) håper at barn får lesehungere i faddergave. De barna som ikke har mektige feer man kan få denne gaven av, må vi voksne lære og hjelpe på vei. Pennac (1999, ref. i Roe, 2008) sier det så enkelt som at "Det handler bare om å vise elevene veien inn til de skattene som skjønnlitterære tekster representerer." (s. 140)

5.2 Videre arbeid

I et videre arbeid med dette temaet, mener jeg at det er områder innenfor dette temaet som det kan forskes videre på, både med og uten en spesialpedagogisk vinkling. Eksempel på dette er hvordan lærere arbeider med den litterære samtalen, eller hvordan lærere veileder elevene i bokvalg eller lesestrategier. Det kunne også vært interessant å intervjuere eldre elever som

strever med lesing om deres forhold til litteratur. Hvilke opplevelse og erfaringer har de med litteratur og litteraturundervisningen på skolen?

I intervjuguiden er det et punkt som jeg valgte å ikke ta med i denne rapporten, fordi jeg innså at det ville gjøre rapporten enda mer omfattende. Dette gjelder punktet om samarbeid med foreldre og foresatte på leseaktiviteter. Skal elevene få mer leseerfaring, er ikke lesing på skolen tilstrekkelig. Undersøkelser viser at det er sammenheng mellom tiden elevene bruker på lesing og leseferdighetene. Hvordan legger skolen til rette for i dette samarbeidet om lesing?

På foreldremøter i skolen har jeg ofte fortalt ei lita historie, som jeg ikke vet hvor kommer fra eller om er sann. Jeg vil avslutte med denne historia som jeg mener illustrerer godt hvor viktig lesing av skjønnlitteratur er.

En ung mor med en håpefull sønn hadde ved en anledning spurt den berømte fysikeren Albert Einstein om hva hun kunne gjøre for at sønnen hennes skulle bli flink i matematikk. "Les eventyr for ham," hadde Einstein svart. "Ja, men hva så, når jeg har lest eventyr for ham?" hadde moren spurt. "Fortsett å lese eventyr for ham," hadde Einstein svart.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase, *Kultur møte i tekstar* (ss. 106-124). Oslo: Det norske samlaget.
- American Psychiatric Association. (2012). *DSM-5 Development*. Hentet fra <http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=84#>
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*.
- Aspås, A.-B. (2006). Fantasiens dører. I J. Ewo, & K. W. Sverdrup, *Kartet og terrenget* (ss. 33-40). Oslo: Omnipax.
- Aukrust, V. G., & Rydland, V. (2009). Minoritetsspråklige barn og lesing - hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I I. Bråten, *Leseforståelse* (ss. 128 - 147). Oslo: Cappelen.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bokhandlerforeningen. (u.d.). *Leselystaksjonen*. Hentet 11.2.2012 fra Leselystaksjonen, Om lesing: http://leselystaksjonen.no/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=56
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *Language and Reading Disabilities*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T., & Narvhus, T. K. (2010). Lesing: rammeverk, tekster og oppgaver. I M. Kjærnsli, & A. Roe, *På rett spor* (ss. 31-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haanæs, I. R. (2000). Muntlig tekst. I I. Moslet, & P. Bjørkeng, *Norskdidaktikk* (ss. 51-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Henmo, S. (2006). Realisme i norske barne- og ungdomsbøker. I J. Ewo, & K. W. Sverdrup, *Kartet og terrenget* (ss. 12-19). Oslo: Omnipax.
- Høgskolen i Telemark. (2012, August 1). *Webområde for Lesing 2, Høgskolen i Telemark*. Hentet Oktober 16, 2012 fra <http://www.hit.no/nor/HiT/Soeker/Studietilbud/Etter-og-videreutdanning/Videreutdanning/Lesing-2>
- Imsen, G. (1999). *Elevers verden (3. utgave)*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Iser, W. (1996). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen, & G. Kelstrup, *Værk og læser* (ss. 102-133). Holsterbro: Borgens Forlag.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). Pisa 2009 - sentrale funn. I M. Kjærnsli, & A. Roe, *På rett spor* (ss. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillesvangstu, M., & Tønnessen, E. S. (2007). Gode allianser. Å lese for livet. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn, *Inn i teksten - ut i livet* (ss. 148-176). Bergen: Fagbokforlaget Vigmestad & Bjørke AS.
- Lyster, S.-A. H., & Frost, J. (2008). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mjør, I., Birkeland, T., & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS. (2012, Mars 5). *Personvernombudet for forskning*. Hentet April 3, 2012 fra http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/naar_melde.html
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2003). *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå. En undersøkelse av 10-13-åringers lesing av skjønnlitteratur*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roe, A. (2002). Hvordan står det til med ungdommers lesekompetanse og lesevaner. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa* (ss. 102-130). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli, & A. Roe, *På rett spor* (ss. 59-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skardhamar, A.-K. (2007). *Kunsten å lese skjønnlitteratur*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skardhammar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, O., Skaftun, A., & Walgermo, B. (2011). *Rapport om nasjonal prøve 2010. Lesing 5. trinn*. Stavanger: Lesesenteret. Universitetet i Stavanger.
- Sørum, S. (2006). Grenseløst moro, grenseløst trist - en tankerekke. I J. Evo, & K. W. Sverdrup, *Kartet og terrenget* (ss. 24-32). Oslo: Omnipax.
- Steen-Paulsen, M., & Wegge, K. (2008). *Veiledet lesing*. Oslo: Cappelen Daam AS.
- Sternberg, R. J., & Spear-Swerling, L. (1994). The road not taken: An Intergrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities* 27, ss. 91 - 103.
- Streitlien, Å. (2009). *Hvem får ordet og hvem har svaret? Om elevmedvirkning i matematikkundervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Susegg, B. (2003). *Verket - leseren - livet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tønnessen, E. S. (2002). Å lede elever inn i teksten. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa* (ss. 131-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnesen, & H. Dahll-Larssøn, *Inn i teksten - ut i livet* (ss. 37-59). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Universitetet i Agder. (u.d.). Hentet 10 5, 2012 fra Program for skolebibliotekutvikling: <http://www.skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling/programomraadene>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Analyse av nasjonale prøver i lesing 2011*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Utdanningsdirektoratet, Læreplaner, Grep, Norsk*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=183563>
- Van Daal, V., Solheim, R. G., Gabrielsen, N. N., & Begnum, A. C. (2007). *Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard College.
- Wold, A. H. (2007). Dekontekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk. I A. H. Wold, *Skriftsspråkutvikling* (ss. 59 - 94). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wormnes, O. (2011). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. *Blandingskompendium i SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode*, 17-36.

Vedlegg

Vedlegg nr 1.

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Berit Helene Johnsen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 03.04.2012

Vår ref:30060 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30060

Elever med lesevaner sitt møte med skjønnlitterære tekster. Hva har disse møtene å si for utvikling av identitet?

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Berit Helene Johnsen

Student

Liv Villand

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Liv Villand, Brennehaugvegen 10, 3570 ÅL.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdima@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30060

Basert på de opplysninger vi har mottatt om gjennomføringen av prosjektet, kan personvernombudet ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det tas høyde for at det kan fremkomme personidentifiserende opplysninger i forbindelse med intervju, men så lenge lydopptakene ikke lagres eller overføres til PC, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten. Lydopptakene oppbevares nedlåst og slettes etter transkripsjon, senest ved prosjektslutt. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Vedlegg nr 2.

Forespørsel om å delta i intervju. Med samtykkeerklæring.

Masteroppgave i spesialpedagogikk Forespørsel om å delta i intervju

Jeg heter Liv Villand og er for tiden masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane / Universitetet i Oslo, studieretning spesifikke lærevansker. Nå holder jeg på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er elever med lesevansker sine erfaringer med skjønnlitteratur.

Jeg ønsker å undersøke hvordan elever på mellomtrinnet, som strever med å lese, får gode møter med skjønnlitterære tekster på skolen. For å finne ut mer om dette ønsker jeg å intervju noen norsklærere om hvordan man kan tilrettelegge for disse gode møtene. Jeg håper også at noen som kjenner godt til praksisfeltet kan dele sine tanker om hva skjønnlitterære opplevelser og erfaringer har å si for elevenes identitetsutvikling.

Jeg håper at du er en av dem som vil dele noen av dine erfaringer og tanker rundt mitt tema i et intervju på ca en halv time. Vi blir sammen enig om tid og sted for intervjuet. Jeg har utarbeidd en intervjuguide der samtaleemnene står. Denne kan du få på forhånd, slik at du kan være forberedt. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet. Jeg håper også at jeg kan få kontakte deg etter intervjuet dersom det er noe mer innenfor dette temaet jeg ønsker informasjon om.

Jeg meldt studiet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Tilbakemeldingen fra NSD er at dette prosjektet ikke har meldeplikt eller konsensjonsplikt etter personsopplysningsloven. Jeg er forpliktet til å ikke overføre lydfilene til PC og slette dem ved prosjektslutt, senest 1. november 2012. Jeg forplikter meg også til å anonymitetsbeskytte informantene slik at ingen enkeltpersoner eller arbeidssted skal kunne gjenkjennes i rapporten. Det er bare min veileder og jeg som vil ha tilgang til råmaterialet, som vil bli behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å være med på denne undersøkelsen, og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle opptak av deg bli slettet / makulert.

Jeg vil ta kontakt med deg ca en uke etter at du har fått dette brevet, for å spørre om du er interessert i å delta i intervjuundersøkelsen. Da kan vi eventuelt også finne et tidspunkt og sted for intervjuet, og jeg kan sende intervjuguiden til deg.

Før intervjuet må du skrive under på en samtykkeerklæring der du bekrefter at du har fått denne informasjonen, at du ønsker å delta i intervjuet og at du gir meg lov til å bruke din informasjon. Underskriften kan jeg få når vi møtes for å gjennomføre intervjuet.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 97 16 88 66, eller sende en e-post til livvil@frisurf.no. Du kan også kontakte min veileder Berit Johnsen ved Institutt for spesialpedagogikk ved UIO på e-post: berit.johnsen@isp.uio.no.

Takk for at du tok deg tid til å lese denne informasjonen. Jeg håper på et positivt svar når jeg kontakter deg.

Ål, 17. april 2012

Med vennlig hilsen

Liv Villand

-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien om elever, som strever med lesing, sitt møte med skjønnlitterære tekster og hva disse møtene har å si for utvikling av identitet.

Jeg ønsker å delta i intervjuet, og gir tillatelse til å bruke mine svar som datamateriale i masteroppgava.

Sted / dato Signatur

Vedlegg nr 3.

Intervjuguide med faktaark.

Intervjuguide

1. Informasjon om informanten

Kan du fortelle litt om deg selv. Da tenker jeg på din erfaring som lærer og din utdanning. Jeg er spesielt interessert i det som har med norsk å gjøre og da spesielt på mellomtrinnet.

- Utdanning
- Erfaring
- Erfaring med elever som strever med lesing (Begrepsavklaring på faktaark)
- Hvilke kvaliteter mener du at en god norsklærer på mellomtrinnet bør ha.

2. Lærerens erfaring med bruk av skjønnlitteratur i arbeid med elever som strever med lesing.

Jeg vil gjerne at du skal fortelle om dine gode opplevelser og erfaringer. I tillegg vil jeg gjerne høre om hvilke muligheter, problemer og forbedringspotensial ser du i dette arbeidet? Jeg ønsker at du relaterer dine svar til mellomtrinnet

Eksempel på arbeid med skjønnlitteratur:

- Leseprosjekt – Leselyst, Lesesiesta, Lesekvarter, Leseorm
- Bruk av bibliotek
- Høytlesing
- Bruk av lydbøker
- Individuell lesing av bøker / lese ei felles bok
- Samarbeid med foreldre
- m.m.

Hvordan legger du opp arbeidet med en skjønnlitterær tekst (lese ei bok)?

- Motivasjon
- Hvordan velger elevene bøker? Veiledning i bokvalg – hvilke kriterier
- Underveisarbeid med en tekst
- Etterarbeid etter at en tekst / bok er lest
- Tolking av skjønnlitterære tekster

Hva tenker du kan gi gode skjønnlitterære opplevelser for elever som strever med lesing?

3. Læreplandokument

Jeg ønsker å få noen kommentarer / tanker rundt utvalgte målformuleringer i læreplanen.

Målene er hentet fra kompetansemål etter 7. klasse i Norsk (Se faktaark):

- Hvordan tenker du at elever som strever med lesing kan drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold?
- Hva tenker du om elever som strever med lesing sine formuleringer av tolkninger av leste tekster?
- Hvordan opplever du at elever som strever med lesing klarer å uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på leste tekster?
- Andre tanker rundt kompetansemålene fra Læreplanen

4. Norsk som identitetsfag

Jeg ønsker også å få dine refleksjoner om hvordan elever som strever med lesing når det gjelder målformuleringer som handler om norsk som identitetsfag (Se faktaark – spørsmålene dreier seg om det som er uthevet i teksten).

- Det står mellom annet at Norskfaget er viktig for utviklingen av identitet. Kan du dele noen tanker med meg om barn som strever med lesing i forhold til dette punktet?
- Kan du si noe om måloppnåelse i forhold til formålet for Norskfaget (uthevet av meg) for barn som strever med lesing?
- Hvilken rolle tror du at erfaring med skjønnlitteratur har for å oppnå målene i Norskfaget? Tenker du at det er andre måter å oppnå disse målene på? Hvordan?
- Hva tror du at konsekvensene kan bli for de elevene som strever med lesing når de får liten erfaring med skjønnlitterær tekst?

5. Avsluttende spørsmål / oppsummering

Har du noe mer du vil si om dette temaet? Er det noe du brenner inne med?

Dersom du kommer på noe i etterkant som du ønsker å formidle, så er det fint om du kan ta kontakt.

Kan jeg få lov til å kontakte deg dersom jeg ønsker mer informasjon?

Fakta-ark

Begrepsavklaring:

All-undersøkelsen som ble gjennomført i 2003, viste at en tredjedel av den norske befolkningen har en leseferdighet som er utilstrekkelig i forhold til lesekravene i arbeids- og hverdagsliv. Dårlig språkkunnskap, manglende leseerfaring og ugunstige sosiale forhold kan være generelle årsaker til lav leseferdighet. I tillegg er det ulike former for funksjonsnedsettelse som kan skape barrierer i forhold til lesing. Mangelfull leseferdighet spenner fra lette lesevansker til mer omfattende avkodingsvansker. (Askvig, Nina (2008), Litteratur og spesialpedagogikk i Befring og Tangen (red) *Spesialpedagogikk* (s.677-687) Oslo: Cappelen)

Leseferdigheter handler ikke bare om å avkode og forstå det man leser, men også om å kunne reflektere over det man leser.

Utdrag fra læreplanen (K06) (www.udir.no/lareplaner/grep):

Norsk – kompetansemål etter 7. klasse (utvalgte mål)

Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold

Skriftlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk: norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster
- formulere tolkninger av leste tekster
- uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på leste tekster
- bruke ulike lesestrategier tilpasset formålet med lesingen
- med egne ord referere og oppsummere hovedmomenter i en tekst
- presentere egne leseerfaringer fra skjønnlitteratur og fagbøker skriftlig og muntlig
- bruke erfaringer fra egen lesing i skjønnlitterær og sakspregede skriving
- strukturere tekst etter tidsrekkefølge og tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt
- bruke bibliotek og digitale informasjonskanaler på en målrettet måte

Språk og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk

Formål for norskfaget: (min utheving)

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som ruster til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og et stort mangfold av tekster. Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger. Lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn. **Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom hele grunnopplæringen er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring.** Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. Dagens situasjon er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidligere grenser — språklig, kulturelt, sosialt og geografisk. I denne sammenheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.

I Norge er både bokmål, nynorsk og samisk offisielle skriftspråk, og det tales mange ulike dialekter og sosiolekter, men også andre språk enn norsk. Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å lese og skrive både bokmål og nynorsk.

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrive lyst og gode lese- og skrivevaner. Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger. Etter hvert vil de unge få orientere seg i og tolke skjønnlitteratur og sakprosa fra fortid og samtid og fordype seg i selvvalgte emner. Slik får de mulighet til å utvikle perspektiv på teksthistoriens lange linjer, brudd og konflikter.