

En bok for meg?

Litteraturvalg med knyttneveprøven som metode.

Mari Nyhus



Masteroppgave i Lesing og skrijving i skolen

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Copyright Mari Nyhus

2016

En bok for meg? Litteraturvalg med knyttneveprøven som metode.

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

På biblioteket

står bøkene oppmarsjert som skoleelever
eller kanskje oldinger
på et geledd utenfor gamlehjemmet.

Hit kommer jeg to ganger i uken,
snakker vennlig med damen i blå frakk
bak disken

og går med rolige skritt mellom hyllene.

Jeg låner aldri bøker,
jeg har forresten aldri lest noe heller.

Det ligger ikke for meg.

Likevel synes jeg det er fint å være her.

Blåser støv av permene,
lærer noen titler utenat.

Av og til setter jeg meg ved et bord
og blar i en bok.

Best er det å se på bildene og tegningene.

Bokstavene er så altfor små.

Når jeg går ut smiler jeg til den blå damen
og sier jeg ikke fant noen bok
som passet meg.

I forrige uke fornyet jeg lånekortet.

Jeg tror ikke hun har merket noe.

Lars Saabye Christensen fra *Historien om Gly* (1976)

Sammendrag

Denne masteroppgaven har følgende problemstilling: *Kan elever gjennom en strukturert metode klare å finne egnet litteratur på biblioteket på egenhånd?* Studien oppgaven bygger på har til hensikt å undersøke om elever klarer å finne seg egnet litteratur på skolebiblioteket på egenhånd. Forskning viser at elever som leser på egenhånd for å utvikle lesingen sin, trenger tekster på et umiddelbart lesenivå. Det vil si at elevene skal forstå og kunne avkode 94% av ordene de leser. (Frost 1999, s. 150) Allikevel møter vi elever som til stadig leser i egenvalgte bøker som er alt for vanskelige for dem. Dessverre er det slik at når elevene leser for vanskelige tekster vil dette kunne hemme leseprosess deres, ved at de ikke kommer videre i leseutviklingen, og dette kan føles demotiverende. Elevene opplever at bøker de leser i er kjedelige og leser minimalt i dem. Etterhvert ønsker ikke elevene å låne bøker, men finner i stedet strategier for å slippe unna dette. Alfred Bandura (1977) bruker begrepet ”self-efficacy” for å forklare hvordan de kognitive prosessene vi har påvirker atferden vår, og hvordan de tidligere erfaringene og tilbakemeldinger påvirker hvordan vi løser ulike oppgaver vi møter. (Bandura 1977, s. 193) Vi sammenligner oss selv med andre, får tilbakemeldinger fra miljøet rundt oss, bruker tidligere mestrings erfaringer og fysiologiske reaksjoner fra tidligere erfaringer til å bestemme om vi klarer å utføre en oppgave eller ikke. (Bandura 1997, s. 79) Elevenes ”self efficacy” påvirker hvordan de velger å løse oppgaven med å finne seg ei bok å lese i. Noen elever liker å lese og har den indre motivasjonen for å klare dette på egenhånd, mens de fleste elevene trenger hjelp og veiledning. Ved å veilede elevene i knyttneveprøven kan de etterhvert klare å finne seg bøker de ønsker og klarer å lese på egenhånd.

Studien ble gjennomført ved en liten bygdeskole med 96 elever fordelt på 7 trinn. Utvalget i studien er syv jenter og tre gutter på 3. trinn. Empirien er samlet inn ved hjelp av kvalitative, utstrukturerte intervjuer og deltagende observasjon. Intervjuene av en elev er presentert i denne oppgaven. Intervensjonen var tredelt, og foregikk i 20 minutter hver dag i 3 uker. Èn del går på en konkret øving av knyttneveprøven, som er et verktøy for å klare å finne ut om en bok er egnet leseteknisk for en elev. Dette brukte vi 10 minutter på hver dag, og etter endt intervensjon skulle de ha prøvd knyttneveprøven sammen med meg 15 ganger. For å ha bøker å øve seg på, ble det brukt 5 minutter hver dag på å vise frem ulike bøker som kunne være aktuelle for elevene leseteknisk eller etter interesse. Det ble lest høyt fra noen bøker, og elevene ble vist hvor de kunne finne disse bøkene på skolebiblioteket. Den siste delen av intervensjonen gikk på selve lesingen og elevenes bevissthet rundt sin egen lesing. Hva gjorde de når de kom til vanskelige ord? Elevene som stoppet opp for å lydere ord eller spørre etter betydningen av ord de ikke

skjønte, ble rost, og vi snakket mye om hvorfor det er viktig å få med seg innholdet i det en leser. I tillegg ble det fokusert på hva elevene selv kunne gjøre for å komme seg videre i sin egen leseutvikling. Hver elev fikk 20 minutter hver dag hvor han fikk øve seg på knyttneveprøven, lese høyt og reflektere rundt sin egen lesebevissthet og vist frem ulik litteratur som finnes tilgjengelig på skolebiblioteket.

Det første forskningsspørsmålet er: *Hvor bevisst er elever på 3. trinn sin egen lesing?* Mine funn viser at elevene i utvalget ikke var så bevisst sin egen lesing, og de kunne ikke gi mange eksempler på hva de likte å lese. Kun 50% av elevene vet hva de liker å lese om, og da nevner de ikke spesielle titler, men mer generelle temaer som dyr, yrker eller kjøretøy. Det er kun to elever som retter seg selv når de leser, og det vil si at resten av utvalget enten gjetter på ordene de ikke klarer å lese eller bare hopper videre i teksten. Dette fører til at de leser bøker som er for vanskelige for dem. Kontaktlæreren bekrefter dette med å fortelle at elevene ofte velger seg bøker som de ikke leser i.

Det andre forskningsspørsmålet lyder som følger: *Kan økt bevissthet føre til økt lesemotivasjon?* Ut fra leseutviklingsteori og teori om "self-efficacy" kan en tenke seg at når elevene får positive mestringserfaringer og begynner å overvåke seg selv, får de kontroll på egen lesing, og motivasjonen for å lese vil øke. Analysen av studien viser at for 50% av utvalget har motivasjonen for å lese økt, etter at de ble introdusert for knyttneveprøven som metode for litteraturvalg. Elevene har funnet seg et verktøy som kan hjelpe dem med å finne litteratur selv, uten hjelp fra andre, og de nevner nå spesifikke titler på bøker og navn på serier de liker å lese.

Det tredje forskningsspørsmålet er: *Kan bibliotekets utforming og formidling av bøker ha noe å si for elevenes lesemotivasjon og valg av litteratur, og er dette noe elevene legger merke til?* Ingen av elevene vet hva en bokanmeldelse eller en utstilling er før studien starter. Mens studien foregår blir det laget to utstillinger av to bok-serier og flere bokanmeldelser kommer opp på veggen. Jeg har ikke konkrete lånetall på bøkene det gjelder, men 40% elevene sier selv etter intervusjonen at de har sett på både bokanmeldelser og de utstilte bøkene og at de har lånt noen av disse bøkene. Det siste forskningsspørsmålet er: *Klarer elevene å finne seg ei bok når de bruker knyttneveprøven?* og på dette spørsmålet kan jeg svare ja. Alle elevene klarer etter intervusjonen å finne seg ei bok på egenhånd. For elevene vil dette si at de er aktive selv i prosessen med å finne seg ei bok, og læreren kan bruke sin tid på å formidle bøker slik at elevene får flere bøker å velge mellom.

Forord

Dette har vært en spennende, lærerik, morsom, og til tider altoppslukende prosess. Det å skrive denne oppgaven har gitt meg mange, nye faglige tanker og mye refleksjon rundt egen praksis og skolehverdag, og ikke minst gitt meg mye ny kunnskap rundt det å drive forskning.

Jeg vil rette en stor takk til de som står meg nærmest, dere har ofret mye for at jeg skal kunne bruke fritiden min på denne oppgaven. Familien rundt meg har stilt opp som barnevakter og med oppmuntrende ord. Uten dere hadde ikke dette vært mulig å gjennomføre.

Jørgen, 3,5 år, sa i januar 2016: ”Mamma, hva skriver du? Skriver du det du tenker på?” For jeg har hatt mange tanker rundt selve oppgaven, og ikke alle har vært like relevante å ta med. Derfor må min veileder Åse Marie Ommundsen få en takk. Hun har støttet meg fra spede tanker til ferdig produkt, hjulpet meg med å sortere tanker, og ikke minst holdt oppgaven på rett spor.

I tillegg må jeg takke elevene som har bidratt med gode innspill og tanker rundt det å lese og velge seg bøker på skolebiblioteket. Jeg er glad for at jeg har så fornuftige og kunnskapsrike elever rundt meg hver dag.

Jeg vil også rette en stor takk til gode kollegaer, spesielt Jorunn Sæbø for god og kritisk korrekturlesing, min sjef Ivar M.B. Jahr som har lagt til rette, vært en god og reflektert korrekturleser og samtalepartner. Dessuten fortjener Østre Toten Folkebibliotek en stor takk for litteratursøk og hjelp til fjernlåning av litteratur.

Til slutt vil jeg ta med et sitat fra Trude Hoel: ”Lesing starter alltid med et valg” (Hoel 2008, s. 179), som jeg tenker å ta med meg videre inn i min skolehverdag. Målet med å utføre denne studien er at jeg ønsker å tilby lærerne og elever et verktøy som kan hjelpe elevene å ta del i de gledene ved lesing som jeg opplever selv.

Kapp, april 2016

Mari Nyhus

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1.1	Temaets aktualitet.....	2
1.1.2	Formål med oppgaven.....	3
1.1.3	Problemstilling	3
1.1.4	Forskningsspørsmål	3
1.1.5	Oppbygging av oppgaven	4
2	Teori.....	5
2.1	Knyttneveprøven	5
2.2	Indre og ytre motivasjon.....	6
2.3	Self-efficacy	6
2.3.1	“Enactive mastery experience”	7
2.3.2	“Vicarious experience”	9
2.3.3	“Verbal persuasion”	9
2.3.4	“Psychological and affective states”	9
2.3.5	“Self-efficacy” i lesing	11
2.4	Leseutvikling.....	11
2.5	Lesemotivasjon.....	14
2.5.1	Foreldres påvirkning.....	15
2.5.2	Lærerens motivasjonsarbeid.....	15
2.5.3	Den engasjerte leser	16
2.6	Bibliotek.....	18
2.6.1	Hvilken rolle har skolebiblioteket i den norske skolen i dag?	18
2.6.2	Skolebibliotek ute i verden	19
2.6.3	Skolebibliotekets ønskede rolle.....	20
2.6.4	Formidling av litteratur	20
2.6.5	Utstilling av bøker på skolebiblioteket.....	21
2.6.6	Litteratur på skolebiblioteket.....	21
2.6.7	Hva har blitt gjort ved vårt skolebibliotek før studien ble gjennomført?.....	22
2.6.8	Planer for skolebiblioteket vårt fremover	23
3	Metode.....	26
3.1.1	Kvalitativ metode.....	26
3.2	Metodisk design: Intervensjonsstudie.....	26
3.2.1	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	28
3.2.2	Deltagende observasjon.....	29
3.3	Transkribering	29
3.4	Validitet og reliabilitet.....	30
3.5	Etiske betraktninger.....	31
4	Studien	33
4.1	Gjennomføring.....	33
4.1.1	Gjennomføring av intervjuene	33
4.1.2	Intervensjonen.....	34
4.2	Praktiske utfordringer	35
4.3	Forskerens rolle og etiske utfordringer	36
4.3.1	Sterke og svake sider ved studien.....	37
5	Analyse.....	39
5.1	Resultater	39

5.1.1	Hvor bevisste er elever på 3. trinn sin egen lesing?	39
5.1.2	Kan økt bevissthet føre til økt lesemotivasjon?	40
5.1.3	Kan bibliotekets utforming og formidling av bøker ha noe å si for elevenes lesemotivasjon og valg av litteratur, og er dette noe elevene legger merke til?	42
5.1.4	Klarer elevene å finne seg ei bok når de bruker knyttneveprøven?	43
5.1.5	Kjønnsforskjeller	44
5.1.6	Langtidseffekt	44
5.2	En elevs svar fra studien	45
5.2.1	Tabell av pre-intervju	46
5.2.2	Gule lapper	49
5.2.3	Tabell av post-intervju	50
6	Drøfting	54
6.1	Hvor bevisste er elever på 3. trinn sin egen lesing?	54
6.2	Kan økt bevissthet føre til økt lesemotivasjon?	57
6.3	Kan bibliotekets utforming og formidling av bøker ha noe å si for elevenes lesemotivasjon og valg av litteratur, og er dette noe de legger merke til?	59
6.4	Klarer elevene å finne seg ei bok når de bruker knyttneveprøven?	60
7	Konklusjon	62
	Litteraturliste	65
7.1.1	Barnelitteratur	68
8	Vedlegg	69
8.1.1	Intervjuguide	69
8.1.2	Spørsmål brukt ved gruppeintervju seks uker etter	70
8.1.3	Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet En bok for meg? Litteraturvalg med knyttneveprøven som metode.	71
8.1.4	Tilbakemelding fra NSD	73
8.1.5	Prosjektvurdering fra NSD	75

1 Innledning

Jeg jobber i en kommune som har stort fokus på elevers leseferdigheter, og tar elevers lesing på alvor. Lesing og skriving har vært og er et av satsningsområdene for kommunen fra 2014-2018. Kommunen har gitt en språk- og leseveilederutdanning til et utvalg lærere, slik at skolene i kommunen har en eller to språk- og leseveiledere hver, avhengig av størrelsen på skolen. Språk- og leseveilederne er en del av et nettverk i kommunen og har ansvar på sin skole å følge opp lese- og skriveopplæringen i samarbeid med rektor. I 2009/2010 ble det laget en leseplan for kommunen (Leseplan 2010) og en plan for grunnleggende lese- og skriveopplæring i 2014. (Begynneropplæring på 1. trinn 2015)

Alle lærerne og rektorene i kommunen har fått tilbud om en kursrekke med Vigdis Refsahl som ble kalt økt læringsutbytte, fra 2009-2012. Refsahl jobber ved Bredtvet kompetansesenter og har fokus på elever som strever med lesing. På kursene introduserte Refsahl, knyttneveprøven som en metode for elever, slik at de kan klare å finne seg en bok som passer for dem. Knyttneveprøven er et verktøy som en kan bruke når en skal finne ut om en bok egner seg leseteknisk. Den ene hånden blir benyttet ved at en bøyer en finger for hvert ord en ikke klarer å lese eller forstå, når en leser på en tilfeldig side i boka en har valgt. Har en bøyd alle fingrene på hånden til en knyttneve, altså funnet fem ord, er boka for vanskelig å lese. Dette henger sammen med at for å kunne automatisere lesingen trenger elever tekster på et 94% nivå. (Frost 1999, s.149) Det vil si at kun 6% av ordene de leser skal være ukjente. Det elevene skal lese på egenhånd skal være for å øve på automatisering, gi en god leseopplevelse og selvstendig læring. Det vil selvfølgelig variere hvor mye skrift bøkene har på hver side, og hvor tett pakket sidene er med skrift, men knyttneveprøven gir elevene en indikasjon på hvilke bøker som er egnet eller uegnet for dem.

Knyttneveprøven kan være til stor hjelp for elevene når de skal finne seg bøker på egenhånd på for eksempel skolebiblioteket. Alle skolene i kommunen hvor jeg jobber har et skolebibliotek. De enkelte skolebibliotekene drifter seg selv, både faglig og økonomisk, og har skolerte bibliotekarer og uskolerte biblioteklærere som har ansvaret for å forvalte og formidle den litteraturen som finnes på hver enkelt skole. Den enkelte skole bestemmer selv hvor mange timer som er avsatt til bibliotek i uka. Timene tas av skolens ramme og det varierer fra skole til skole hvordan biblioteket er organisert i skoletiden. Det er bestemt et felles opplegg som alle barneskolene i kommunen skal utføre for elevene, og dette er et eget

opplegg for 4. klasse, hvor hovedfokuset er å finne frem på skolebiblioteket, gjøre litteratursøk og bli inspirert til å lese litteratur.

Folkebiblioteket har et godt og tett samarbeid med de enkelte skolene. Det er laget en egen nettverksgruppe for alle ansatte som har ansvar for skolebiblioteket ved sin skole og folkebibliotekets leder, hvor ulike problemstillinger blir tatt opp, og det diskuteres når og hvordan samarbeidet skal foregå. Folkebiblioteket tilbyr for eksempel bokprat, forfatterbesøk eller klassebesøk med ulike tema. Fire skoler i kommunen har tilgang til en bokbuss en gang i måneden. På bokbussen får elevene mulighet til å låne litteratur og kan få veiledning i å finne en bok som kan passe for dem.

På skolebibliotekene er det dessverre slik at det blir færre og færre timer til veiledning av elever, og den enkelte lærer sitter ikke på gode nok kunnskaper om hvilken litteratur som finnes tilgjengelig på skolebibliotekene. Med klassestørrelser på rundt 25 og et stort skolebibliotek, kan en tenke seg selv hvor tidkrevende arbeidet blir med å kunne finne riktig bok til hver enkelt elev. Mange elever spør etter hjelp og etterspør litteratur, og får ofte hjelp til dette. Men hva med dem som smyger seg langs hyllene og bare ”vandrer” rundt? De som tar ei tilfeldig bok fra ei hylle for å gjøre læreren fornøyd, eller de som aldri finner seg ei bok?

Ut fra egne erfaringer som faglærer og ufaglært skolebibliotekar, ser jeg at elever trenger et verktøy for å kunne finne egnede bøker på biblioteket. Lærerne har for lite tid til å hjelpe den enkelte elev til å finne bøker som passer for dem, og i tillegg har ikke hver enkelt lærer tid til å sette seg inn i all litteratur som finnes på et skolebibliotek. Jeg ønsker derfor å undersøke om elevene klarer å finne bøker på egenhånd ved hjelp av knyttneveprøven.

1.1.1 Temaets aktualitet

I hovedområdene for skriftlig kommunikasjon i Læreplanen for Norsk, kan en lese at lese- og skriveopplæringen skal stimulere til leseglede, og at elevene skal møte ulike tekster, både for å lære og å oppleve. På samme tid skal elevene utvikle bevissthet rundt sin egen lesing. (Kunnskapsløftet 2013)

Skolebibliotekene gir elevene mulighet til å møte ulik litteratur, både for å lære og for å oppleve. Det finnes skolebibliotek ved 87% av alle de norske grunnskolene, men det varierer veldig om det finnes en heltidsansatt skolert bibliotekar, eller lærere uten bibliotekutdanning, til å veilede elever når de skal finne litteratur. I snitt har grunnskolene avsatt 5,4 timer til skolebibliotekarbeid, slik at det vil være få muligheter til å få den bibliotekfaglige hjelpen elevene har bruk for. (Buland et. al 2008, s. 61-62)

For å bli en god leser må en ha tilgang på mye og variert litteratur, og finne bøker som passer for den enkelte leser. Denne studien er viktig for å kunne undersøke om knyttneveprøven, elevs lesebevissthet og -glede kan hjelpe dem så de klarer å finne egnet litteratur selv, slik at de kan ta del i litteraturens verden og bli en god leser, siden det ”å lese er en verdi i seg selv, for opplevelse, engasjement og identifikasjon” (Utdanningsdirektoratet, 2005, s. 12).

1.1.2 Formål med oppgaven

Målet med denne oppgaven er å prøve ut en strukturert metode, som har til hensikt å øke elevenes bevissthet, slik at elevene klarer å finne litteratur på egen hånd på biblioteket. Hvis metoden oppnår den ønskede effekten vil elevene etter hvert bruke metoden i sin hverdag i møte med ny tekst og litteratur.

1.1.3 Problemstilling

Problemstillingen er som følger: *Kan elever gjennom en strukturert metode klare å finne egnet litteratur på biblioteket på egenhånd?*

1.1.4 Forskningsspørsmål

Jeg har valgt fire forskningsspørsmål for å svare på problemstillingen min:

- Hvor bevisste er elever på 3. trinn sin egen lesing?
- Kan økt bevissthet føre til økt lesemotivasjon?
- Kan bibliotekets utforming og formidling av bøker ha noe å si for elevenes lesemotivasjon og valg av litteratur, og er dette noe elevene selv legger merke til?
- Klarer elevene å finne seg ei bok når de bruker knyttneveprøven?

1.1.5 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 1 er et innledningskapittel, hvor problemstillingen, forskningsspørsmålene og formålet med oppgaven blir presentert. Kapittel 2 er et teorikapittel. Her skriver jeg om Alfred Banduras (1977) teori om "self-efficacy" i tillegg til å bruke Linda Gambrells (1996) modell på en engasjert leser. Jeg har valgt å ta med en kort presentasjon av barns leseutvikling, siden dette er sentralt i oppgaven. Jeg har også skrevet om biblioteket og hvordan skolebiblioteket blir ivaretatt i skolen i dag, og hvordan skolebiblioteket kan være med å øke elevers motivasjon for lesing. Kapittel 3 er et metodekapittel, hvor jeg teoretisk skriver om metoden jeg har brukt i studien, og hvilket design jeg har valgt. I kapittel 4 har jeg skrevet om selve studien og hvordan studien ble gjennomført. Kapittel 5 er et analysekapittel, hvor jeg tar for meg analysen av studien, og hvor resultatene av studien kommer frem. Jeg sammenligner teori og praksis i kapittel 6, som er et drøftingskapittel, hvor jeg drøfter resultatene etter studien opp mot teorien. I det siste kapitlet, kapittel 7, presenterer jeg konklusjonen for selve oppgaven og besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2 Teori

I teoridelen ønsker jeg å redegjøre for hva ”self-efficacy” og lesemotivasjon er, og hvordan en kan tenke seg at skolebiblioteket kan ha en betydning for leselyst og lesemotivasjon. I tillegg vil jeg presentere aktuell teori som kan hjelpe med å forstå leseprosessen hos et barn. Aller først ønsker jeg å presentere knyttneveprøven.

2.1 Knyttneveprøven

Øistein Anmarkrud og Vigids Refsahl presenterer knyttneveprøven som et eksempel på en overvåkningsstrategi for å kontrollere egen leseforståelse. (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 26) Knyttneveprøven er en metode som er ment å være et nyttig redskap når elever skal finne skjønnlitterære bøker som skal passe leseteknisk for dem. Når elever skal lese en tekst på egenhånd skal de kunne lese 94% av ordene for å kunne skape mening i teksten. Det vil si at kun 6% av ordene skal være ukjente. Jørgen Frost (1999) kaller dette umiddelbart lesenivå. For at elever skal være raske og sikre lesere må de kunne lese 94% av teksten når de leser på egenhånd. (Frost 1999, s. 150) Hvis en tenker seg at det er rundt 100 ord på en side i en bok, kan elevene enkelt sjekke selv hvor mange av disse ordene de kan lese og forstå. Selvfølgelig vil det variere hvor mange ord som finnes på en bokside, men knyttneven blir en indikasjon for elevene på at når fem fingre er tatt ned, så vil boka kunne være for vanskelig å lese.

Her er knyttneveprøven presentert slik den blir brukt i studien:

Knyttneveprøven:

1. Velg en bok
2. Les på en av sidene i boka
3. Bøy en finger:
 - a) når et ord er vanskelig å lese
 - b) når et ord er vanskelig å forstå
4. Har du bøyd hele hånden før siden er lest ferdig kan du:
 - a) prøve en side til
 - b) finne en lettere bok
 - c) si fra til lærer

(Refsahl, 2011)

2.2 Indre og ytre motivasjon

Både indre og ytre motivasjon er viktige faktorer for hvordan mennesker oppfatter seg selv. Aller helst ønsker vi at når noen gjør noe skal dette komme av et indre ønske om at en vil gjøre noe selv og ikke bli drevet av et ønske om en belønning når noe er utført. Vi ønsker at mestringsfølelsen i seg selv skal være nok, og at personen blir drevet av en indre lyst til å utføre noe. Når elever ikke har denne indre motivasjonen for å utføre noe, gir vi dem ofte en ytre motivasjon for å ville utføre dette. Denne ytre motivasjonen kan være for eksempel være en belønning av noe slag. Det er da slik at en kan tenke seg at det er belønningen som er motivasjonen for å utføre oppgaven. Ofte fungerer ikke den ytre belønningen over lengre tid, siden elever kan føle at oppgaven i seg selv ikke er interessant og at den ytre belønningen ikke er verdt det. Oppgaven er fortsatt like lite interessant og motivasjonen for å utføre oppgaven er om mulig enda lavere.

Nysgjerrigheten hos små barn driver dem videre i et ønske om å lære mer. De stiller spørsmål om og undres over hvordan verden er. I klasserommet ønsker en å bevare denne motivasjonen, og skape et miljø hvor elever er motivert for å lære. Vi ønsker at denne motivasjonen skal komme innenfra eleven selv. Ved å ta vare på den naturlige nysgjerrigheten og undringen til elevene, og gi dem positiv tro på seg selv, kan vi hjelpe elevene med å beholde motivasjon for læring. Dette gjelder selvfølgelig også i møte med tekst og skrift. Elever med høy indre motivasjon leser mer, og med mer dybde enn elever med lavere indre motivasjon. (Guthrie & Wigfield 1997, s. 426)

2.3 Self-efficacy

Allerede i 1977 skrev Albert Bandura (1977) om hvordan de kognitive prosessene påvirker atferden til mennesket, og hvordan ulike oppgaver blir løst påvirkes av tidligere forsøk og tilbakemeldinger fra omgivelsene. Vår oppfatning av personlig mestring påvirker både initiativ og utholdenhet i forhold til en oppgave. (Bandura 1977, s. 193) Troen på seg selv vil bestemme hvor mye anstengelser en legger i et forsøk, og hvor utholdende en er i forsøket. (Bandura 1977, s. 194)

Mestringsfølelse er ikke bare øvelse i kontroll over egen atferd eller utførelse, men også selvregulering av tenkt prosess, motivasjon og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

(Bandura 1997, s. 37) Self-efficacy er ikke avhengig av hvor mange evner et menneske har, men hvordan en tror en kan bruke evnene en har i ulike situasjoner. I en tenkt situasjon hvor et individ møter et matematisk problem, vil hvordan individet velger å løse dette problemet avhenge av hvilke tidligere erfaringer individet har hatt med lignende problemer. Har individet kun hatt positive erfaringer vil dette tas frem når det blir stilt ovenfor lignende problemer og vil bruke lenger tid på å prøve løse oppgaven. Self-efficacy er ikke en personlig kvalitet eller egenskap, men heller et mål på en utøvende kapasitet. (Zimmermann 2000, s. 83)

Den kognitive prosessen av mestringsinformasjon involverer to separate funksjoner. Den første handler om den typen informasjon mennesker bryr seg om og bruker som faktorer for personlig mestring. Den andre funksjonen relateres seg til forventning om mestring. I en tenkt situasjon hvor en person skal opp til en eksamen, vil den første funksjonen være personlig mestring. Hvilke mestrings erfaring har denne personen med eksamen, og er erfaringene positive eller negative? Den andre funksjonen vil være hvilke forventninger personen har til å mestre eksamen. Kommer personen til å klare det eller ikke, og hvilke resultater forventer personen. Dette har en sammenheng med hvor mye innsats personen legger i forberedelsene til eksamen, og hvor utholdene personen er under eksamen. (Bandura 1997, s.79)

Bandura (1997) mener at self-efficacy er satt sammen av fire faktorer:

1. "enactive mastery experience"
2. "vicarious experience"
3. "verbal persuasion"
4. "physiological and affective states"

(Bandura, 1997, s. 79)

Faktor 1 og 4 er indre kilder, altså personlige kapasiteter, som først blir nyttige etter at de har vært gjennom våre kognitive prosesser og refleksjoner, mens faktorene 2 og 3 er ytre kilder som påvirker mestrings erfaringene våre.

2.3.1 "Enactive mastery experience"

Mestring er både et produkt og en konstruksjon av erfaringer. Mestrings erfaringene er konstruksjoner som er organisert og kontrollert av kognitive- selvregulerende- og

atferdsstrategier. Mennesker prøver ikke å nærme seg oppgaver blottet for forestillinger om dem selv eller fra verden rundt dem. Gjennom å møte ulike aktiviteter utvikler de et system med et rikt semantisk nettverk. Disse skjemaene av personlig mestring, påvirker hva mennesker ser etter, hvordan de tolker og organiserer mestringsinformasjon. (Bandura 1997, s. 81)

For å vite noe om egne mestringserfaringer må en ha hatt reelle mestringserfaringer, både positive og negative. Når vi står ovenfor stadige skiftende kontekster tar vi i bruk tidligere erfaringer. Den selvdagnostiske verdien av suksess eller nederlag er avhengig av den oppfattede vanskegraden på oppgaven. Suksess på en oppgave en oppfatter som enkel vil ikke ha samme påvirkning, som suksess på oppfattet vanskeligere oppgave. Læring krever at en vet at suksess kommer av hardt arbeid, og at en skjønner hva som skal til og kreves for å gjøre suksess på en gitt aktivitet. Mengden av innsats en legger inn, vil påvirke kapasiteten på oppgaveytelsen. Oppnåelsen av suksess er delvis bestemt av hvor hardt en jobber mot en gitt aktivitet, eller på en gitt oppgave. (Bandura 1997, s. 83) Det vil si at en oppgave en legger mye innsats inn i, vil krediteres mer enn en oppgave en går inn for halvhjertet. Ved å holde ut i vanskelige aktiviteter som en mestrer til slutt, vil gjøre et individ bedre rustet til å takle motgang senere. Dessuten vil individet gjøre nytte av denne motgangen og prøve på nytt, hvis det skulle feile.

Mestringserfaringene er den største kilden til informasjon om mestring hos et individ. Disse erfaringene gir et individ bevis på om det å klarer å mestre eller ikke. Suksess gir en positiv mestringserfaring i mestringsskjemaet, mens negative mestringserfaringer kan undergrave forventningen til mestringen. Dette gjelder spesielt hvis mestringsskjemaet ikke er godt nok etablert enda. (Bandura 1997, s. 80) Dette kan gi store konsekvenser for læring hos elever i skolen. Møter elever gang på gang oppgaver som er for vanskelige, vil de kun ha negative mestringserfaringer i skjemaene sine. Har det først oppstått en negativ erfaring, et negativ skjema, tar det lang tid og mange positive erfaringer før oppfatningen snus. Når en tar i mot ekstern hjelp har dette lite å si for en egen mestring, siden dette da blir kreditert som ekstern hjelp og ikke ens egen kapasitet. (Bandura 1997, s. 83)

2.3.2 "Vicarious experience"

I hverdagen sammenligner mennesker seg med andre når de står i lignende situasjoner, ved for eksempel skole-, idretts- eller jobbprestasjoner. Bandura (1997) kaller dette modellerende prestasjoner. Individet ser på dyktige modeller rundt seg for å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og effektive strategier. Ved større likheter ved en modell, jo større vil sammenligning bli. Hvis modellen er for forskjellig vil nytteverdien være mindre enn hvis modellen er lik. Har et individ ingen erfaringer med en aktivitet vil modellenes erfaringer og innflytelse ha mye å si. Individet vurderer også sine kapasiteter i relasjon til andres oppnåelser, og vil sammenligne sine egne og andres prestasjoner kontinuerlig. I tillegg vil det observerer hva andre gjør og hvilke tilbakemeldinger de får. (Bandura 1997, s. 92)

2.3.3 "Verbal persuasion"

En verbal overtalelse vil si at et menneske vil få tilbakemelding på en aktivitet det har utført. I skolesammenheng kan tilbakemeldingen være fra medelever, lærere eller foreldre. Denne strategien vil ikke være nok alene, men kan være en del av en påvirkning. En verbal overtalelse kan gjøre stor nytte hvis den er av positiv art til riktig tidspunkt. Ofte må denne verbale tilbakemeldingen komme i en evalueringsfase, for å få den som utførte aktiviteten til å se at det var hardt arbeid som førte til forbedringen. (Bandura 1997, s. 101)

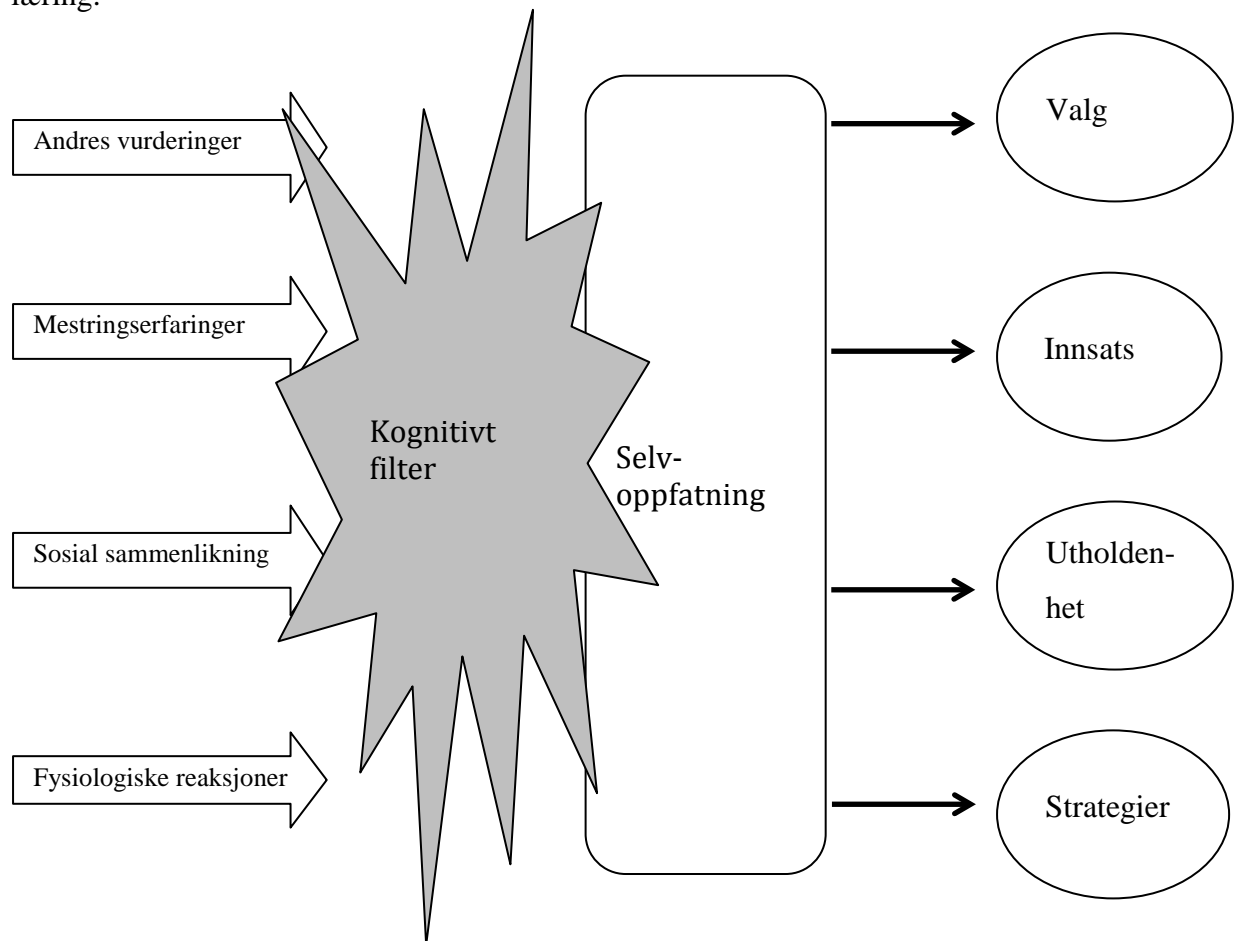
2.3.4 "Psychological and affective states"

Ved bedømmelse av sin egen kapasitet stoler mennesker på sin somatiske informasjon, som er samlet inn av de emosjonelle og psykologiske tilstandene våre. Vi husker hvordan vi reagerer på stress og sinnstilstander, og lagrer denne informasjonen til senere tidspunkt. Vi lagrer hva miljøet rundt oss framprovoserer av reaksjoner hos oss selv, reaksjonene i oss selv og hvilken sosial merkelapp vi blir tildelt. Når vi er barn er det miljøet rundt som setter ord på de ulike følelsene, som for eksempel: "Jeg skjønner at du ble sint når..." eller "Jeg ser at du er glad". Ved å observere seg selv finner barnet ut hvordan det presterer under gitte følelsesregistre og hvordan det påvirker dets suksess. Det er ikke selve følelsen i seg selv som er så interessant, men den fysiologiske reaksjonen, hvordan barnet reagerer, mottar og tolker følelsene, og lagrer det i sitt skjema. (Bandura 1997, s. 106)

"Self-efficacy" er situasjonsavhengig og er individets mål på om det klarer å utføre en bestemt oppgave eller ikke. Siden "self-efficacy" er situasjonsavhengig vil det gjenta seg på

samme måte hver gang en står ovenfor en ny oppgave i en ny situasjon. Utfallet av hvordan en klarer å utføre oppgaven vil påvirke mestringsskjemaene negativt eller positivt. Hver og en av oss har ulike typer erfaringer, som vil påvirke om vi har tro på oss selv eller ikke. Ved gjentatte negative utfall vil en kunne tenke seg at en person vil ha en lavere "self-efficacy", mens en person som kun har positiv mestringfølelse, vil ha en høyere forventning om egen mestring. Det er ulike faktorer som spiller inn på "self-efficacy" og hvordan en lagrer den for senere bruk.

Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2013) har laget en modell som illustrerer og oppsummerer betydningen av utvikling av selvoppfatning og betydning for atferd under læring.



(Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 126)

Denne modellen illustrerer hvordan mestringserfaringer, andres vurderinger, sosial sammenlikninger og fysiologiske reaksjoner virker inn på selvoppfatningen vår, og påvirker hvordan vi tar våre valg, innsats og utholdenhet i en aktivitet og hvilke strategier vi benytter oss av. (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 126)

2.3.5 ”Self-efficacy” i lesing

Når en snakker om lesing, vil ”self-efficacy” være avhengig av om personen tenker at han kan lese denne boka eller teksten. Har personen positive erfaringer rundt lesing fra før vil personen ha større tro på seg selv og være mer utholdende i forsøket på å lese teksten eller boken. Dette krever også at elevene er bevisst sin egen lesing og sin egen kapasitet til å mestre. (Wigfield et. al 2004, Green 2003)

Ved gjentatte negative mestringserfaringer ved lesing vil det være vanskelig å klare å snu denne negative erfaringen. En må da tenke seg at personen trenger mange positive mestringserfaringer som styrker ”self-efficacy”, slik at han skaffer seg gode strategier han kan bruke i møte med nye og vanskeligere tekster. Susan M. Glazer (1991) snakker blant annet om å gi elevene suksessfullt materiell. Det kan for eksempel være bøker som overbeviser elevene om at de kan lese, ved at de passer for elevene. Elevene må endre sitt syn på seg selv fra negativt til positivt, fra å være usikre til å være sikre. Barn som feiler føler at de ikke har kontroll. Mens derimot det å lykkes gir gode følelser og øker motivasjonen. (Glazer 1991, s. 225-227)

2.4 Leseutvikling

For å kunne lese må en del ting være på plass hos barn. Barnet må skjønne at tekst er satt sammen av ord og bokstaver, og at dette er lyder som vi kan lese. Det må vise interesse for bokstaver, stavelser, ord og setninger. I tillegg må det ha en fonembevissthet. Det vil si at barnet må vite at hvert grafem blir representert ved et fonem, og at det er grafemet vi bruker når vi leser. Fonemet blir representert ved lyden, som høres og sies, mens grafemet er den trykte bokstaven som sees. I barnehagen og de første årene i småskolen er fokuset på denne språklige bevisstheten viktig. Barnet øver opp sin fonembevissthet gjennom lek med språket. (Frost 2003, Ehri 2005, s. 167)

Louise Spear-Swerling og Robert J. Stenberg (1994, referert i Frost 1999), har laget en modell for leseutvikling. Modellen illustrerer veien til lesing med ulike avveier som elevene kan komme inn på mens de utvikler seg som lesere.

Veier til lesing

Avveier

1. FØRLESER

visuelle kjennetegn



fonologisk oppmerksomhet

bokstav-lyd- kunnskap

det alfabetiske prinsippet



2. BEGYNNERLESER

fonologisk kjennetegn



ortografisk kunnskap



3. OVERGANGSLESER 1

påbegynt ordgjenkjenning



4. OVERGANGSLESER 2

automatisert ordgjenkjenning



5. INNHOLDSLESER

strategier for leseforståelse



LESE UTENAT

KOMPENSERENDE
LESER. STØTTE I
ORDBILDE OG
TEKST.

LANGSOM OG
UPRESIS
LYDSTAVER.

LANGSOM OG
PRESIS
LYDSTAVER.

FORSINKET
LESEUTVIKLING.
SVAK
FORSTÅELSE.

(Spear-Swerling og Sternberg 1994 ref. i Frost 1999, s. 61)

I Spear-Swerling og Sternbergs modell (i Frost 1999) snakker en om førleseren. Førleseren leser på bakgrunn av bilder og logoer en ser i det daglige: på melkekartonger, frokostblandinger, butikklogoer, skilt osv. De staver seg ikke gjennom bokstavene, men husker hvordan logoer eller skilt ser ut, og vet hva de betyr. For å kunne lese må barnet etablere fonologiske strategier. Barnet må ha en fonologisk bevissthet og kunnskap om det alfabetiske systemet. Det vil si at barnet må vite at fonemer er representert av grafemer og hvordan grafemene blir satt sammen til ord på papiret. (Ehri 2005, s. 167) Dette er det første steget på veien til å bli en ortografisk leser, i motsetning til en førleser, som husker logoer og ordbilder.

Begynnerleseren vil få flere og flere fonemer i sitt skjema, som det bruker til å sette i sammenheng med grafemer. Barnet vil kjenne igjen noen av grafemene når det ser i bøker, aviser eller tegneserier, og koble grafemet til fonemet. Når barnet etter hvert klarer å identifisere noen av fonemene, vil det samtidig sette fokus på å dra fonemene sammen til ord. Fra b -> i -> l til å lese bil. Dette steget kaller Spear- Swerling og Sternberg (i Frost 1999) *begynnerleser*. Barnet er i overgangen mellom å være en fonologisk og en ortografisk leser. Når barnet kjenner igjen enkelte ord og deler i ord, har det opparbeidet seg ortografisk kunnskap. Etterhvert trenger ikke barnet å lydere seg gjennom det samme ordet, men vil kjenne det igjen og lese automatisert. I modellen til Spear-Swerling og Sternberg (i Frost 1999) blir dette kalt ordgjenkjenning. I trinn 4 har leseren automatisert ordgjenkjenningen og kan bruke energien til å forstå innholdet i det en leser. (Frost 1999, s. 62) Linnea C. Ehri (2005) kaller dette "sight words reading". Leserens kjenner igjen ordene automatisk og trenger ikke å lydere seg gjennom ordet bare det har lest ordet mange nok ganger. Det vil i praksis si at leseren må møte de samme ordene mange ganger, slik at de "husker" dem med en gang de ser ordet. Ehri (2005) kaller lesingen "unconscious", at avkodingen foregår ubevisst. (Ehri 2005, s. 170)

Ordgjenkjenning og logolesing kan ikke sammenlignes. Etterhvert tror mange barn at lesing er å huske utenat så mange ord som mulig, men med denne strategien klarer de ikke å utvikle seg som lesere. Denne strategien kommer til kort når leseren når 3.- 4. klasse hvor kravene til leseren blir større. Etter 4. trinn skal elevene kunne: "lese, reflektere over og samtale om egne og andres tekster, og kunne lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse". (Kunnskapsløftet 2013)

Det er begrenset hvor mange ord en kan huske utenat, og ved ord med mange stavelser blir elevene avslørt. Som lærer må man fokusere på lyderingen. En må forklare forskjellen, en ortografisk leser "husker" ordene, fordi en har lest det så mange ganger, ikke fordi man husker ordbildet. I tillegg har innholdsleseren kunnskap om det alfabetiske systemet, fonem-grafem forbindelser og fonologisk bevissthet, som førleseren ikke har. (Eri 2010, s. 170)

Det er først når den ortografiske kunnskapen er på plass at en kan konsentrere seg om innholdet i det en leser. Barnet vil ikke lenger bruke all sin energi på avkodingen, men må ha fokus på hva det er det leser. (Lundberg & Herrlin 2008, s. 51) For å unngå at leseren får en svak forståelse, må det være stort fokus på hvordan en skal lese for å forstå innholdet i det en leser, og ulike strategier en kan benytte seg av. I Spear- Swerling og Sternberg (i Frost 1999) sin modell kaller de dette steget innholdslesing.

I alle trinnene i modellen finnes det avveier. Avveiene er misforståelser eller misoppfatninger elever får. Det er viktig at leselærerne forteller og veileder elevene i hva det vil si å være på akkurat deres lesetrinn. Hva kjennetegner en begynnerleser og hvordan kan begynnerleseren komme seg videre i utviklingen? Ved å gi elevene disse konkrete rådene kan en unngå mange misforståelser og unngå at de havner på avveie i sin lesing. " Denne veien som blir presenterer i modellen, er avhengig av en etablering av fonologiske strategier og at avkodingen kommer før forståelse. .. god leseforståelse er avhengig av sikker avkoding" (Frost 2008, s. 62-63).

Siden det er mange avveier, i følge Spear-Swerling og Sternbergs modell (i Frost 1999), er det viktig at elevene har positiv self-efficacy i denne leseutviklingsfasen. For at de skal oppleve indre motivasjon og positive mestringserfaringer, må elevene få lesetekster tilpasset sitt lesenivå som vil gi motivasjon og et ønske om å lese mer.

2.5 Lesemotivasjon

Linda Gambrell (1996) bruker et program kalt *The Running Start* i en førsteklassestudie utført på oppdrag fra National Reading Research Senter i USA. Programmet har som mål at elevene skal bli glad i å lese og at hjemmene også skal bli involvert i lesingen. Faktorene som blir nevnt som viktige i dette programmet er; et litteraturrikt klasserom, mange demonstrasjoner av hvordan en bruker bøker, å ha en interaksjon med andre elevene i forhold

til bøker, at elevene skal få bestemme selv hva, når og hvordan de leser, litterære aktiviteter og støtte fra voksne som har høye forventninger til sine barns suksess. (Gambrell 1996, s. 17)

Gambrell (1996) mener at lærere spiller en viktig rolle for å hjelpe barn å utvikle seg som lesere, slik at de leser både for opplevelsen sin skyld, men også for å finne informasjon. Studien viser at elevene som var i eksperimentgruppen ble motivert til å lese, brukte mer tid på å lese sammen med familiemedlemmer, og familiemedlemmene brukte mer tid på å lese, diskutere bøker og fortellinger, og foreldrene kjøpte flere bøker til barna sine. (Gambrell 1996, s. 17) Noen av elevene som deltok i studien har uttalt: "Make sure there are a lot of books. There are not a lot of books in our classroom" og "Let us read more... about 10 more minutes every day" (Gambrell 1996, s. 14).

2.5.1 Foreldres påvirkning

Noen elever er ikke oppvokst med rikholdige bokhyller, mens andre har fått ta del i litteraturtradisjoner og blitt lest for siden de var født. (Frost 1999, s. 40) I studien *The library at school* fra Nederland ser forskerne etter om besøk på skolebibliotek og folkebibliotek har noen effekt på leseholdninger og hvor mye elever leser. Studien viser at forskjellene i elevenes lesing ikke kan tilskrives hva skolen, lærere eller biblioteket gjør, men at det er foreldre som har sterkest påvirkning på barna sine når det kommer til holdning og frekvens på lesingen (Huysmans et al 2013, s.153), og at det er statistisk signifikans når det gjelder foreldrenes høytlesning. (Huysmans et al 2013, s. 151) Bodil S. Olaussen (1989) bekrefter dette i sin forskning hvor hun ser på interaksjonen under høytlesing mellom seksåringer og deres foreldre, og hvilken betydning høytlesing kan ha for barnas lesing og skriving senere i livet. Olaussen peker på hvordan høytlesingen kan bidra til hvordan barn ser på læring og hvordan dette kan påvirke deres læring senere i livet. Barna plukker opp de voksnes forståelse for tekst og de voksne fungerer som modeller for sine barn, og "barn som har blitt lest mye for i førskolealder sjelden får problemer med lese- og skriveinnlæringen" (Olaussen, 1989, s. 126).

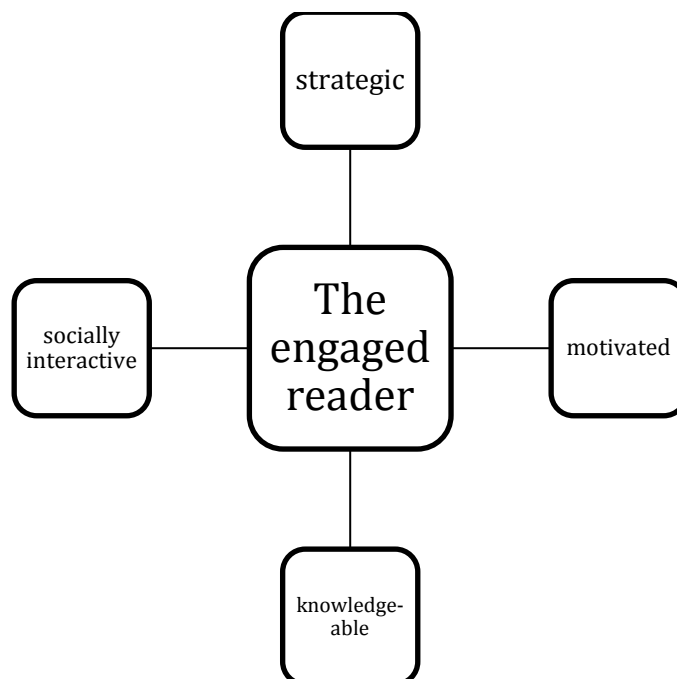
2.5.2 Lærerens motivasjonsarbeid

Elever kommer til klasserommet med ulike bøker i bagasjen, og det er en del av lærerens arbeid å ta tak i dette. Spriket kan være stort mellom elevene, men det er viktig at læreren bruker sin entusiasme, og bruker tid på formidling og høytlesing av bøker. Det bør også være

en rik tilgang på litteratur i klasserommet, slik at elevene ser og møter litteratur hver dag. (Gambrell 1996, s. 17) I tillegg kan det være lurt å bruke tid på foreldrene, og motivere dem til å være interessert i litteratur og lese høyt for barna sine, og vise dem noen gode strategier under høytlesing, som barna deres kan ha nytte av videre i møte med litteratur, slik som både Huysmans et. al (2013) og Olaussen (1989) viser til i sin forskning.

2.5.3 Den engasjerte leser

Linda Gambrell (1996) viser hvilke faktorer som er viktige for en engasjert leser i denne figuren:



(Gambrell, 1996, s. 16)

Den engasjerte leseren har en indre motivasjon som fører til at læringen blir dypere og etter hvert internalisert. Studien til John T. Guthrie & Allan Wigfield (1997) bekrefter dette. Barn som har høyere indre motivasjon leser mer og får dermed mer og dypere forståelse, enn de barna som har lav indre motivasjon. De som har en positiv holdning til lesing vet hva de liker å lese, og har oversikt over hvilke bøker som er favorittbøker og ulike forfattere som fenger. De klarer også å plukke seg ut bøker eller tekster de ønsker å lese. (Guthrie & Wigfield 1997, s. 429, Hoel et. al 2008, s. 179) Dette gjør at de engasjerte leserne får en bredere forståelse og bruker ulike strategier for å kunne angripe en tekst, og bruker kunnskapen fra den leste teksten til å skape ny mening, både om lesing og innholdet. (Gambrell 1996, s. 16, Guthrie et. al 2007, s. 294, Hoel et. al 2008, s. 179)

De engasjerte leserne deler og formidler bøker seg imellom. Gambrell (1996) peker på dette som en faktor fra sine studier. Elevene snakket entusiastisk om bøker til og med medelever. De snakket om at andre elever, og også voksne hadde fått dem interessert i bøkene de valgte. Det viste seg at det var viktig å sette fokus på formidling av bøker mellom elever, at de fikk snakke om og vise frem hva de hadde lest. I tillegg ble også høytlesning av læreren nevnt som en faktor: "The more books that children are exposed to, and know about, the more books they are likely to read" (Gambrell 1996, s. 22).

Gambrells (1996) studie viser at når elevene fortalte om bøker de likte å lese, hadde 80 % av dem funnet bøkene selv fra klasseromsbiblioteket. Dette var bøker de hadde valgt av egen interesse og eget formål. (Gambrell 1996, s. 21) Elevene var motiverte for å finne sin egen bok og de har strategier for å kunne finne seg en bok som passet for seg. De hadde mye å fortelle om en bok og de visste hva de likte å lese, både når det kom til tema og interesse. Når en i tillegg har den indre motivasjonen for å lese, snakker en om å bli fortløst i bøkens verden eller som Csikszentmihaly (1978) i Wigfield (1997) kaller: "flow experience". Tid og sted betyr ingenting, siden en blir ett med bokas verden, og opplever en tilstand av flyt. (Wigfield 1997, s. 61)

At elevene opplever en tilstand av flyt når de leser, vil si at de opplever å ha tro på seg selv når det kommer til lesingen. De har hatt positive mestringserfaringer, fått tilbakemeldinger som har gitt dem noe, og vet ut fra tidligere mestringserfaringer hva de kan klare, og skulle de ikke få til, klarer de å fortsette til tross for hindringene. Det er dette lærerne ønsker for sine elever, at de opplever en tilstand av flyt når de leser. Da vet en at elevene har en indre motivasjon for å lese, og at elevenes "self-efficacy" er sterk.

Den engasjerte leseren er motivert, deler egne leseerfaringer med medelever, og har gode strategier når det kommer til det å lese. Leserens er en god avkoder, overvåker leseprosessen og bruker ulike lesestrategier ut fra mål og hensikt med lesingen. I tillegg bruker den engasjerte leseren tidligere kunnskap om lesing i møte med ny tekst, og tilegner seg mer kunnskap på bakgrunn av tidligere erfaringer.

2.6 Bibliotek

I forskrift til opplæringsloven kan en lese dette om skolebibliotek:

§ 21-1. Tilgang til skolebibliotek

Skolen skal ha skolebibliotek, med mindre tilgangen til skolebibliotek er sikra gjennom samarbeid med andre bibliotek. Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen. Biblioteket skal vere særskilt tilrettelagt for skolen. (Opplæringsloven 2013)

I Læreplanen for norsk kan en finne disse kompetansemålene, henholdsvis etter 2, 4, og 7. årstrinn:

-finne skjønnlitteratur og sakprosa på biblioteket til egen lesing

-bruke bibliotek og Internett til å finne stoff til egen skriving

-velge ut og vurdere informasjon fra bibliotek og digitale informasjonskanaler

(Kunnskapsløftet 2013)

Biblioteket skal brukes aktivt i opplæringen i skolen, og allerede etter 2. trinn skal eleven kunne finne litteratur til egen lesing. I tiltaks- og strategiplanen *Gi rom for lesing* (Utdanningsdirektoratet 2005) er et av hovedmålene å øke kompetansen i bruk av skolebiblioteket. Det skal legges særlig vekt på elevers leseglede og lesekompetanse. Det skal lages nye læreplaner i alle fag og de grunnleggende ferdighetene skal integreres i fagene. Biblioteket er en arena som kan være med å bidra til å skape leseglede og lesemotivasjon hos barn. (Utdanningsdirektoratet, 2005, s. 22)

2.6.1 Hvilken rolle har skolebiblioteket i den norske skolen i dag?

I evalueringsrapporten etter tiltaksplanen "Gi rom for lesing" (Buland et. al 2008) finnes det skolebibliotek ved 87 % av grunnskolene i Norge. 25% av lærerne i grunnskolen sier at de bruker skolebiblioteket svært ofte, mens 54 % svarer at de bruker skolebiblioteket av og til. (Buland et. al 2008, s. 61-62) 75 % av grunnskolene som har skolebibliotek, oppgir at elevene har tilgang til biblioteket hele skoledagen, men at det i snitt kun er tilgjengelig en skolert/ uskolert bibliotekar i 5,4 timer i uka. (Barstad et. al 2007, s. 14, Eri 2010, s. 10)

Gi rom for lesing! (Utdanningsdirektoratet 2005) viser at skolebiblioteket er en arena som ikke blir utnyttet godt nok i norske skoler. I grunnskolen blir det å finne frem godt lesestoff trekt frem som det viktigste biblioteket blir brukt til. Det blir også oppgitt at lærerne ikke tar med seg elevene på biblioteket. Bibliotekarene blir brukt for lite til samarbeid med lærerne og den pedagogiske jobben, litteraturformidling, bokvalg osv. (Utdanningsdirektoratet 2005, Eri 2010, s. 11)

Ut i fra kartleggingen av skolebibliotek i Norge gjort av Johan Barstad, Ragnar Audunson og Ellen Hjortsæter og Barbro Østlie (2007) blir ressursituasjonen i skolebibliotekene beskrevet både som det største hinderet og som den største arenaen for suksess. Med ressursituasjonen snakker en ikke bare om åpningstidene på skolebiblioteket eller bemanningen, men også den litterære samlingen og størrelsen på skolene. Lærerne mener at tiden blir for knapp til både å kunne bruke skolebiblioteket slik de ønsker, og til å engasjere seg i de ulike tiltakene og aktivitetene for å kunne utvikle skolebiblioteket. Skolebiblioteket ble sett på som en passiv aktør av diverse tjenester, ikke som en aktiv medspiller. (Barstad et. al 2007)

2.6.2 Skolebibliotek ute i verden

Internasjonal forskning har stort sett fokusert på hvordan skolebiblioteket kan bidra til gode skoleprestasjoner for elever. Ser en til USA har det vært mange og store studier, som viser at skolebibliotekaren bidrar positivt til elevers prestasjoner på skolen. (Gildersleeves 2012, Lance et. al 2000, Achterman 2008, Krashen, Lee, & McQuiallan, 2012) I en studie fra Storbritannia i 2010, bruker 68,7 % av de spurte elevene skolebiblioteket, kun 3,2 % oppgir at de ikke har skolebibliotek. De som bruker skolebiblioteket svarer at de liker å lese og har en positiv holdning til lesing. De bruker skolebiblioteket fordi det finnes bøker som er interessante og de mener at lesing ville gjøre dem flinkere på skolen. (Clark 2010)

I en studie utført av Frank Huysmans, Ellen Kleijnen, Kees Broekhof og Thomas van Dalen (2013) i Nederland, finner en en rekke positive fordeler ved å ha en skolebibliotekar og et skolebibliotek. Skolebibliotekaren er en del av skolens ansatte, som skal motivere til lesing, trene lærerne i effektive læringsstrategier og ha oversikt over utvalget av litteratur og kilder. (Huysmans et. al 2013, s. 143) Hvis en tenker at de elevene som er mest motiverte for skolearbeid og har de beste skoleprestasjonene, er de elevene som benytter seg av skolebiblioteket, er det nærliggende å tro at det er viktig å starte med å øke elevers

motivasjon for lesing. Bibliotekarene kan bidra i motivasjonsarbeidet ved å vise frem og formidle bøker og ta del i planarbeidet rundt undervisningen.

2.6.3 Skolebibliotekets ønskede rolle

Louise Limberg (2003) peker på en del ting når det gjelder skolebibliotekets pedagogiske rolle. Hun mener at det må være et samarbeid mellom bibliotek og skole når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av elevers arbeid. Skolebiblioteket skal bidra til å øke elevers kvalitet på læring i skolen. (Limberg 2003, Eri 2010, s. 11) Det er viktig at biblioteket kan bidra til å vekke leselyst allerede i tidlig skolealder, når elevene begynner å utvikle sine lese- og skriveferdigheter. (Limberg 2003, s. 60)

Skolebiblioteket tilbyr mer og variert litteratur enn hva som finnes i lærebøker og i klasserommet. Elever og ansatte kan være med på å påvirke hva og hvilken litteratur som skal tilbys, men det kommer an på hvordan litteraturen blir benyttet. Elever og ansatte blir tilbudt autentiske tekster og elever kan selv velge hva de skal lese. De erfarne leserne vet hvilke bøker de liker, hvilke forfattere de liker og hva de liker å lese om. De har erfaring med og oversikt over mye litteratur, og vet hvordan de skal finne en bok de vil lese. (Hoel 2008, s. 179) Når de har oversikt og kjennskap til mye litteratur gir dette dem lyst til å undersøke denne litteraturen og et ønske om å lese den. Gambrell (1996) finner i sin studie at elever er mest nysgjerrig på litteratur de er fortrolig med. Den litteraturen de har kjennskap til, er den de også ønsker å lese. (Gambrell 1996, s. 22)

Når det kommer til opplæringen i bruk av skolebiblioteket må det finnes et mål for hva elevene skal få opplæring i, og hvordan skolebiblioteket skal integreres i planarbeidet i skolen. (Barstad et. al 2007, Limberg 2003, Eri 2010)

2.6.4 Formidling av litteratur

Trude Hoel (2010) hevder at en av skolens viktige funksjoner er nettopp å formidle litteratur til elevene. Ved å vise frem og snakke om, være en engasjert og god rollemodell i møte med litteratur og å finne frem litteratur både for elever og lærere. (Hoel 2010, s. 30)

Videre trekker Hoel (2010) frem bokpraten som et redskap i formidlingen. Bokpraten bør være både for elever og lærere, slik at de vet hvilken litteratur som finnes på skolebiblioteket.

(Hoel 2010, s. 32-33) En kan også bruke de erfarne leserene (Hoel 2008, s. 179) til å formidle litteraturen til andre elever. Ofte er det de jevnaldrende som klarer å få medelever til å ville lese samme bok. Som lærer eller bibliotekar bør en ta seg tid til å la elever formidle litteratur til hverandre. (Gambrell 1996, Hoel 2010, s. 32-33) Bokpraten kan også være et forfatterbesøk hvor forfatteren blir en inspirasjon og motivasjon for elevene, eller et besøk på eller fra folkebiblioteket. De som jobber ved folkebibliotekene er som regel utdannet innen formidling og kan skreddersy et opplegg for en klasse.

2.6.5 Utstilling av bøker på skolebiblioteket

På et bibliotek ønsker en å få vist frem mest mulig av litteraturen som finnes, nesten som i et utstillingsvindu i en butikk. Når en ser for seg et skolebibliotek på en skole, skal det helst være mulig å vise frem mange av bøkene, slik at de blir sett på og lest. Ved å snu omslaget frem er det større mulighet for at bøkene blir lånt, enn at de står med ryggen vendt ut. Ved å lage til lister på veggen, i stedet for hyller, har en mulighet til å sette bøkene med omslaget frem, slik at elevene ser bøkene som finnes. Når en markedsfører bøkene slik, kan en skape leselyst og leseglede. (Strømsøe 2003, s. 7)

Ved å lage utstillinger om et tema kan en nå frem med den litteraturen som kanskje blir litt glemt og ikke blir så ofte lånt. En kan vise bredden og dybden i litteraturen og ulike innfallsvinkler forskjellige forfattere har rundt samme tema. (Hoel et. al 2008, s. 28, Strømsøe 2003) Marit Strømsøe (2003) nevner at ”en utstilling skal vekke oppmerksomhet, skape nysgjerrighet og forventning og gi inspirasjon til videre lesing og egen skapertrang” (Strømsøe 2003, s. 13). Hun skriver om plassering av utstillingen og hva utstillingen kan plasseres på og ved, farger som kan lage stemning og om bruk av rekvisitter. Disse virkemidlene kan tas i bruk for å skape en utstilling som kan gi elevene noe og inspirere dem til å lese disse bøkene. (Strømsøe 2003, s. 13)

2.6.6 Litteratur på skolebiblioteket

Når det kommer til hvilken litteratur som skal finnes på skolebiblioteket er det skolebibliotekaren eller læreren med ansvar for skolebiblioteket som er både økonomi- og innkjøpsansvarlig. Louise Limberg (2003, s. 58) spør hvem det er som bestemmer over skolebibliotekets utvalg. Limberg (2003) viser til en dansk studie hvor elevene fikk ansvar for å kjøpe inn bøker. Barna gjorde annerledes valg, men de valgte like mye kvalitetslitteratur

som en bibliotekar ville valgt. (Wåhlin 1994 i Limberg 2003, s. 58) Det samme peker Margaretha Ullström (1998) på, i sin studie fra Sverige, hvor 180 gutter i 17-årsalderen fikk velge sin egen bok i en bokhandel. Ved å la elever få velge noe av litteraturen som skal være på skolebiblioteket, får de et ansvar de tar på alvor og de føler samtidig at skolen og lærerne tar deres interesser og valg på alvor. (Ullström, 1998)

IBBY (International Board on Books for Young People) har årlige konferanser hvor de presenterer årets litteratur for barn og unge, som kan gi tips til ulik litteratur som kan kjøpes inn. I tillegg gir fylkesbiblioteket bokkasser til de enkelte skolebibliotekene, i mange kommuner, med litteratur som har fått priser, og tar spesielt hensyn til den nynorske litteraturen.

Siden det som oftes finnes mye litteratur på et skolebibliotek, finnes det både gammel og utdatert litteratur. Hvis det finnes litteratur som ikke blir lest i eller lånt, bør dette kasseres og eventuelt selges, slik at en får mer luft i hyller og penger til å kjøpe inn nyere litteratur. (Sætre 2008) Ved å skape rom på skolebiblioteket, når en kanskje de uerfarne leserene også, som ofte kan synes at det blir for mange valg og for mange bøker å velge mellom. (Hoel 2008, Sætre 2008)

2.6.7 Hva har blitt gjort ved vårt skolebibliotek før studien ble gjennomført?

På skolebiblioteket ved min egen skole tok vi noen grep før skoleåret begynte. Vi ryddet i samlingen for å skape plass og rom for bøker som blir lånt. Litteratur som er utdatert ble kassert og solgt på bokkafé på høsten. Det har blitt laget lister over to vegger, slik at bøker kunne stilles ut med omslaget frem. Det ble også satt frem bøker som ble anbefalt til høytlesing. Målet har vært at synlige bøker blir lånt, og forhåpentligvis lest. Elever på mellomtrinnet har blitt skolert i registrering av nye bøker, utlån og rydding, slik at det frigjør tid til læreren på skolebiblioteket til å hjelpe elevene med å finne litteratur. De eldste elevene har også fått ansvar for å lage utstillinger med ulike temaer, hvor de har skannet inn omslag og sider i bøkene som kan henges opp. De har også laget bokanmeldelser som har blitt hengt opp rundt på biblioteket. Bokanmeldelsene har bilde av omslaget på boka og elevene har skrevet noen ord om innholdet og hva de synes om boka. Det har blitt hengt opp plakater med knyttneveprøven for å synliggjøre denne.

Språk- og leseveilederen ved skolen har fått frigjort en time i uka til å hjelpe elever som særlig trenger hjelp med å finne seg bøker på biblioteket. Denne tiden har blitt brukt til å hjelpe noen elever med å finne litteratur de kan være interessert å lese, bruke knyttneveprøven for å finne ut om bøkene kan passe for dem og generelle samtaler om litteratur.

Barnehagen som ligger i nærheten, har blitt invitert til å låne litteratur på skolebiblioteket. Barna blir bedre kjent på skolen og de kan låne med seg bøker til barnehagen som de kan lese i selv eller sammen med de voksne. De ansatte i barnehagen har etterspurt bøker etter tema og bøker til høytlesning. Det har også vært et ønske om at fadderklassen på skolen skal lese høyt for førskolebarna, men dette har vi ikke fått gjennomført enda.

Det eksisterer allerede et godt opplegg for 4. klasse som biblioteklæreren har ansvaret for. Hovedfokus er at elevene skal kunne finne frem på skolebiblioteket og få kjennskap til hvilke bøker som finnes tilgjengelig. Det legges stor vekt på formidling av litteratur og å skape motivasjon for å lese bøker, ved at biblioteklæreren viser frem og leser fra bøker, men også at elevene selv formidler bøker til medelever. Foreløpig skjer formidlingen kun innad i klassen, men på lang sikt tenker vi at denne formidlingen også kan skje for andre elever ved skolen.

2.6.8 Planer for skolebiblioteket vårt fremover

Det ble laget en type fremdriftsplan for skolebiblioteket dette skoleåret, siden det er en del ting som må komme på plass etterhvert. Det har lenge vært et ønske om å ha skolebiblioteket åpent i friminuttene, slik at det kan bli en kultur for å gå dit å lese og låne litteratur. Dette er i oppstartsfasen på våren 2016. Hver klasse på småtrinnet har fått tildelt ett friminutt hver de kan være på skolebiblioteket i løpet av uka. Elevene kan lese og låne bøker med hjelp av noen av de eldre elevene på mellomtrinnet. Foreløpig er responsen positiv, og det er håp om at dette kan bli en god tradisjon. Det er gøy å se de eldre elevene vise frem bøker og hjelpe de yngre elevene med å finne frem på skolebiblioteket. Vi ser elevene setter seg ned sammen og leser i bøker. Ved å legge til rette for dette tilbudet håper vi at elevene også deler gode leseopplevelser seg i mellom og lærer av hverandre. Vi ønsker ikke at skolebiblioteket skal være et avlåst rom, men være åpent for alle elevene gjennom skolehverdagen.

For å kunne lage flere bokanmeldelser fikk hvert klassetrinn hver sin serie de skulle lese og lage bokanmeldelser til. Dette er også i oppstartfasen på våren 2016, og det er kommet opp noen anmeldelser på veggene allerede. Det er biblioteklæreren som ”godkjenner” anmeldelsene og henger dem opp på veggen. Bokanmeldelsene kan være en hjelp når elever skal finne seg bøker de ønsker å lese. Om disse bokanmeldelsene blir lest og benyttet til noe, gjenstår å se.

Som nevnt tidligere ønsker vi at elever skal formidle litteratur seg imellom på tvers av trinnene. Dette er noe som vi håper å få til i løpet av skoleåret. Enten ved at elever leser og formidler bøker som allerede eksisterer på skolebiblioteket eller formidler bøker som er nyinnkjøpte. De eldre elevene lærer å formidle litteratur og de yngre elevene blir bedre kjent med bøkene på skolebiblioteket, og får se og høre utdrag fra de nyinnkjøpte bøkene. Dette er læring både for de yngre og de eldre elevene. Vi ser allerede at de yngre elevene ofte henvender seg til de eldre elevene på skolebiblioteket og ber dem om hjelp. Vi tenker at de eldre elevene har stor påvirkningskraft. Noe Linda Gambrell (1996) påpeker i sin studie. De engasjerte leserne i studien snakket om bøker til og med medelever, og de fortalte at andre elever hadde påvirket dem til å lese ulike bøker.

Det blir kontinuerlig jobbet med utstillinger av ulike typer litteratur. Noen av de største elevene på mellomtrinnet har scannet inn bilder og skrevet litt om ulike typer serier eller et tema. I skrivende stund er det laget en stor utstilling om dyr, med både faktabøker og skjønnlitteratur. Vi har hentet inn ulike typer rekvisitter som vi kan bruke for å fremheve utstillingene våre. Til jul fant vi frem adventsstake, røde duker og pyntet med nisser. Dette kan bidra til at utstillingen blir et blikkefang og at elevene kikker på bøkene som står der. Utstillingene skal også ta for seg bøker som en ser blir lite lånt, og fra ulike forfattere skolen skal ha besøk av i løpet av våren.

Vi ser mye positivt med å involvere elevene på mellomtrinnet. De får ansvar for noe som er viktig ved skolen, samtidig som vi ser at vi legger til rette for å skape relasjoner mellom de yngre og de eldre elevene. De yngre elevene velger oftere å få hjelp av elevene på mellomtrinnet enn de voksne, hvis de kan velge. Elevene på mellomtrinnet blir godt kjent på skolebiblioteket og vet etterhvert hvilken litteratur som finnes, og denne kunnskapen bruker de selv når de velger bøker, og når de hjelper de yngre elevene. Samtidig som dette frigjør tid til biblioteklæreren som kan bruke mer av sin tid på å hjelpe elevene som vandrer rundt og

ikke spør etter hjelp. Vi ser også at etterhvert som elevene blir godt kjent på skolebiblioteket etterspør de litteratur som de mener mangler. Elevene sitter på førstehåndskunnskapen om hvilke bøker de liker å lese, og skolebiblioteket kan da kjøpe inn noe av denne litteraturen de ønsker. Når vi involverer elevene slik ser vi at de tar ansvar for skolebiblioteket og litteraturen, og vi får mindre rot og ødeleggelser av bøker. Når elevene vet hvor bøkene skal stå rydder de også opp etter seg. Selv om skolebiblioteket er mer i bruk enn før ser vi sjeldnere at bøker ligger slengt på gulvet eller plassert vilkårlig i hyllene. Elevene får et eierskap til skolebiblioteket sitt.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne metodevalget og designet for oppgaven. I denne studien vil det bli brukt erfaringsbasert kunnskap og en kvalitativ metode. (Kleven 2014, s. 11)

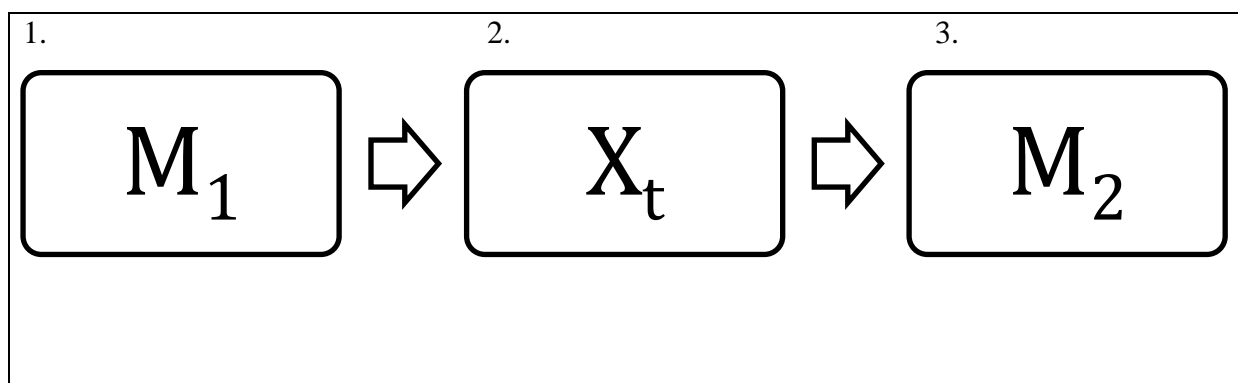
3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode skiller seg fra kvantitativ metode ved at forskeren har en nærhet til prosessen, deltagerne og analysen. (Kleven 2014, s. 19) Kvalitativ metode blir ofte brukt i pedagogiske sammenheng, fordi en kan trenge nærhet og fleksibilitet for å få tak i dataene en ønsker. Ved selv å være deltagende i prosessene kan forskeren få en dypere kunnskap og observere ting som ellers ikke ville ha kommet frem. (Kleven 2014, s. 109, Shadish, Cook, & Campbell 2002, s. 389)

3.2 Metodisk design: Intervensjonsstudie

Tiltaksstudier eller intervensjonsstudier har som hensikt å studere om en uavhengig variabel har en virkning eller ikke, og evaluere virkningen. (Shadish, Cook, & Campbell 2002, s. 14, Kleven 2014, s. 111) Denne intervensjonsstudien vil ha et kvasi-eksperimentelt design (Kleven 2014, s. 115, 117), hvor det kun vil være en eksperimentgruppe og ikke en kontrollgruppe. (Kleven 2014, s. 106-107)

Studien vil ha en én-gruppe-design med pre-intervju og post-intervju.



Ledd 1: M_1 pre-intervju av gruppen

Ledd 2: X_t Intervensjon

Ledd 3: M_2 Post-intervju av gruppen

(Kleven 2014, s. 117)

For å kunne si noe om påvirkningen av den uavhengige variabelen, intervensjonen, må en kunne si noe om utgangspunktet, dette gjøres når en bruker pre-test, og en undersøker om påvirkningen har hatt en ønsket effekt ved å bruke post-test. (Shadish, Cook, & Campbell 2002, s. 108) I denne intervensjonen skal pre- og post-testen være et intervju før og etter selve intervensjonen. Intervjuene vil inneholde spørsmål rundt forskningsspørsmålene i denne studien. Selve intervensjonen skal være øving i knyttneveprøven, bevissthet rundt egen leseprosess og formidling av litteratur som finnes tilgjengelig på skolebiblioteket.

Intervensjonen skal vare i tre uker og elevene skal få øving i knyttneveprøven 15 ganger i løpet av disse tre ukene. Øktene ville vare i 20 minutter, og i løpet av disse 20 minuttene skal elevene i tillegg til knyttneveprøven bli presentert for ulike litteratur som finnes tilgjengelig på skolebiblioteket og plassering av denne litteraturen. Dette for å se om de etter intervensjonen kan navngi mer litteratur og finne seg flere bøker, hvis de vet om litteraturen og hvor den er plassert. (Gambrell 1996:22) Det skal også legges vekt på utstilling og formidling av ulike typer bøker. Hvis elevene kan lese en bok, vil dette gi dem motivasjon for lesing, som igjen kan påvirke "self-efficacy" positivt. (Bandura 1977) Elevene skal få utdelt to gule lapper hver femte økt, hvor de skal svare på to spørsmål: 1. Hvorfor leser du? og 2. Hva liker du å lese om? Dette for å se om lesemotivasjonen øker utover i intervensjonen og om elevene nevner flere bøker etterhvert som de blir presentert for mer litteratur. Under hele intervensjonen skal det legges vekt på at når lesing er gøy blir en en bedre leser uten å tenke over det.

Øvingen på knyttneveprøven skal foregå slik at elevene må lese høyt fra en av bøkene som blir vist frem og utføre knyttneveprøven på den. Bøkene de utfører metoden på må ligge innenfor et 90-94% lesenivå (Frost 1999, s.150) for å kunne oppdage at elevene retter på seg selv mens de leser. Dette for å se om elevenes bevissthet om egen leseprosess øker utover i intervensjonen. I tillegg vil det være viktig å fokusere på elevenes bevissthet rundt leseprosessen, ved å sette ord på hva som skjer under lesing og hvor de er i leseutviklingen. Når elevene leser høyt er det aktuelt å rose elevene som stopper opp i teksten mens de leser og undre seg over enten lyderingen eller betydningen av ordet de stoppet ved. Dette kan gi elevene kjennskap til sin egen leseutvikling og at de selv etterhvert begynner å overvåke sin egen lesing. Når lærerene setter ord på prosessen for elevene gir vi dem et redskap til selv å reflektere over hvilke ord som er enten vanskelig å stave eller å forstå betydningen av, og hva de skal gjøre for å komme videre i og forstå teksten.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuets mål er å få frem menneskers erfaringer og forståelse av verden gjennom samtale. Samtale er et naturlig kommunikasjonsmiddel for mennesker, og gjennom samtale kan en lytte til andre menneskers oppfatning av verden. En blir kjent og danner seg et bilde av dem som mennesker, på bakgrunn av deres ytringer. (Kvale & Brinkmann 2009, s. 19, 21)

Vi kan dele intervju inn i strukturert eller ustrukturert intervju. I et strukturert intervju har forskeren laget spørsmålene på forhånd, og Thor Arnfinn Kleven (2014, s. 38) kaller dette en muntlig variant av spørreskjemaet. Mens det ustrukturerte intervjuet betegnes som en samtale hvor forskeren har bestemt hva intervjuet skal handle om, og at resten blir til mens samtalen skrider frem. (Kleven 2014, s. 38) I denne studien blir det brukt et strukturert intervju hvor spørsmålene er bestemt på forhånd.

Når det kommer til samtale med barn vil det ofte være en skjevdeling i maktforholdet, slik at en alltid bør ha i bakhodet at ledende spørsmål kan gi svar som ikke er sanne. Siden barn kan føle seg presset til å svare, og dermed gir svar de ikke egentlig står inne for. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) anbefaler å intervju barn i deres naturlige omgivelser når de holder på med noe annet på samme tid. (Kvale & Brinkmann 2009, s.157-158, Kleven 2014, s. 25) For å lage en god intervjuguide brukte jeg Monica Dalens (2011, s. 26-28) og Kvale & Brinkmanns (2009, s. 146-153) kriterier, om hvordan en utfører et intervju og stiller de gode spørsmålene. Under intervjuene og samtalene i denne studien ble elevene intervjuet i sine naturlige omgivelser, men ikke mens de holdt på med noe annet.

Elevene skal bli intervjuet i forkant av intervensjonen, pre-test, for at elevene selv skal kunne sette ord på forskningsspørsmålene, (for intervjuguide se vedlegg 8.1.1) hvordan bruker eleven skolebiblioteket og hvordan finner de seg en bok. Elevene skal bli spurt om formål med lesingen, hvilke tema de liker å lese om, og om de kan gjennomføre knyttneveprøven på en tilfeldig bok.

Etter intervensjonen skal elevene igjen bli intervjuet, post-test, med de samme spørsmålene, for å se om de gir andre svar eller mer utdypende svar enn før intervensjonen startet. På

denne måten kan jeg finne svar på forskningsspørsmålene mine og undersøke om intervensjonen har hatt en påvirkning på elevene.

3.2.2 Deltagende observasjon

Deltagende observasjon er en form for ustrukturert observasjon. (Kleven, 2014, s. 40-41) Det er ikke bestemt på forhånd hva som skal observeres, og det er ikke spesielle regler som må følges. Forskeren selv bruker seg selv og sine fagkunnskaper under selve datainnsamlingen. (Kleven, 2014, s. 19) Under denne studien vil det være viktig å observere om elevene kan å utføre knyttneveprøven og hvordan de utfører denne metoden. Det vil være viktig å observere så mye som mulig av det som skjer. Thor Arnfinn Kleven (2014) anbefaler å utsette tolkninger til informasjonen er samlet inn, slik at observasjonene som skjer er objektive. Dette for å skille mellom hva som er tolkning og hva som er direkte observert. (Kleven, 2014, s. 40-41) Mine observasjoner og tolkninger i denne studien er flettet sammen med uttalelser og tolkninger av intervjuene.

3.3 Transkribering

Monica Dalen (2011) påpeker at det er viktig at det er forskeren selv som utfører transkriberingen, slik at forskeren blir kjent med sine egne data, og at transkriberingen skjer så raskt som mulig etter at intervjuene er gjennomført. (Dalen 2011, s. 55) Det blir viktig å transkribere med en gang etter intervjuene, slik at konteksten ikke blir glemt. Noen ganger svarte elevene ved å riste på hodet eller nikke, og i tillegg ble det notert underveis i intervjuene, i stikkordsform, og det hadde vært vanskelig å skjønne disse notatene hvis transkriberingen hadde vært en stund senere.

Transkriberingen av intervjuene tok mye tid og var en møysommelig prosess. Etter å ha intervjuet to elever brukte jeg tid på å transkribere disse, siden det kunne gi svar på hvordan intervjusituasjonen var og hvordan spørsmålene ble stilt. Det viste seg at ved å lytte gjennom de to første intervjuene oppdaget jeg at elevene muligens ikke fikk den tiden de trengte til å gi gode svar. Dette justerte jeg til de andre intervjuene, slik at intervjuobjektene fikk god tid til å svare, slik at intervjuet ikke ble oppfattet som stressende eller at elevene ble presset til å gi et svar. Dette kunne i noen grad vært unngått hvis det hadde vært tid til å gjøre prøveintervjuer som Dalen (2011, s. 30-31) anbefaler. Transkriberingen ga 64 sider råmaterieell og feltnotater.

Etter transkriberingen ble alle navn slettet og elevene fikk utdelt tall i stedet, slik at de ble anonymisert. Dette var også viktig for objektiviteten min. Nå ble ikke et svar gitt mer mening enn et annet svar. Det ble laget tabeller med elevenes utsagn, slik at det ble lettere å sammenligne svarene deres. Da kunne jeg lete etter mønster og sammenhenger. (Dalen 2011, Kvale & Brinkmann 2009) Videre ble det laget en tabell for hver enkelt elev med tre kolonner. Den første kolonnen er elevens svar, den andre kolonnen er min tolkning av elevens svar og den siste kolonnen ble brukt til teori om min tolkning. (Dalen 2011, s. 17) Denne prosessen ble gjort flere ganger, for å sikre at alle svarene kom med og at nyansene i svarene ble så riktig som mulig.

3.4 Validitet og reliabilitet

Skolen elevene går på er en bygdeskole, som er en av de minste skolene i kommunen. Det er en barneskole med 96 elever fordelt på 7 trinn. Intervensjonen ble utført på 3. trinn, som jeg har litt tilknytning til i løpet av arbeidsdagen. Det er tre gutter og syv jenter i utvalget.

Kontaktlæreren i klassen var veldig positiv til studien, og mente dette var midt i blinken for sine elever. Allerede etter 2. trinn skal elevene, i følge læreplanen, (Kunnskapsløftet 2013) kunne finne egen litteratur og tekster som de skal kunne lese. Kontaktlæreren var enig i at elevene var lite bevisste i sine valg av litteratur. Elevene endte ofte opp med bøker de egentlig ikke var interessert i å lese i, eller de valgte bøker de ikke var lesetekniske gode nok til å lese. Bøkene de fant var for vanskelige, og elevene leste ikke i dem. Etter en kort tid la de bort bøkene, og noen ga uttrykk for at det var kjedelig å lese. Kontaktlæreren mente også at elevene hadde lav motivasjon for lesing, og at de kunne trenge denne intervensjonen for å få opp motivasjonen.

Tor Arnfinn Kleven (2014) bruker begrepene ”seleksjon, historie og modning” (Kleven 2014, s. 112-113) som trusler mot den indre validiteten. Gruppen som skal delta i intervensjonsstudien er ikke et tilfeldig utvalg, randomisert, og seleksjonen er ikke tilfeldig. Når det gjelder begrepet historie, vil dette være andre ting rundt elevene som kan påvirke resultatene. En kan tenke seg at de foresatte ønsker best mulig resultat til sine barn, og prøver å påvirke barnet i positiv retning og på den måten påvirker resultatene. I tillegg kan andre lærere og ansatte ta i bruk metoden i andre sammenheng enn i treningsøktene. Elevene vil også modnes under studien, selv om studien ikke varer lenge, vil det allikevel være en

parallell modningsprosess. Uansett, siden det er kun en gruppe med i studien, vil all effekt av historie og modning være en trussel mot studiens validitet. (Kleven 2014, s. 113, Shadish, Cook, & Campbell 2002, s. 109)

Det vil være et problem å sikre den ytre validiteten på denne intervensjonen, siden det er et kvasi-eksperiment uten et randomisert utvalg, og som i tillegg mangler en kontrollgruppe. Det vil være vanskelig å kunne trekke slutninger om kausaliteten siden en ikke får sjekket dette med en kontrollgruppe. Det kan være vanskelig å bruke resultatene til å si om det er metoden som er årsaken til en positiv endring, og om det er representativt for populasjonen, fordi utvalget er lite og ikke randomisert. Dette kan en undersøke senere ved å bruke en kontroll- og en eksperimentgruppe. (Kleven 2014, .s 125-126)

Når det kommer til intervjuene og forskerens nærhet til studien og deltakerne, presenterer Monica Dalen (2011) tre punkter som er interessante å ta med seg. Dette er utfordringer som forskeren må tenke godt over; den ”holistiske feilantagelsen” som går ut på at forskeren kjenner feltet så godt at en tolker resultater ut fra førforståelsen. ”Eliteskjevhet”, hvor forskeren legger mer vekt på noen sine svar enn andres, siden de er blitt oppgitt til å være nøkkelinformanter. ”Going native” forklarer Dalen (2011) som at forskeren kan feltet både teoretisk og praktisk, slik at forskeren ikke klarer å hente ut noe fra studien. (Dalen 2011, s. 99)

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) skriver at forskerens uavhengighet kan påvirkes både overfra og nedenfra. Med dette mener de at forskeren kan kjenne gruppen som blir forsket på, og velger å legge vekt på eller ignorerer deler av resultatene. Hvis forskeren kjenner enkeltpersoner kan forskeren bli påvirket av deltagerne under for eksempel et intervju. Resultatene som kommer frem bør være så nøyaktige som mulige og kontrolleres godt, og i tillegg skal en være observant på maktforholdet som utspiller seg, spesielt under et intervju, siden maktforholdet vil være skjevt. Når deltagerne i tillegg er barn, må forskeren trå varsomt for at ikke barna skal føle at de blir presset til et svar. (Kvale & Brinkmann 2009, s. 92-93)

3.5 Etske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2009) skriver om tre etiske retningslinjer: ”informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser”. Informert samtykke vil si at deltagerne har fått

informasjon om studien og hva den innebærer, og hva det innebærer å delta i en studie. I tillegg må deltagerne skriftlig samtykke til å delta, og at de når som helst kan trekke seg ut hvis de ønsker det. I denne intervensjonsstudien er det søkt gjennom nsd.no (vedlegg 8.1.4.) og foreldrene har fått et eget informasjonsskriv om studien. (vedlegg 8.1.3.) Elevene som deltar i denne intervensjonen er 7-8 år og foreldrene må samtykke i deres deltagelse i denne studien. De kan trekke barna ut av studien når som helst. I tillegg legges det vekt på at barna også kan nekte å delta, selv om de foresatte har gitt samtykke. (Kvale & Brinkmann 2009:88-89)

Jeg gjorde også de foresatte oppmerksom på at alt av informasjon som kommer frem er beskyttet og at elevene er anonymisert. Kvale og Brinkmann påpeker at det viktig at privat data som kan identifisere deltagerne skal anonymiseres, slik at deres identitet ikke blir avslørt. (Kvale & Brinkmann 2009, s. 90, Kleven 2014, s. 24-25)

Det siste punktet Kvale og Brinkmann tar for seg under etiske retningslinjer, er konsekvenser av forskningen. Det kan komme frem ting under studien som kan slå uheldig ut for de involverte hvis det publiseres, selv om deltagerne er anonyme. En må behandle resultatene med varsomhet og formidle dem i en slik grad at ingen føler seg støtt. (Kleven 2014, s. 25, Shadish, Cook, & Campbell 2002, s. 281, Kvale og Brinkmann 2009, s. 91)

4 Studien

I denne delen vil jeg beskrive hvordan studien ble gjennomført og hvordan jeg jobbet i denne prosessen. Det måtte legges til rette for det praktiske, slik at det skulle gå opp i skolehverdagen, både for klassen og meg. Det måtte også tas hensyn til det teoretiske, slik at studien ble ivaretatt riktig. I utgangspunktet var det meningen å bruke et spørreskjema, men siden elevene er på småtrinnet ble de intervjuet i stedet. Da kunne jeg fysisk sjekke om elevene kunne knyttneveprøven, og i tillegg sjekke om de skjønnte spørsmålene og påstandene. Elevene ble intervjuet før selve intervensjonen, og i etterkant for å se om det hadde skjedd noe i 3 ukers perioden, tiden det ble brukt på intervensjonen. Jeg intervjuet også elevene i grupper seks uker etter post-intervjuet, for å se på langtidsvirkningen av intervensjonen. Jeg vil i det følgende gjøre rede for hvordan studien ble gjennomført, analyse av intervjuene, praktiske utfordringer, forskerens rolle og etiske retningslinjer.

4.1 Gjennomføring

Hvordan kan en på best mulig måte komme frem til svarene på forskningsspørsmålene og operasjonalisering av begrepene? Ved å bruke intervju både før og etter intervensjonen kan en sikre validiteten og samtidig sikre at elevene forstår hva det blir spurt etter. Monica Dalen (2011) anbefaler å prøveintervjue noen for å teste ut spørsmålene og for å teste ut seg selv som intervjuer. (Dalen 2011, s. 30-31) Dette ble det dessverre ikke tid til i forkant av intervjuene av elevene.

4.1.1 Gjennomføring av intervjuene

Steinar Kvale & Svend Brinkmann (2009) anbefaler å intervju barn i deres naturlige omgivelser, mens de holder på noe annet. Elevene i denne studien ble intervjuet i sine naturlige omgivelser, men de ble ikke intervjuet mens de holdt på med noe annet. Intervjuet ble sett på som en samtale mellom eleven og den voksne, med spørsmål som var bestemt på forhånd.

Alle elevene ble intervjuet med et strukturert intervju (Kleven 2014, s. 38) før selve intervensjonen startet. Dette ga innsikt i hva elevene tenkte om de fire forskningsspørsmålene. Det var hensiktsmessig å velge påstander, siden det var vanskelig å

få elevene til å svare fritt på spørsmålene. I tillegg var det mange av elevene som ikke visste hva det ville si å stille ut en bok, hva en utstilling eller en bokanmeldelse var.

Elevene var ivrige i intervjusituasjonen og tenkte nøye over spørsmålene som ble stilt. Ingen av dem ga uttrykk for at de ikke ville svare, selv om noen var ordknappe til å begynne med. Dette løste seg utover i intervjuene, når de fikk snakket seg ”varme”. Noen av elevene syntes det var rart at de skulle si ble tatt opp på bånd, men det var ingen av dem som ikke ville delta.

Etter at intervensjonen var ferdig, ble elevene intervjuet igjen. Det var ingen forskjell i intervjusituasjon før og etter intervensjonen. De var like ivrige og engasjerte på pre-intervjuene som post-intervjuene. Ved post-intervjuet ble det føyet på et ekstra spørsmål: Hvilke bøker har vi på biblioteket? Dette for å se om det hadde noe for seg at det ble vist frem ulike typer litteratur fra skolebiblioteket. Siden spørsmålet ikke var med på det første intervjuet er det ingen sammenligningsgrunnlag.

Etter seks uker ble elevene intervjuet på nytt, (vedlegg 8.1.2) for å se om de husket knyttneveprøven og brukte den på bøker. Det ble også stilt spørsmål om hva de tenkte om selve metoden, hvem som gjorde dem interessert i å lese og hva læreren kan gjøre for å at de skal bli glad i å lese.

4.1.2 Intervensjonen

Klassen ble delt i to, hvor den ene halvparten leste i en selvvalgt bok, mens den andre halvparten fikk opplæring i knyttneveprøven. I de tyve minuttene de skulle øve på knyttneveprøven, ble det i tillegg vist frem og lest utdrag fra ulike litteratur fra gang til gang, som kunne passe leseteknisk, men også etter interesse. Etter det første intervjuet hadde de fortalt hva de likte å lese om, og dette ble brukt når jeg formidlet bøker under intervensjonen. Det ble vist frem ulike leseløvebøker i ulike vanskegrader, ulike serier som passer for aldersgruppen, faktabøker og bildebøker. I tillegg ble bøkernes plassering diskutert, samt ulike utstillinger og bokanmeldelser. Det ble lagt vekt på å vise frem litteratur som elevene ikke velger til vanlig, som for eksempel bildebøker. Det viste seg at elevene i denne klassen ikke så etter bøker i bokkassene som bildebøkene står i.

Hver gang elevene skulle øve på knyttneveprøven fikk de først se og høre litt fra noen bøker som hadde blitt valgt ut på forhånd etter et spesielt tema med ulike vanskegrader. Elevene fikk mulighet til å si hva de trodde bøkene handlet om ut fra omslaget og tittel. Det ble lest enten litt høyt fra bøkene eller fra omslaget. I tillegg ble det snakket litt om tema i bøkene, og hva elevene trodde bøkene handlet om.

Ved øving av selve knyttneveprøven, fikk de en av bøkene som ble vist frem, som de måtte øve seg på. Til å begynne med valgte jeg bøker til dem, slik at jeg visste at de fikk bøker som det var noen utfordringer i. Da måtte de stoppe opp ved vanskelige ord, og jeg kunne påpeke og rose dem hvis de stoppet opp. Etterhvert utover i intervensjonen, når jeg visste de stoppet opp ved vanskelige ord, fikk de velge bøker selv, ut fra utvalget jeg hadde med. Når elevene skulle lese slo de opp på en tilfeldig side med en del skrift, og begynte å lese høyt. Det varierte om de leste høyt for meg, for en medelev eller høyt for seg selv. Når de leste høyt passet jeg på å rose dem når de stoppet opp ved ord som var vanskelig å lese eller forstå. Jeg forklarte elevene hvor de var i leseutviklingen, og hva som var viktig å passe på mens de leste. For ytterligere å styrke elevens bevissthet snakket vi om hva som kan gjøre lesing vanskelig, og hva de kan gjøre når en møter ord som er vanskelig å lese eller forstå. I tillegg snakket jeg med elevene om hva det vil si å automatisere ord og hvordan dette skjer når de leser. I begynnelsen leste de høyt for meg eller en medelev. Etterhvert kunne de lese høyt for seg selv. Hvis de møtte på et ord som var vanskelig å lese eller å forstå, bøyde de ned en finger på hånda. Etter at de hadde lest måtte de reflektere om de tenkte boka passet for dem, ut fra hvor mange fingre de hadde bøyd. Elevene lånte ofte med seg de bøkene som ble vist frem og som de prøvde knyttneveprøven på. Jeg passet på å gjenta for elevene gjennom hele intervensjonen hvordan lesing foregår, og hvordan de kan overvåke sin egen lesing.

4.2 Praktiske utfordringer

Det viste seg å være nyttig å gi elevene ulike påstander de kunne svare på, siden de ikke snakket så fritt som en kunne ønske seg under intervjuene. En elev ga gode, gjennomtenkte svar, mens de fleste svarte ja, nei eller vet ikke. I tillegg var det et godt valg å intervju elevene istedenfor å gi dem et spørreskjema, ettersom de ikke visste verken hva en bokanmeldelse eller en utstilling var.

For å kunne skjønne at det de leste var feil, må elevene ha kommet ganske langt i leseprosessen. De må kunne avkode og rette på seg selv når de leser, det vil si at de må ha frigjort energi fra avkodingen til forståelsen. Det var noen som ikke var kommet så langt leseteknisk enda at de skjønnte at de hadde lest feil, og dermed ikke kunne avgjøre om boka var vanskelig på dette grunnlaget. De skjønnte at boka var vanskelig siden de måtte bruke tid på å avkode vanskelige ord, men klarte ikke å rette på seg selv fordi de ikke skjønnte at de gjettet. Det var derfor greit å lese høyt, for da kunne en stoppe eleven når den gjettet på et ord eller leste feil. Dette ble gjort for å øke bevisstheten rundt selve lesingen.

I denne treukers perioden var det, som vanlig i skolen, fravær blant elevene, slik at ikke alle fikk øving i knyttnevepøven 15 ganger, slik planen var. Det gikk også bort en dag på grunn av fravær blant lærerne som førte til at det ikke kunne være to lærere i samme klasse. Dermed ble ikke økten utført denne dagen. Dette hadde selvfølgelig vært unngått hvis studien hadde vært utført på en ukjent skole, hvor forskeren bare hadde vært en ekstra person.

4.3 Forskerens rolle og etiske utfordringer

Når en jobber på samme plassen som en utfører en studie, ligger det mange "feller" en kan gå i. Forskeren må fokusere på sin egen objektivitet både under gjennomføringen og også under bearbeidelsen av resultatene, slik at en ikke vektlegger noen sine svar mer enn andres. Det kan også være vanskelig utfra et kollegialt ståsted. Når studien er gjennomført og resultatene funnet må en ta hensyn til hvordan resultatene presenteres slik at en ikke støter elever, men også kollegaer. Forskeren skal fortsatt jobbe ved samme arbeidsplass etter endt studie. (Dalen 2011, s. 99, Kvale & Brinkmann 2009, s. 92)

Under denne studien la jeg spesielt vekt på selve intervjusituasjonen, slik at elevene ikke skulle føle at de ble presset til å gi svar som ikke var sanne. Relasjonen mellom meg og elevene er allerede etablert, siden jeg kjenner utvalget.. Jeg kunne fokusere på samtalen oss i mellom og være trygg på at når de ble usikre på hva de skulle svare, at de turte å svare at de ikke visste eller lignende. Det ble brukt tid på å snakke om hva elevene skulle delta på og hva det vil si at de ble tatt opp på bånd mens vi snakket. Dette for å skape trygghet i selve situasjonen. Jeg brukte også tid etter intervjuene å snakke om de syntes intervjusituasjonen hadde vært ubehagelig eller rar. Ingen av elevene syntes det var ubehagelig å bli intervjuet, men de syntes det var rart å bli tatt opp på bånd.

Siden jeg kjenner utvalget vet jeg hvor langt elevene er kommet i leseprosessen og dette gjør det lettere for meg å vite på hvilken måte jeg kan motivere dem og hjelpe dem videre i leseutviklingen. Hvis utvalget hadde vært ukjent for meg måtte jeg ha brukt lengre tid på selve intervensjonen og på å skape en relasjon med elevene. Selve metoden og knyttneveprøven fordrer at en har mye kunnskap rundt hver enkelt elevs lesebevissthet.

4.3.1 Sterke og svake sider ved studien

Som nevnt tidligere, vil det være et problem å sikre den ytre validiteten på denne studien. Når det ikke er med en kontrollgruppe, vil det være vanskelig å kunne trekke slutninger om kausaliteten. Det vil altså være tvil om resultatene fra denne studien kan brukes til å forklare elevenes utvikling. Utvalget er både lite, 10 elever, og ikke randomisert, slik at det er vanskelig å si om resultatene er representative for populasjonen. (Kleven 2014, s. 125-126)

Forskerens rolle vil alltid være en gjenstand for refleksjon. I dette tilfellet kjenner jeg utvalget og må være forsiktig med både objektiviteten under selve intervensjonen, men også under analysen av resultatene. (Kvale & Brinkmann 2009, s. 92-94) Forskeren kan også påvirke intervensjonen veldig ved å virke som en "ildsjel", ved at forskeren brenner så for temaet at det påvirker elevene. Dette kan jo selvsagt tolkes positivt, men vil allikevel være en gjenstand for refleksjon.

For å ytterligere validere resultatene kunne jeg intervjuet foreldrene og lærerne til utvalget. Dette er ikke gjort i denne studien.

Når det kommer til sterke sider ved denne studien er det tatt høyde for validitet og reliabilitet, og lagt frem hvilke trusler oppgaven kan være truet av. Studien tar for seg knyttneveprøven og om denne metoden kan hjelpe elevene med å finne seg en bok på egenhånd. Det er ikke tidligere gjort en slik studie, og den er nyttig siden det er slike typer metoder lærere bruker hver dag sammen med elevene. Vi leser teori og reiser på kurs og tar med oss ulike verktøy og redskaper tilbake til skolen. Noen av disse benytter vi av oss av, mens andre blir forkastet. I Kunnskapsløftet etter 2. trinn er et av målene at: "Elevene skal kunne finne skjønnlitteratur og sakprosa på biblioteket til egen lesing" (Kunnskapsløftet 2013). Ved å lære elevene å

bruke knyttneveprøven og øve opp deres bevissthet rundt egen lesing, kan vi hjelpe dem med å nå dette målet.

Studien kan også bidra til at lærerne bruker skolebiblioteket mer. Det vil bli enklere for lærerne å hjelpe elevene på skolebiblioteket, siden elevene nå har fått et verktøy for å kunne finne seg bøker på egenhånd. Forhåpentligvis kan studien bidra til at skolebibliotekarene og lærerne får et tettere samarbeid og kan utfylle hverandre i arbeidshverdagen, både når det gjelder planarbeid, formidling av bøker og spre leseglede.

5 Analyse

Her vil jeg vise hvordan jeg organiserte og bearbeidet dataene mine. Underveis i prosessen har jeg hatt liggende en notatbok som jeg har brukt til spørsmål og betraktninger. Etter at intervjuobjektene har snakket og fortalt om sine synspunkter, har jeg brukt min kunnskap om teori og førforståelse til å tolke funnene. Denne tolkningen går gjennom flere ledd, fra konkret hva informanter sier, via en tolkning av hva informanten sier, til en mer teoretisk forståelse. (Dalen 2011, s. 17) Jeg har satt elevenes svar, mine tolkninger og teori inn i tabeller. Til slutt i analysen har jeg tatt med et eksempel på en elevs svar på pre- og post-intervju i en tabell, og svarene hans fra de gule lappene. Jeg valgte å dele inn resultatene etter forskningsspørsmålene for å synliggjøre svarene.

5.1 Resultater

Alle elevene svarer at de har bøker tilgjengelig i klasserommet. De har det de kaller hyllebøker, som ligger i hyllene deres, som de leser i når det er stillelesing. Klassen er ikke på biblioteket en fast tid i uken, men når de trenger nye lesebøker. Elevene forteller at kontaktlæreren leser høyt for dem hver dag, og til jul stilte læreren ut julebøker i klasserommet. Det er ikke utstilt bøker ellers i klasserommet.

5.1.1 Hvor bevisste er elever på 3. trinn sin egen lesing?

Ved pre-intervjuet før intervusjonen, svarer 60% av elevene at de leser for å bli bedre eller for å bli gode lesere. 10% svarer at Bokbussen deler ut bokmerker hvis en har lest et visst antall bøker, og at dette gir et ønske om å lese flest mulig bøker. Dette er en type ytre stimuli, som en antar varer en kort stund. Kun 30 % av elevene svarer at de leser fordi de synes det er gøy eller at de liker å lese.

Ved post-intervjuet svarer 60% at de synes det er gøy å lese, og en elev sier: "hvis bøkene er enkle, er det morsomt å lese, bøkene må passe for at det skal bli gøy". Fortsatt er det 40% som svarer at de leser for å bli gode eller for å øve seg. Dette trenger nødvendigvis ikke bety at elevene ikke liker å lese, selv om de svarer at de leser for å øve seg eller å bli gode, men i disse svarene kan en tenke seg at lesing er noe en må gjøre for å bli god og at en har glemt at veien dit også skal være gøy. En kan undre seg om det å fortelle at hvis en øver så blir en

bedre én dag, gir god motivasjon. De fleste elevene har oppfattet at øving gjør mester, også i lesing. Bruker lærerne dette som argument, og hjelper det på motivasjonen?

Når elevene skal utføre knyttneveprøven på en bok, må de ha en viss bevissthet om sin egen lesing. Fokuset er flyttet fra selve avkodningen til forståelsen av teksten. Det vil si at de skjønner at de leser feil ut i fra konteksten, hva de har lest og hva de skal lese videre. Når de har en bevissthet rundt dette, retter de seg selv når de leser. (Frost 2008, Ehri 2005, Anmarkrud & Refsahl 2010) Ved første utprøving av knyttneveprøven er det 60 % som ikke retter på seg selv når de leser. Ved post- intervjuene er det kun 20% av elevene som ikke retter på seg selv når de leser feil. Den ene eleven er den eneste eleven som sier at den ikke liker å lese, men forteller samtidig at i Løveungebøkene (Cappelen Damm) leser eleven raskt fordi bøkene er enkle.

Når elevene blir spurt om andre elevs anbefaling av bøker påvirker dem, svarer elevene at de må se i boka først om den kan være noe for dem. De må se inni boka, se på skriften, eller den som anbefaler boken må ha sammenfallende interesser som dem. ”Jeg må først se om den er grei” eller ”hvis de (andre elevene) liker det samme som meg”. Når det blir vist frem bøker og lest i disse under intervensjonen vil elevene gjerne låne disse bøkene. Så det virker som om de er åpne for påvirkning, bare de får sett litt i boken selv etterpå. Det ble ikke lagt vekt på formidling fra andre elever under intervensjonen, men dette er naturligvis noe som kunne vært spennende å undersøke senere.

5.1.2 Kan økt bevissthet føre til økt lesemotivasjon?

Ved pre-intervjuene var det kun halvparten, 50%, av elevene som svarte at de visste hva de likte å lese om. Disse elevene svarer at de liker å lese faktabøker om dyr, kjøretøy eller yrker. Ved post- intervjuene gir alle elevene et svar på hva de liker å lese om. De har også flere tema de liker å lese om enn før intervensjonen. Nå nevner de titler på flere bøker og serier. ”Jeg tar en med stor løve (Cappelen Damm) og noen ganger med små løver” (Cappelen Damm. ”Jeg ser på bilder og farger også må det være med gutter i boka”.

En elev forteller på post-intervjuene: ”jeg vet at ei bok passer til meg når jeg kan lese litt fort”, og en annen sier: ”jeg leser litt i boka, hvis det er mange ord jeg ikke skjønner er boka for vanskelig for meg”.

Hver femte dag under intervensjonen fikk elevene to gule lapper hver, hvor de skulle skrive hvorfor de leste og hva de likte å lese. På spørsmålet hvorfor de leser, svarer 60% at de leser for å øve seg eller bli bedre til å lese, mens 30% skriver: ”jeg leser fordi det er morsomt” eller ”jeg liker å lese”. En elev svarer at han leser fordi han vil bli bibliotekar. Resultatene er sammenfallende med pre-intervjuene.

Elevene fylte ut flere titler og temaer utover i intervensjonen på de gule lappene. Fra å skrive at de liker å lese om dyr eller faktabøker til å nevne titler på bøker og serier, som:

Regnbueøya (Meadows 2009-2011), *LasseMajas detektivbyrå* (Widmark 2003-2016), *Kaja og Stine* (Baugstø 2008-2015), *En pingles dagbok* (Kinney 2009-2015), *Topp Fakta* (Gyldendal 2008-2011), *Sarin* (Bødker 2008-2009), *Shishu* (Bødker 2012-2013), *Sigge* (Hallberg 2007-2011)) og tegneserier. Nå må det legges til at noen av disse bøkene ble presentert under intervensjonen, men det viser at elevene faktisk leser bøkene som ble vist frem og lest fra.

40% av elevene fant seg en serie de leser på, i løpet av intervensjonen. Det som er fint med bøker i serier, er at elevene blir kjent med et fast persongalleri, med en fast ramme, som sjelden forandrer seg fra bok til bok. Det er hva disse personene gjør og utfordringer de møter, som endrer seg. Da blir det ikke så mye nytt å forholde seg til i boken for elevene. Dette gir gode sjanser for mengdetrening, som igjen kan virke som motivasjon på elevene og øke deres ”self-efficacy”.

Ved gruppeintervjuene seks uker etter post-intervjuene, forteller 80% at de synes at lesing er gøy: ”Jeg liker å lese fordi det er morsomt”. Det vil si at ytterligere 20% av elevene svarer at de synes det er gøy å lese. Nå er det kun 20% av elevene som sier at de leser for å bli gode lesere. Ut fra mine funn ser det ut som om motivasjonen for å lese har økt for 50% av utvalget.

Elevenes bevissthet rundt sin egen lesing økte utover i intervensjonen ved at de retter på seg selv ved høytlesing av bøker, og at de har oppdaget at det er de selv som må være aktive i selve leseprosessen. Elevene har også økt sin egen bevissthet rundt hva de like å lese om og kan navngi flere titler på bøker enn før intervensjonen startet. Nå vet elevene hvor de ulike bøkene de liker å lese står plassert, og de har blitt fortalt at både bokanmeldelser og

utstillinger av bøker kan være nyttige når de leter etter ei ny bok. Ved å gi elevene noen redskaper har det å finne seg ei bok blitt en prosess hvor elevene må være aktive selv.

5.1.3 Kan bibliotekets utforming og formidling av bøker ha noe å si for elevenes lesemotivasjon og valg av litteratur, og er dette noe elevene legger merke til?

Under intervensjonen blir det påpekt hvor bokanmeldelsene henger og hvorfor noen bøker blir utstilt. Det blir ikke brukt mye tid på å lese bokanmeldelsene høyt eller å lese høyt fra noen av de utstilte bøkene. Å sette fokus også på dette ville kanskje flere av elevene tatt seg tid til å lese bokanmeldelser eller se på de utstilte bøkene. Elevene måtte oppsøke utstillingen og bokanmeldelsene selv. Når elevene ikke velger å bruke mye tid på bokanmeldelsene eller de utstilte bøkene kan det være et tegn på at det læreren velger å sette fokus på, er det de fleste elevene også velger å bruke tiden sin på.

Utstilling av bøker er relativt nytt på skolebiblioteket enda, og elevene har ikke vært vant med dette tidligere. Etter studien kan jeg se at elevene låner de utstilte bøkene når utstillingen fenger dem. Det kunne vært interessant å undersøke hva det er som gjør at akkurat denne utstillingen fenger dem som låner de utstilte bøkene. Utstillingen som ble laget var en utstilling for å blåse nytt liv i bøkene om *Shishu* (Bødker 2012-2013) og *Sarin*. (Bødker 2008-2009) Begge seriene er forfattet av Benni Bødker og er serier på 6 bind hver, som er inspirert av japanske tegneserier. *Sarin* blir beskrevet av Gyldendal forlag som en spennende bokserie, og handler om gutten *Sarin* som leter etter foreldrene sine. *Shishu* er en historie om ei jente som leter etter bestevennen sin i en verden fylt av overtro og mytologi. (Gyldendal Norsk Forlag 2010) De eldre elevene på skolen, som hadde laget utstillingen, scannet inn bilder fra bøkene og hengte dem opp. Bildene som ble hengt opp var fylt av farger og viste spennende elementer fra bøkene.

Både begrepene ”utstilling” og ”bokanmeldelse” må forklares på pre- intervju for alle elevene. Dette kan tyde på at ingen av elevene har tenkt over at det finnes bokanmeldelser på skolebiblioteket, eller at bøkene som blir vist frem, står der for en grunn, ved pre-intervjuene. Når jeg har forklart hva en utstilling er, er det noen som forteller at de har tenkt over at det ”står bøker ved sofaen” (på skolebiblioteket). På post- intervjuene svarer 50% av

elevene at de har lest bokanmeldelser og 40% svarer at de ser på bøkene som er utstilt. De svarer at de velger å låne disse bøkene noen ganger, men dette ble ikke undersøkt nærmere.

Ved pre-intervjuene svarer 50% at de ser på omslaget når de velger ei bok, men de sier også at de leser inni, leser bakpå, ser på størrelsen på skriften og at de ser på bildene og ser hva det handler om. De har flere strategier for å finne seg ei bok. Ved post-intervjuene nevner de at de bruker de samme strategiene, men at de nå også kikker på bøkene som står utstilt og leser bokanmeldelsene som henger på veggen. Noen elever forteller at de vet hvor bøkene de liker å lese står, så nå er det enklere å velge ei bok. Når elevene forteller at de ser på omslaget når de skal velge seg bøker, kan dette være et signal på at bøker bør stå med omslaget frem, og ikke ryggen, som er mest vanlig, slik at elevene ser bøkene som finnes på skolebiblioteket.

Når det gjelder hjelp på biblioteket, er biblioteklæreren sjelden eller aldri der når disse elevene trenger hjelp, men de nevner kontaktlæreren som er flink til å hjelpe dem. De sier at kontaktlæreren leser omslaget bakpå, og ofte leser en side inni for dem. Kontaktlæreren leser også høyt i klassen fra ulike høytlesningsbøker, noe elevene forteller at de setter pris på.

5.1.4 Klarer elevene å finne seg ei bok når de bruker knyttneveprøven?

Når elevene blir spurt "Hvordan velger du ei bok/ bøker på biblioteket?" svarer en elev at: "Jeg synes det er vanskelig". Ved pre-intervjuene er det fem elever som sier at de vet hva knyttneveprøven er. To av dem klarer å utføre metoden. En elev sier at den har prøvd metoden en gang, mens en annen ikke har prøvd den, og den tredje eleven svarer at: "jeg får det aldri til, jeg har prøvd!". De resterende fem elevene har aldri hørt om metoden.

Problemstillingen i denne oppgaven var å undersøke om elevene kunne finne seg bøker med hjelp av en strukturert metode: knyttneveprøven. Det vil si at elevene måtte lære seg knyttneveprøven, og de måtte lære å bruke metoden når de skulle finne seg en bok. Etter intervensjonen kan alle elevene utføre knyttneveprøven på ei bok. Når selve metoden skal utføres, må elevene i tillegg også være så bevisst sin egen lesing at de vet hva det vil si at et ord er vanskelig å lese, eller at de stopper opp når de ikke skjønner betydningen av et ord. Ved post-intervjuene er det kun to av elevene som ikke retter på seg selv når de leser mens de utfører knyttneveprøven. Dette kan si noe om at de heller ikke er like bevisste enda om sin egen lesing som de andre elevene. De kan å utføre knyttneveprøven teknisk, men er ikke

reflekterte nok enda til å ha noe nytte av metoden. To elever kunne allerede utføre knyttneveprøven ved pre-intervjuene, og trenger ikke å holde opp hånden når de utfører prøven ved post-intervjuet. Det kan tyde på at metoden har blitt ubevisst, og at knyttneveprøven er automatisert. Tre elever forteller om knyttneveprøven: ”Hvis det er mange ord jeg ikke skjønner, er boka for vanskelig”, ”hvis bøker er enkle å lese, er det morsomt å lese” og ”I stad tok jeg knyttneveprøven, da synes jeg den (boka) var litt vanskelig”.

Elevene vet nå hvor bøkene som passer for dem står plassert på skolebiblioteket og vet hvilke tema de liker å lese om. De klarer å bruke knyttneveprøven som metode, og først når de klarer å overvåke seg selv under lesing og retter seg selv, får de full uttelling av selve metoden.

5.1.5 Kjønnforskjeller

Siden det er få gutter i utvalget, kun tre, kan det være vanskelig å se store forskjeller blant kjønnene. Ved valg av bøker og tema, svarer jentene at de ”liker å lese om jenter” og bøker som har jenter som hovedpersoner, *Kaja og Stine* (Baugstø, 2008-2015) eller bøker med dyr. 4 av jentene nevner bare skjønnlitterære bøker om dyr, mens de tre andre jentene liker både faktabøker og skjønnlitteratur om temaet. To av guttene sier at de bare leser faktabøker, *Topp fakta* (Gyldendal norsk forlag, 2008-2011) og da bøker som handler om politi, dyr og kjøretøy, mens den tredje gutten leser både skjønnlitteratur og faktabøker. Det er ikke noen store kjønnforskjeller i svarene deres ellers. Det er heller ikke store forskjeller mellom kjønnene når det kommer til å overvåke sin egen lesing og være bevisst sin egen lesing.

5.1.6 Langtidseffekt

For å se om elevene fortsatt husket knyttneveprøven, ble de intervjuet i grupper seks uker etter intervensjonen. Alle elevene utførte knyttneveprøven alene på ei bok. Tre av elevene kunne fortelle at nå trengte de ikke bruke hånden for å telle ord. Dette gjorde de mens de leste, inne i hodet. En elev var fortsatt ikke kommet så langt at han var bevisst sin egen lesing. Når eleven leste høyt rettet han ikke på seg selv når han leste feil, men han kunne fortelle at han likte å lese Løveunge-bøker, for: ”da leser jeg raskere”. Så selv om eleven fortsatt trenger trening i å øve opp sin egen lesebevissthet, har han funnet ut at noen tekster er enklere å lese enn andre tekster.

Elevene blir spurt hva knyttneveprøven har gjort for dem, og svarene er ganske like. De svarer: ”den gjør at jeg kan lese boka” eller de forteller at knyttneveprøven: ”gjør at det ikke er vanskelig å lese”. Knyttneveprøven gir elevene et verktøy for å luke ut bøker som er for vanskelig for dem, og de finner seg bøker de kan mestre.

Når elevene blir spurt hvem det er som gjør dem interessert i å lese, svarer de foreldre og søsken. En elev kan fortelle: ”Jeg lånte en bok av storesøsteren min her om dagen”. En annen elev sier at han ønsker at mamma skal lese høyt og at de kan lese bøker sammen. Elevene forteller at de nå kan lese for å lære mer om noe de er interessert i, og at de liker å lære nye ting. Elevene ønsker at læreren setter av tid til lesing og låning av bøker, og at læreren fortsetter å hjelpe dem med å finne/ velge bøker og at læreren fortsetter å lese høyt. Dette kan en tolke som at elevene fortsatt mener at de trenger hjelp til å finne seg bøker, og at kontaktlæreren deres er den som kan legge til rette for dette på skolen, men at hjemmet også har stor påvirkningskraft, og at elevene ønsker at familiemedlemmer skal lese sammen og med dem. Elevene liker fortsatt å bli lest for, selv om de også kan lese selv.

Det blir igjen spurt hva elevene liker å lese, og de fortsetter å øke sitt utvalg av bøker. Nå nevner elevene også litteratur som ikke ble vist frem under intervensjonen: *Regnbueøya* (Meadows), *Kaja og Stine* (Baugstø), *En pingles dagbok* (Kinney). Noen av elevene forteller om utstillingene på skolebiblioteket av to serier, *Shishu* og *Sarin* (Bødker), og at de har lånt disse bøkene. Ytterligere fire stykker har funnet seg en serie som de leser på. 80% av utvalget leser på en serie nå, og dette er de samme elevene som forteller at de synes det er morsomt å lese.

5.2 En elevs svar fra studien

Jeg har valgt å vise hvordan jeg jobbet under selve analysen, og har her tatt med en elevs svar fra jeg intervjuet ham første gangen til det siste intervjuet etter intervensjonen. Jeg synes eleven tenkte seg godt om før han svarte og viste meg at han var reflektert rundt valg av bøker og lesing. Svarene hans blir presentert i tabeller.

5.2.1 Tabell av pre-intervju

Underveis i analysen ble det laget tabeller for hver elev for å synliggjøre hvilke tanker og fortolkninger som ble gjort. Dette er et eksempel fra tabellene som ble laget.

Spørsmål	Hva informanten sa:	Fortolkende forståelse:	Teori:
Er dere på biblioteket en fast tid i uka?	”Nei, bare når jeg er ferdig med bøker og sånn”.	Er på biblioteket når han trenger ei ny bok.	
Har dere bøker i klasserommet?	”Ja”.		
Bokkasse	”Ja. De bøkene du har funnet til klassa”.	Jeg har lagt bøker som kan passe for 3. klassinger i klasserommet deres høsten 2015.	
Er det utstilling av bøker i klasserommet?	”Nei, det har vi ikke”.	Må forklare hva en utstilling er.	
Har dere bok dere leser i, hyllebok?	”Ja, hyllebok”	Hyllebok er en bok som han leser i under stillelesing.	
Hvilke bøker velger du på biblioteket?	”Hestebøker, de hvite synes jeg passer for meg. At de er på trampoline eller bader eller sånn på framsiden.”	Lesehesten er en lettlestserie fra Aschehoug, med ulike tema. Bevisst på egen interesse.	Bevissthet om egen interesse. Positiv self-efficacy
<i>første boka jeg finner</i>	”Nei, kanskje 5-6 boka jeg finner”.		
<i>noen andre elever har sagt at boka er fin/bra/morsom</i>	”Hvis de liker det samme som meg”.	Vet hva han liker å lese om. Velger ikke ei bok selv om andre velger den. Tør å stole på seg selv i bokvalget.	Bevissthet om egen interesse.

<i>en lærer har sagt at boka er fin/morsom/bra</i>	Trekker på skuldrene.	Har en lærer foreslått ei bok, eller vet han ikke om han ville valgt ei bok en lærer foreslår?	
<i>etter hvordan boka ser ut (omslaget)</i>	”Ja, må være noe jeg er interessert i”.		Bevissthet om hva han liker å lese om.
Hvordan velger du bøker/ ei bok på biblioteket?	”Går rundt og ser. Ser på bilder og sånn, ser på skrifta og bokstavene og sånn”.		
<i>læreren på biblioteket/ bibliotekaren hjelper meg å finne ei bok</i>	”Nei”		
<i>læreren min hjelper meg</i>	”Nei, vet ikke”	Husker ikke, eller har han ikke fått hjelp? Føler han at han ikke trenger hjelp?	
<i>andre elever hjelper meg</i>	”Nei”.		
<i>jeg finner en selv</i>	”Ja”.		
<i>leser bokanmeldelser</i>		Må forklare hva en bokanmeldelse er	
<i>tar ei bok som er utstilt</i>	”Nei, tar de fra hylla der.”		
Hvordan vet du at boka passer for deg?	”Jeg går litt rundt å ser. De hvite Lesehest, passe mange sider, hvor mye skrift som er på hver side”.	Har funnet en serie, bøker som han mener passer for seg.	Bevisst på hva som passer for ham. Positiv ”self-efficacy”.
<i>leser bak på boka</i>	rister på hodet		

<i>jeg bruker knyttneveprøven</i>	”Nei, men vet hva det er”.		
<i>jeg tar en bok som ser fin ut</i>	”Ser på åssen den ser ut”.	Ser på omslaget. Omslaget må fenge med interessene hans.	
<i>noen i klassen lånte den, så da låner jeg den også</i>	”Hvis det er sånn som (navn på annen elev i klassen) liker, med sjørøver og båter og sånn, da liker jeg den ikke”.	Vet hva han liker å lese om. Vet hva andre i klassen er interessert i og at deres interesser ikke er sammenfallende.	Bevissthet om egen interesse og andres interesser.
Er det utstilling av bøker på biblioteket etter et spesielt tema?	”Nei”		
Er det bøker utstilt på biblioteket?	”Ja, ved sofaen der”.	Etter at jeg har forklart hva en utstilling er.	
Hvis det står bøker utstilt på biblioteket, velger du disse da?	”Tar de som står på hylla jeg”	Velger det som er trygt? Vet ikke om de utstilte bøkene passer for ham.	
Er det noen voksne fra biblioteket som viser frem bøker?	”Nei”		
Er det noen voksne fra biblioteket som forteller om bøker?	”De på Bokbussen”.		
Formålet med lesingen. (Hvorfor leser jeg?)	”Fordi vi fikk en sånn lapp av Bokbussen, hvis du har lest ti bøker når Bokbussen kommer, får du bokmerke”.		Ytre motivasjon
Tema (Hva er jeg interessert i?)	”Sport, litt sånn”.		

Knyttneveprøven (utføre på ei bok)	Prøver den sammen. Kan forklare hva metoden går ut på. Retter seg selv.	Er usikker på hvordan han utfører metoden og hva den gjøre for ham. Ønsker at jeg skal gjøre den sammen med ham. Retter seg selv på to ord, men kan ikke forklare etterpå hvorfor jeg har bøyd to fingre.	Metoden ikke automatisert. Bevisstheten rundt lesingen: retter seg selv, men kan ikke forklare dette etterpå.
------------------------------------	---	---	--

5.2.2 Gule lapper

Hver uke startet jeg økten med å gi elevene to gule lapper hvor de skulle svare på to spørsmål:

1. Hvorfor leser du?
2. Hva liker du å lese?

Elevene skrev seks lapper hver i løpet av intervensjonen, som jeg tok vare på. Jeg gjorde dette for å se om det var synlig at motivasjonen for lesingen endret seg, og om elevene skrev på flere temaer eller flere titler de likte å lese om. Siden jeg viste frem en del bøker i løpet av perioden kunne jeg anta at elevene også fikk flere bøker de visste titlene på. Når de i tillegg må skrive hva de tenker om det å lese og hva de liker å lese om, kan dette også bidra positivt til bevisstheten rundt deres egen leseprosess. Elevene må tenke selv hva som er viktig for dem, for deretter å formulere det ned på et papir.

Svarene fra en elevs gule lapper presentert i en tabell.

Spørsmål	1. logg	2. logg	3. logg
Hvorfor leser du?	“hvorfor jeg leser for jeg vil bli bedre til å lese”	“Litt for å lære, bli bedre til å lese”	“Hvis tema er bra er det morsomt å lese”
Hva liker du å lese?	Lesehest	Faktaserier og Lesehest	<i>En pingles dagbok</i>

Jeg kan anta at eleven ble mer motivert under intervensjonen, siden han ved 3. logg skriver at når han leser noe han liker å lese om, er det gøy å lese. På den første loggen skriver han at han leser for å bli bedre til å lese. Eleven har også funnet seg andre typer bøker å lese i, de to siste ukene i intervensjonen. Han har nå tre forskjellige serier han vet han kan lese i, noe som vil si at han har økt utvalget sitt.

5.2.3 Tabell av post-intervju

Spørsmål	Hva informanten sa:	Fortolkende forståelse:	Teori:
Er dere på biblioteket en fast tid i uka?	”Nei, ikke sånn hele tiden, men når jeg har bøker da går jeg på biblioteket.”	Bare når han skal låne seg ei ny bok.	
Har dere bøker i klasserommet?	”Ja, som du tok med”.		
Bokkasse	”Ja”.		
utstilling av bøker	”Nei”.		
Har dere bok dere leser i, hyllebok?	”Ja”.		
Hvilke bøker velger du på biblioteket?	”Hestebøker, Tigerbøker” .	Nevner en serie til han har funnet at passer for seg. Tigerserien er Leseløve-bøker.	Øker utvalget
første boka jeg finner	”Nei, ikke hele tiden. I stad tok jeg knyttneveprøven, da synes jeg den var litt vanskelig”.	Den første boka han fant tidligere, prøvde han knyttneveprøven på, og da valgte han ikke den.	Bevisst på knyttneveprøven og hva den hjelper ham med.
noen andre elever har sagt at boka er fin/bra/morsom	”Hvis det er sånn som det ikke er så veldig mye skrift i, da, ikke så tykke. Ser gøy ut”	Må se gjennom boka for å se om den kan være for ham.	Fortsatt bevisst om egen lesing
en lærer har sagt at boka er fin/morsom/bra	”Må se litt i boka først”.	Må se gjennom boka for å se om den kan være for ham.	
etter hvordan boka ser ut (omslaget)	”Noen ganger, hvis det er hest frempå den boka, da har jeg ikke lyst til å ha den, for da handler den om hest.”	Vet hva han liker/ ikke liker å lese om.	Fortsatt bevisst om egen lesing

Hvordan velger du bøker/ ei bok på biblioteket?	”Velger bøker selv nå, vet hvor de Lesehest- og Tigerbøkene står”.	Sikker på hvor bøkene som passer for ham står. Trenger ikke hjelp til å finne bøker.	Mestring, klarer å finne seg bøker selv
læreren på biblioteket/ bibliotekaren hjelper meg å finne ei bok	Bruker ikke påstandene siden eleven finner seg bøker selv.		
læreren min hjelper meg			
andre elever hjelper meg			
jeg finner en selv			
leser bokanmeldelser	”Sånne lapper? noen ganger, hvis det er litt tullete”.	Når han ser at boka kan være noe for ham. Noe med humor.	Får hjelp av bokanmeldelsene
tar ei bok som er utstilt	”Ikke hele tiden, det hender jeg leser litt på dem”.	Har sett at det står bøker utstilt og at disse kan være noe for ham.	Ser at utstillingene kan være nyttige tips til bøker.
Hvordan vet du at boka passer for deg?	”Knyttneveprøven, Lesehest og Tigerbøkene. Det skal ikke være mye skrift. Lite skrift og bilder, sånn passe”.	Bruker knyttneveprøven som et redskap for å finne ut at boka kan passe for ham. Ser også på skriften, at det er passe mengde på hver side og at det bilder. At det kommer litt skrift og så et bilde.	Mange strategier for å finne seg ei bok. Bevisst hvordan han skal gjøre det.
leser bak på boka	Disse påstandene blir ikke brukt, siden han har mange svar selv.		
jeg bruker knyttneveprøven			
jeg tar en bok som ser fin ut			
noen i klassen lånte den, så da låner jeg den også			
Er det utstilling av bøker på biblioteket etter et spesielt tema?	Trekker på skuldrene		
Er det bøker utstilt på biblioteket?	”Ja”.		
Hvis det står bøker utstilt på biblioteket, velger du disse da?	”Ja, ser litt på dem”.	Forteller at han kikker på disse bøkene i blant, og at han leser litt i dem.	

Er det noen voksne fra biblioteket som viser frem bøker?	”Nei, når vi (klassen) er der pleier det ikke å være andre voksne der”.		
Er det noen voksne fra biblioteket som forteller om bøker?	”Nei”.	Nevner læreren. Har læreren vært mer aktiv i denne perioden?	
Formålet med lesingen. (Hvorfor leser jeg?)	”For å bli god, hvis bøker er enkle er det morsomt å lese, bøkene må passe for at det skal bli gøy”.	Leser for å bli en god leser. Er det mine ord som har påvirket ham? Eller har han funnet ut det er mer gøy å lese når bøkene passer for ham?	
Tema (Hva er jeg interessert i?)	”At noen er klønete”.	Mer spesifikk på tema nå. Bøker med humor. Har ei spesiell bok, serie han leser på nå?	
Knyttneveprøven (utføre på ei bok)	Klarer på egenhånd, retter seg selv	Bevisst sin egen lesing, og vet hva det betyr når fingrene blir bøyd.	Klarer å overvåke sin egen lesing.

Ved pre- intervjuet vet eleven hva knyttneveprøven er, men han vil at jeg skal holde opp fingrene mens han leser. Han retter på seg selv når han leser, men han vet ikke hvilke ord han rettet seg selv på etterpå. Ved post-intervjuet har han fått et godt tak på metoden og bruker sin egen hånd, og han vet hvilke ord han ikke klarer å lese eller skjønner hva betyr. Han forteller selv på post-intervjuet, at han tok knyttneveprøven på ei bok han ville lese, men at boka var for vanskelig for ham. Eleven overvåker sin egen lesing, og klarer å fortelle selv etter lesingen hvilke ord som var vanskelig å lese eller å forstå.

På pre- intervjuet sier eleven at han leser ”fordi vi fikk en sånn lapp av Bokbussen, hvis du har lest ti bøker når Bokbussen kommer, får du bokmerke”. Eleven leser fordi han får en ytre stimuli. Utover i intervusjonen kan jeg se at motivasjonen hans endre seg. Dette kan jeg spesielt se på de gule lappene han skriver. På første gule lapp, 1. logg, svarer han at han leser for å bli bedre til å lese, på 2. lappen skriver han ”litt for å lære, bli bedre til å lese” og på den 3. lappen skriver han ”hvis tema er bra er det morsomt å lese”. Dette sammenfaller med svaret han gir på post-intervjuet ”For å bli god, hvis bøker er enkle er det morsomt å lese,

bøkene må passe for at det skal bli gøy”. Han sier fortsatt at han leser for å bli bedre, men han har oppdaget at for at lesingen skal bli gøy må boka han leser passe for ham.

Eleven leser i de hvite Lesehest-bøkene (Aschehoug) ved pre-intervjuet, og utover i intervensjonen skriver han at han leser i faktabøker og ved post- intervjuet sier han at han liker å lese om at noen er klønete. På den siste gule lappen har han skrevet at han liker å lese *en pingles dagbok*. (Kinney 2009-2015) Eleven har funnet seg flere bøker som han liker å lese i, og han har kommet seg videre i leseutviklingen. *En pingles dagbok* er en vanskeligere bok, leseteknisk, enn de hvite Lesehest-bøkene.

6 Drøfting

Jeg velger også her å dele inn drøftingen etter de fire forskningsspørsmålene mine. Dette for å gjøre det mer ryddig å lese. Etter mine observasjoner hadde to av elevene i utvalget automatisert ordgjenkjenningen på nivå 4 i modellen av leseutviklingen til Spear-Swerling og Sternberg (1994, i Frost 1999). To av elevene var begynnerlesere hvor de trengte fonologiske kjennetegn for å kunne lese, mens de resterende seks elevene var på trinn 3 i modellen, hvor elevene hadde påbegynt ordgjenkjenningen.

6.1 Hvor bevisste er elever på 3. trinn sin egen lesing?

Mine funn ved pre-intervjuene viser at 50% av elevene vet hva de liker å lese om. Det er lite variasjon i hva de liker. Elevene liker å lese faktabøker om yrker, dyr eller kjøretøy. Jeg antar at elevene ikke har blitt presentert for så mye litteratur tidligere. Linda Gambrell (1996) peker på at et litteraturrikt klasserom er viktig slik at elever møter litteratur hver dag, samtidig som læreren bruker tid på å lese høyt for elevene og formidle litteratur. (Gambrell 1996, s. 17)

Ved å benytte seg av disse virkemidlene, kan læreren bidra positivt til elevers lesemotivasjon. John T. Guthrie et. al (2007) hevder at elever som har positiv holdning til lesing vet hva de liker å lese. (Guthrie et. al 2007, s. 294) Det samme påpeker Trude Hoel (2008). Elever som liker å lese vet hvilke forfattere og bøker de liker å lese, og elevene klarer å finne seg bøker eller tekster de ønsker å lese. (Hoel 2008, s. 179)

Kontaktlæreren i studien mente at elevene hennes hadde lav motivasjon for å lese før intervensjonen startet. Elevene lånte seg bøker som var for vanskelig for dem å lese, og det endte med at bøkene bare ble bladd i og lagt bort etter en liten stund. Alfred Bandura (1977) hevder at oppfatningen vår av personlig mestring påvirker både initiativ og utholdenhet i en oppgave. (Bandura 1977, s. 193-194) Mine tolkninger går ut på at elevene har hatt negative mestringserfaringer med lesingen, og at det vil ta tid og mange positive erfaringer før de tror at de kan mestre selv. Elevene vet ikke hvilke bøker som passer til dem rent leseteknisk, og de er avhengig av en voksen til å finne bøker som passer for dem.

Analysen av studien viser at ved pre-intervjuene er det kun to elever som retter seg selv ved lesing. Dette kan tyde på at tekstene de leser er for vanskelige. For å kunne automatisere lesingen må elever møte tekster på et 94% lesenivå (Frost 1999, s. 150), slik at kun 6% av

ordene de møter i en tekst skal være ukjente. Når elevene leser skal de kunne overvåke sin egen lesing ved å rette på seg selv når de leser. Hvis det er for mange vanskelige ord vil lesingen bryte sammen, og de klarer ikke å forstå hva de leser. Konsekvensene av å lese for vanskelige tekster vil være at de ikke utvikler seg selv som lesere, og at motivasjonen deres for å lese blir negativ. Troen på seg selv som leser bestemmer hvor mye anstrengelser elever legger i forsøket på å lese og hvor utholdende de er i forsøket. (Bandura 1977, s. 194), Zimmermann 2000) Hvis elevene møter gjentatte lesetekster som er for vanskelige for dem vil de etterhvert miste troen på at de mestrer å lese. Elevene finner i stedet strategier for å unngå å lese.

I analysen av studien finner jeg at 60% av elevene leser for å bli bedre eller gode lesere ved pre-intervjuene. Dette trenger nødvendigvis ikke bety at elevene ikke liker å lese, selv om de svarer at de leser for å øve seg eller å bli gode, men i disse svarene tolker jeg at lesing er noe elevene gjør for å bli gode og at de ikke tenker at veien dit også skal være gøy. Jeg tolker det dithen at elevene som svarer at de leser for å bli bedre til å lese, ikke er de elevene som er mest motivert til å lese. Som nevnt tidligere undrer jeg meg over om det å fortelle at hvis elevene øver så blir de bedre en dag, gir god motivasjon. De fleste elevene har oppfattet at øving gjør mester også i lesing. Bruker lærerne og foreldrene dette som argument, og hjelper det på motivasjonen? Bandura (1997) hevder at det er positive mestringserfaringer som skaper motivasjon. (Bandura 1997, s. 81)

10% av elevene svarer at Bokbussen deler ut bokmerker hvis elevene har lest et visst antall bøker. Som nevnt er dette en type ytre motivasjon, som varer en stund. Hvis jeg ser på svarene videre utover i intervjuene, blir ikke bokmerkene nevnt flere ganger, og jeg antar at bokmerkene ikke er en motivasjon for å lese lenger. Men for 10% av elevene var bokmerkene motivasjon en stund, og for noen elever kan dette være riktig type motivasjon en periode. Ved å motta en type ytre stimuli kan en tenke seg at det gir lyst til å lese, og når elevene først får riktige lesetekster eller bøker som de liker å lese i, kan en ta bort den ytre stimulien siden motivasjonen for å lese kommer innenfra elevene selv når de opplever mestring, og at lesing er gøy.

Noen av elevene i studien forteller ved pre-intervjuene at de "ser inni boka" før de låner den. De ser spesielt på skriften i bøkene, om det er lite skrift på sidene og om den fysiske størrelsen på skrifta ikke er for liten. Elevene kan ikke begrunne selv hvorfor det må være lite

skrift på siden, men jeg tolker det dithen at de enten har oppdaget selv, eller blitt fortalt at når det er lite skrift på siden kan boka være enklere å lese. Jeg vil si at elevene i studien vet noe om at antall ord på ei side kan ha noe å si om vanskegraden på boka, men de kan ikke begrunne hvorfor de mener det er slik.

Funn i analysen av pre-intervjuene, viser at det er få av elevene som er bevisst sin egen lesing ved begynnelsen av intervensjonen. Dette bekrefter kontaktlærerens observasjoner av elevene. Årsakene til dette kan være mange. John T. Guthrie et. al (2007) hevder at de som har en positiv holdning til lesing vet hva de liker å lese, og har en oversikt over hvilke bøker de liker og lese, og hvem som har forfattet disse bøkene. Disse positive leserne har strategier for hvordan de skal finne seg bøker eller tekster de ønsker å lese. (Guthrie et. al 2007, s. 294) Trude Hoel bekrefter dette (2008), og mener at en som er vant til å lese bøker er målrettet i sin ”jakt på bøker” på biblioteket. Den erfarne leseren bruker god tid på å velge seg ei bok og vet hva han ser etter. (Hoel 2008, s. 179)

20% av elevene retter seg ikke selv ved lesing ved gruppeintervjuet seks uker etter intervensjonen. En av elevene sier at han ikke liker å lese, men at eleven leser raskere i Løveungebøkene (Cappelen Damm) enn andre bøker. Min tolkning av dette utsagnet går ut på at selv om eleven ikke retter seg selv når tekstene blir for vanskelige, har eleven oppdaget at noen bøker er enklere å lese enn andre. Spørsmålet mitt blir da hvorfor eleven fortsetter å ”late” som at han klarer å lese andre bøker like lett? Dette spørsmålet ble ikke stilt til eleven direkte, men kan være interessant å undre seg over. Dette kan ha en sammenheng med modellerende prestasjoner, som Bandura (1997) mener påvirker menneskers ”self-efficacy”. Er det fordi Løveunge-bøkene anses som for enkle og barnslige? Og hvordan er elevens self-efficacy i møte med nye tekster? Ønsker eleven å lese samme bøker som de andre i klassen, eller er han ikke bevisst nok om overvåkingen av selve leseprosessen? Er det slik at medelevers meninger om valg av bøker påvirker eleven, og hvem er det eleven sammenligner seg med? Sammenligner han seg med en leser som har kommet lenger i leseutviklingen enn ham, vil modelleringen være negativ for eleven, siden nytteverdien av modelleringen vil være mindre hvis modellen er for forskjellig. (Bandura 1997, s. 101)

Det ble ikke undersøkt om elevene hadde blitt lest høyt for av foreldrene tidligere, eller om elevene var vant med høytlesing de to første årene på skolen. Det ble heller ikke undersøkt om elevene hadde bokkasser i klasserommet de to første årene eller hvor stort fokuset hadde

vært på formidling av litteratur disse årene. Hvis dette hadde vært undersøkt kunne en sett om dette hadde en sammenheng med deres bevissthet rundt lesing og bøker nå. Jeg kan anta at det kan ha vært lite fokus på dette, siden de fleste elevene viser en negativ self-efficacy, siden negative mestringserfaringer kan undergrave forventningen til mestring. Dette gjelder spesielt hvis mestringsskjemaet ikke er godt nok etablert enda, (Bandura 1997, s. 80) noe det ikke vil være i så tidlig skolealder. I tillegg vil jeg trekke frem begrepet ”tilpasset opplæring”, siden Opplæringsloven krevet at vi som lærere skal tilpasse opplæringen til evnene og forutsetningene til hver enkelt elev. (Opplæringsloven 2013, §1-3) Dette vil i praksis si at alle elevene i skolen har rett til tilpassede lesetekster, slik at de får positive mestringserfaringer. Slik jeg tolker utvalgets mestringserfaringer med lesing, kan jeg anta at de fleste har opplevd en del negative mestringserfaringer rundt lesing og det å finne seg ei bok på egenhånd.

6.2 Kan økt bevissthet føre til økt lesemotivasjon?

Resultatene i studien bekrefter at elevene trenger bøker de vet de klarer å lese, altså bøker som ligger innenfor et 94% lesenivå (Frost 1999, s. 149). Ved å gi elevene positive erfaringer i møte med lesetekster, vil de etterhvert ha tro på at de klarer å lese. (Bandura 1997, s. 33) Susan M. Glazer (1991) peker også på, som nevnt tidligere, at elevene trenger materiell som gjør at de lykkes. Hun kaller dette materialet ”suksessfull materiell”. Bøker elevene leser må være en hjelp for å få elevene til å skjønne at de kan å lese. Tekster yngre elever møter i skolen skal ha høy grad av gjentakelser av ord, og bilder som passer til teksten. For å kunne utvikle seg som lesere må elevene videre møte ord og begreper i ulike kontekster for å kunne se sammenhenger, (Glazer 1991, s. 225-227) og for å bli ortografiske lesere som gjenkjenner ord de har lest mange ganger. (Frost 1999, s. 62)

Analysen av studien viser at elevene kan navngi flere titler på bøker etter intervensjonen enn før. Ved å lære elevene å finne bøker selv på biblioteket gir dette dem motivasjon til å lese mer. Alfred Bandura (1997) mener at når elevene mottar hjelp fra andre vet de at det er andre som har hjulpet dem slik at de klarer for eksempel å finne seg en bok. Når elevene derimot klarer dette på egenhånd gir dette enn større mestringfølelse. (Bandura 1997, s. 83) Det samme viser Linda Gambrells (1996) studie. Når elevene snakker om bøker de liker å lese, har 80% funnet bøkene selv. Bøkene elevene har valgt er etter eget formål og egen interesse. (Gambrell, 1996, s. 21) John T. Guthrie, A. Laurel W. Hoa, Allan Wigfield, Stephen M. Tonks, Nicole M. Humenick og Erin Littles (2007) bekrefter dette i deres studie. Elever som

liker å lese navngir titler og forfattere, og kan fortelle detaljert fra disse bøkene. Elevene vet også hvilke emner eller temaer som fenger dem mest. (Guthrie et. al 2007, s. 294) Mine funn fra studien bekrefter funnene fra Guthrie et. als (2007) sin studie. Ved begynnelsen av studien oppgir to elever spesifikke serier de liker å lese, fem stykker sier at de leser litt forskjellige bøker, mens de resterende tre elevene sier at de liker å lese bøker om dyr. Ved slutten av studien har elevene mange temaer de forteller om, og mer spesifikke bøker. De forteller om titler på bøker de liker å lese, og hva bøkene handler om. Jeg ser dette i sammenheng med at de har fått vite hvilke bøker som finnes på skolebiblioteket, hvor de forskjellige bøkene står plassert, og de har fått et redskap for hvordan de kan finne seg en bok som passer for dem selv. I tillegg til at elevene har fått såpass mange positive mestringserfaringer at de prøver knyttneveprøven på flere bøker.

Ved pre- intervjuene var det kun 30% av elevene som sa det var gøy å lese, mens etter intervensjonen svarer 60% at de synes det er gøy å lese. Seks uker etter post-intervjuene svarer 80% at de liker å lese. Dette kan tyde på at motivasjonen for å lese har økt for 50% av elevene. Når leseteksten eller boka passer for en elev leseteknisk skal elevene oppleve at det er gøy å lese, i følge Susan M. Glazer (1991) Når elever lykkes med lesingen har de kontroll. (Glazer, 1991, s. 225-227)

Funn i studien viser at når elevene føler at de har kontroll på lesingen sin selv, svarer 80% av dem at de liker å lese. Dette kan tyde på at de elevene som mener at det å lese for å bli god, ikke har mye erfaring med å lese bøker eller tekster som passer for dem. Hvis de hadde hatt positive mestringserfaringer med lesingen, vil elevene, etter min mening, sagt at de leste for at de synes lesing er morsomt. John T. Guthrie og Allan Wigfield (1997) bekrefter dette med at elever med høy indre motivasjon leser mer og med mer dybde, enn elever med lav indre motivasjon. (Guthrie & Wigfield 1997, s. 426)

Min analyse viser at elevene har flere strategier for å finne seg ei bok etter intervensjonen. Ved post-intervjuene nevner de at de bruker de samme strategiene som før intervensjonen, men at de nå også kikker på bøkene som står utstilt og leser bokanmeldelsene som henger på vegg. Noen av elevene forteller at de vet hvor bøkene de liker å lese står, så nå er det enklere å velge. I tillegg vet elevene hvorfor enkelte bøker er vanskelige å lese, og hvorfor de er vanskelige å lese, og dette gir dem kunnskap om egen leseprosess.

Analyse av studien viser at 80% av elevene retter seg selv i sin egen lesing etter 3 uker med knyttneveprøven. Selve knyttneveprøven i seg selv gir dem ikke bevissthet, men ved gjentakende oppmuntring og støtte, og oppmerksomhet rundt elevenes overvåking av egen lesing, kan dette være et bidrag til at de begynner å rette seg selv. Bandura (1997) hevder at verbale tilbakemelding til riktig tidspunkt i prosessen kan gi en påvirkning. (Bandura 1997, s. 101) I tillegg har elevene lest tekster som er på et 94% lesenivå (Frost 1999, s. 149) noe som gir dem tro på at de klarer å lese teksten. Ved gjentatte positive mestringserfaringer vil også motivasjonen deres øke. (Wigfield et. al 2004, Green, 2003)

Funn i studien viser at elevenes bevissthet øker utover intervensjonen, og at det ser ut til at bevisstheten gir økt motivasjon for å lese. Elevene retter seg selv under lesing av tekst, de klarer å utføre knyttneveprøven på bøker de ønsker å lese og de kan navngi mer litteratur enn når intervensjonen startet.

6.3 Kan bibliotekets utforming og formidling av bøker ha noe å si for elevenes lesemotivasjon og valg av litteratur, og er dette noe de legger merke til?

Under intervensjonen måtte jeg forklare elevene hva en utstilling og hva en bokanmeldelse er, og hvordan elevene kan bruke dette i sin leting etter gode bøker. 40 % av utvalget i studien forteller at de ser og leser på litteraturen som blir utstilt ved skolebiblioteket og at de låner disse bøkene noen ganger, etter intervensjonen. Siden utstillingene ved skolebiblioteket var i oppstartsfasen mens intervensjonen foregikk, er det vanskelig å kunne se noen sammenheng med dette, men etter at jeg påpekte hvorfor det har blitt hengt opp bokanmeldelser og hvorfor det blir utstilt bøker ved skolebiblioteket, er det noen av elevene som har benyttet seg av det. Jeg kan se at bøkene som de eldre elevene har laget utstilling til, *Shishu* (Bødker 2012-2013) og *Sarin* (Bødker 2008-2009) har vært utlånt hyppig, men jeg har ingen konkrete tall på hvor ofte de har blitt lånt siden utstillingen ble laget.

På skolebiblioteket er det blitt gjort en del tiltak for at litteraturen som finnes skal synes. Jeg har nevnt utstillingene som ble laget, men det ble også laget lister på to vegger, hvor bøkene kunne plasseres slik at omslaget vises. Min analyse viser at 50% at elevene ser på omslaget når de velger ei bok. Omslaget ble også brukt når jeg formidlet bøker for elevene. Vi snakket

om hva det var bilde av på omslaget, og at en kunne lese bak på boka for å finne ut hva den handlet om. Omslaget er bokas ansikt utad, og det første som blir lagt merke til. Mange av elevene nevner at det må være bilde av spesifikke ting på omslaget som de liker, for at de skal låne boka.

Funn i studien viser at elevene nevner flere titler på bøker når de har hatt erfaringer med flere bøker. Gambrell (1996) finner i sin studie at elever var mest nysgjerrig på litteratur de var fortrolig med. Den litteraturen de hadde kjennskap til, var den de også ønsket å lese. (Gambrell 1996, s.21) Dette bekrefter også Trude Hoel (2008). Den erfarne leseren vet hvilke bøker han ønsker å lese. (Hoel 2008, s. 179) Dette viser at skolebiblioteket og skolebibliotekets ansatte har en viktig rolle i skolehverdagen til elever.

Det ble ikke lagt vekt på formidling av bøker fra andre elever i denne studien, men som nevnt tidligere er dette noe det jobbes med ved vårt skolebibliotek, siden vi har stor tro på at elever liker å dele erfaringer med bøker til andre elever. Elevene i denne studien svarer at de må se på bøkene først, før de vet om de vil låne dem. Dette gjelder om både en lærer eller en annen elev har sagt at boka er bra.

6.4 Klarer elevene å finne seg ei bok når de bruker knyttneveprøven?

Analyse av studien viser at alle elevene klarer å finne seg en bok ved å benytte knyttneveprøven som metode.

De elevene i utvalget som var raske og sikre lesere, 20%, og var kommet langt i sin leseprosess, klarte etter hvert å utføre knyttnevemetoden uten fysisk å bruke hånden. Dette foregikk da i hodet samtidig som de leste. Dette var også de elevene som jeg følte at metoden ikke ga noe ekstra i møte med litteraturen på skolebiblioteket. De visste allerede selv hvilke bøker som passet for dem, og klarte å finne frem til bøkene de ønsket å lese selv. Disse elevene var etter mine observasjoner erfarne lesere, og hadde automatisert ordgjenkjenningen allerede før intervensjonen. Elevene trenger nå ulike strategier for leseforståelse for å kunne bli raske og sikre lesere, innholdslesere.

60% av elevene begynte å rette seg selv utover i intervensjonen, og de klarte å forklare hvilke ord de leste feil på. Når elevene skal utføre knyttneveprøven på en bok må de ha en viss bevissthet om sin egen lesing. Fokuset er flyttet fra selve avkodingen til forståelsen av teksten. Det vil si at de skjønner at de leser feil utfra hva de har lest og skal lese videre. Når de har en bevissthet rundt dette, retter de seg selv når de leser. (Frost 1999, Ehri 2005) Jeg vil si at det har skjedd en modning, en utvikling i lesingen deres. Det er vanskelig å si om det er intervensjonen som er årsak til dette, eller om modningen ville ha skjedd uavhengig av intervensjonen.

Det var 20% av elevene som ikke rettet seg selv ved gruppeintervjuene seks uker etter intervensjonen. Den ene eleven påpeker at han ikke liker å lese, men eleven liker å lese om jenteting, og spesielt *Hanne-* bøker (Røren, 2007-2012), som er en del av Leseløve-serien. (Cappelen Damm) Hvorfor eleven sier at han ikke liker å lese, ble det ikke gjort nærmere undersøkelser på, men eleven trenger fortsatt hjelp og støtte til å bli bevisst og overvåke sin egen lesing. Den andre eleven sier fortsatt at han leser for å bli en god leser. Eleven forteller at han liker *Løveungebøker* (Cappelen Damm), for i dem kan eleven lese raskt. Det ble heller ikke gjort nærmere undersøkelser for å finne ut mer, men eleven har oppdaget at det finnes bøker som er enklere å lese i enn andre. Denne eleven trenger også mer støtte og hjelp i leseprosessen, for etterhvert å kunne overvåke sin egen lesing.

7 Konklusjon

Min problemstilling i denne oppgaven er: *Kan elever gjennom en strukturert metode klare å finne egnet litteratur på biblioteket på egenhånd?* De fire forskningsspørsmålene hjalp meg å besvare denne problemstillingen. Jeg har observert og undersøkt elevenes lesebevissthet og motivasjon, og gitt dem hjelp til å sette ord på leseprosessen deres. I tillegg har jeg prøvd å hjelpe dem med å legge merke til utstillinger og bokanmeldelser, som de kan ta i bruk når de leter etter bøker. Studien viser at elevene klarer å finne seg egnet litteratur til egen lesing på skolebiblioteket ved bruk av knyttneveprøven.

Knyttneveprøven blir presentert som en metode som skal være til hjelp når elever skal velge seg en bok å lese i. Metoden i seg selv er enkel, men elevene trenger mer enn bare metoden for å klare å finne seg en bok. Gjennom intervensjonen ble elevene støttet og oppmuntret til å se sin egen leseprosess, og hva de kunne gjøre for å utvikle seg som lesere. Elevene ble presentert for ulike litteratur som kunne passe for dem både leseteknisk, men også etter interesse. Elevene måtte bli bevisst hvilke interesser de har, og hva de liker å lese om. I tillegg måtte de være ærlige ovenfor seg selv om en bok var for vanskelig, og kunne ta uavhengige valg når det kommer til litteratur. En bok som passer for en, trenger ikke nødvendigvis passe for en annen. Når elevene føler at de har kontroll over egen leseprosess og kan bruke knyttneveprøven aktivt, klarer de å finne seg bøker.

Det viktigste arbeidet en legger ned sammen med elevene er å opprettholde motivasjonen de fleste barn har når de kommer til skolen. Ved å ta elevens nysgjerrighet på alvor kan en opprettholde de gode mestringserfaringene deres. Teori om "self-efficacy" viser at gode mestringserfaringer gir motiverte elever, som har tro på seg selv. Når de i tillegg får erfare at læreren legger til rette for læringen og at det er de selv som må skape læringen, vil jeg påstå at elevene har et godt grunnlag for videre læring, om det er knyttneveprøven de skal lære seg eller andre metoder som kan være nyttige redskaper i deres læring.

Det vil være et problem å sikre den ytre validiteten på denne intervensjonen, siden det er et kvasi-eksperiment uten et randomisert utvalg, og som i tillegg mangler en kontrollgruppe. Det vil være vanskelig å kunne trekke slutninger om kausaliteten siden en ikke får sjekket dette med en kontrollgruppe. Det kan være vanskelig å bruke resultatene til å si om det er metoden som er årsaken til en positiv endring, og om det er representativt for populasjonen,

fordi utvalget er lite og ikke randomisert. Likevel kan studien tyde på at ved forholdsvis enkle grep kan en lærer eller en bibliotekar øke elevens lesemotivasjon og opplevelse av mestring.

Studien viser at det er lite som skal til for å kunne få en god effekt hos elever, bare en er systematisk i sitt arbeid med både metoden og elevene. Det gjelder å være sikker på teorien som ligger til grunn for de ulike metodene som blir valgt, og gi elevene strategier og verktøy de kan bruke i sin hverdag. Det er mye taus kunnskap vi tar for gitt at elevene skjønner av seg selv. Det er viktig at vi som lærere setter ord på denne tause kunnskapen, slik at elevene klarer å skape læringen selv.

Det er ikke tvil om at skolebiblioteket har en stor og sentral rolle i arbeidet med leseglede og lesemotivasjon hos elever i skolen. Siden skolen vår er så heldige å ha et stort lokale med en stor samling av barnebøker, bildebøker, tegneserier og faktabøker, må vi passe på å utnytte dette. Så lenge biblioteklæreren har lært opp elever på mellomtrinnet til å hjelpe til på skolebiblioteket, frigjør dette tid som læreren kan bruke til formidling av litteratur. Det er fokus på at bøker skal være synlige og tilgjengelige, formidling til og av elever, og kunne ta i bruk knyttnevemetoden allerede tidlig på småtrinnet, slik at elevene har bevissthet rundt hva de liker å lese og hvilke bøker som passer for dem. I tillegg har skolebiblioteket godt samarbeid med folkebiblioteket som kan gi elevene forfatterbesøk, klassesett med bøker og bokprat, som kan utvide elevenes bokverden.

Ut i fra langtidseffekten av studien målt seks uker etter intervensjonen, forteller elevene i utvalget at de nå vet hvor bøkene de er interessert i står og de bruker knyttneveprøven når de skal finne ut hvilke bøker som passer for dem. Elevene forteller om titler på serier og bøker de liker å lese om, og også hva disse bøkene handler om. Det kan se ut som elevene er mer motivert for å lese og at de synes lesing er gøy.

I etterkant ser jeg flere åpninger for videre forskning. Siden denne studien er et kvasi-eksperiment uten et randomisert utvalg og uten en kontrollgruppe, kunne det vært interessant å se om studien fikk de samme resultatene hvis en brukte en kontrollgruppe. Jeg kunne også tenkt meg å undersøke hvordan elevens formidling av litteratur til medelever kan påvirke deres interesse og motivasjon for lesing. I tillegg kunne det vært spennende å bruke

statistikken for låning fra skolebiblioteket for å undersøke om bøker vi bruker i utstilling blir lånt, og finne ut om de faktisk også blir lest.

I samarbeid med både rektor og kontaktlærer på 2. trinn, har vi bestemt at jeg skal prøve ut knyttnevemetoden på 2. trinn våren 2016. Dette for å se om det kan være nyttig å innføre knyttneveprøven allerede på våren i 2. trinn eller om vi skal vente til høsten i 3. trinn. Dette avhenger av modningen til elevene og bevisstheten de har rundt sin egen leseprosess. På grunn av den lange sommerferien kan det muligens være like nyttig å vente til høsten. Forhåpentligvis klarer vi å lage dette til et fast opplegg vi legger inn i årsplanene våre. Om det blir på våren i 2. trinn eller høsten på 3. trinn avhengig av resultatene vi finner i vår.

Litteraturliste

Achterman, D. L. (2008). *Haves, halves and have-nots: School libraries and student achievement in California*. North Texas: Achterman, Douglas L.

Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier- på mellomtrinnet*. Cappelen Akademiske Forlag.

Aschehoug. (u.d.). *Barnebøker*. Hentet april 19., 2016 fra Aschehoug: <https://www.aschehoug.no/nettbutikk/acoboker%7C%7Cbarneboker%7C%7Clesehesten.html>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. Stanford University: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84 (No. 2), ss. 191-215.

Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E., & Østlie, B. (2007). *Skulebibliotek i Norge Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring*. Volda: Møreforskning Volda.

Begynneropplæring på 1. trinn. (2015, september 9.). Hentet mars 2., 2016 fra Utvalg for velferd og opplæring: <http://www.vestretoten.kommune.no/k2000/k2pub.nsf/viewAttachments/C1256CBF00360E58C1257EB5002A2A76?OpenDocument&frame=yes>

Buland, T., Dahl, T., Finbak, L., & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner!* Trondheim: SINTEF.

Christensen, L. S. (1976). *Historien om Gly*. Oslo: Cappelen forlag.

Clark, C. (2010). *Linking School Libraries and Literacy. Young people's reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the relationship between school library use and school attainment*. London: National Literacy Trust.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words. Theory, Findings and Issues. *Scientific Studies of Reading* (9:2), ss. 167-188.

Eri, T. (2010). Skulebibliotek -samarbeid, planlegging og forankring. 8-13.

Frost, J. (1999). *Lesepraktis- på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Gambrell, L. B. (1996, September). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, Vol. 50 (No. 1), ss. 14- 25.
- Gildersleeves, L. (2012). Do school libraries make a difference? *Libraray Management*, Vol. 33 (Iss. 6/7), ss. 403-413.
- Glazer, S. M. (1991). Bahaviors reflecting emotional involvements during reading and writing activities. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International* (7:3), ss. 219-230.
- Green, D. M. (2003). Self-efficacy. *Jorunal of Teaching in Sosial work*, 23 (2-4), ss. 107-116.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1997, No. 3). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, ss. 420-432.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychologist*, 32, ss. 282-313.
- Gyldendal Norsk Forlag. (2010). *Benni Bødker*. Hentet april 3., 2016 fra Gyldendal Norsk Forlag: <http://www.gyldendal.no/Forfattere/Boedker-Benni>
- Hoel, T. (2010). Bruken av skjønnlitteratur i undervisning og fritid. *Lesing i skolebibliotek*, 30-39. Utdanningsdirektoratet.
- Hoel, T. (2008). Lesing og leseaktiviteter. I T. Hoel, E. T. Rafste, & T. P. Sætre, *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Hoel, T., Rafste, E. T., & Sætre, T. P. (2008). *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Huysmans, F., Kleijnen, E., Broekhof, K., & van Dalen, T. (2013). The Library at School: effects on reading attitude and reading frequency. *Performance Measurement and Metrics*, Vol. 22 (Iss. 2), ss. 142-156.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 3-26). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Krashen, S., Lee, S., & McQuiallan, J. (2012). Is the Library Important? Multivariate Studies and the National and International Level. *Journal of Language and Literacy Education*, Vol. 8 (Nr. 1), ss. 26-38.

Kunnskapsløftet 2013. (u.d.). *Læreplan i norsk-kompetansemål*. Hentet mai 20., 2015 fra Læreplaner: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133>

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

Lance, K. C., Rodney, M. J., & Hamilton-Pennel, C. (2000). *How School Librarians Help Kids Achieve Standards. The Second Colorado Study*. Library Research Service.

Lesesenteret. (2010). *Lesing i skolebiblioteket*. Stavanger: Utdanningsdirektoratet.

Limberg, L. (2003). *Skolebibliotekets pedagogiske rolle - en kunnskapsoversikt*. Stockholm: Skoleverket.

Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Olaussen, B. S. (1989). Utvikling av lærestrategier: Et sentralt trekk i foreldres vaner ved høytlesing for førskolebarn. I J. Frost (Red.), *Hvidbog fra Fredensborgkonferencen* (ss. 116-129). København: Undervisningsministeriet.

Opplæringsloven. (2013). Hentet januar 8., 2016 fra Forskrift til opplæringsloven: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_22

Rafste, E. T. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være? En case-studie av elevers bruk og opplevelser av skolebiblioteket*. Oslo: Det Utdanningsvitenskapelige fakultetet.

Refsahl, V. (2011, oktober 20.). Å vite når en tekst er vanskelig å lese. *Økt læringsutbytte*. Lena.

Sætre, T. P. (2008). Hvordan velge ut og organisere innholdet i skolebiblioteket? I T. Hoel, E. T. Rafste, & T. P. Sætre, *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek* (ss. 78-119). Oslo: Biblioteksentralen.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena; Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strømsøe, M. (2003). Utstilling i skolebiblioteket. I Biblioteksentralen, *Utstillinger i skole- og folkebibliotek*. Oslo: Biblioteksentralen.

Ullström, M. (1998). *ATT VÄCKA LÄSLUST bland unga blivande män*. Karlstad: Nobelgymnasiet.

Utdanningsdirektoratet. (2005). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Vestre Toten Kommune. (2016, mars 16.). *Leseplan*. Hentet mai 03., 2016 fra Administrasjon grunnskole:
http://www.tjenestekatalog.no/vis/73765096/Leseplan_vtk_mai15.pdf

Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation . *Educational Psychologist* , 32 (2), ss. 59-68.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Childrens's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research* , Vol. 97 (Nr.6), ss. 299-310.

Zimmermann, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essentiell Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* , 25, ss. 82-91.

7.1.1 Barnelitteratur

Bødker, B. (2008-2009). *Sarin*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Bødker, B. (2012-2013). *Shishu*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Cappelen Damm. (u.d.). *Løveunge*. Hentet april 6., 2016 fra Cappelen Damm:
<https://www.cappelendamm.no/serie/Løveunge>

Cappelen Damm. (u.d.). *Leseløve*. Hentet april 06., 2016 fra Cappelen Damm:
<https://www.cappelendamm.no/serie/Leseløve?series=Leseløve&view=products-five&start=0#searchresult>

Baugstø, L. (2008-2015). *Kaja og Stine*. Oslo: Aschehoug.

Gyldendal norsk forlag. (2008-2011). *Topp fakta*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Hallberg, L. (2007-2011). *Sigge*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Kinney, J. (2009-2015). *En pingles dagbok*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Meadows, D. (2009-2011). *Regnbueøya*. Oslo: Schibsted forlag.

Røren, R. (2007-2012). *Hanne*. Oslo: Cappelen Damm.

Widmark, M. (2003-2016). *LasseMajas detektivbyrå*. Oslo: Cappelen Damm.

8 Vedlegg

8.1.1 Intervjuguide

1. Formålet med lesingen. (Hvorfor leser jeg?)
2. Tema. (Hva er jeg interessert i?)
3. Knyttneveprøven (Utføres på en bok)
4. Er dere på biblioteket en fast tid i uka?
5. Har dere bøker i klasserommet? Bokkasse, utstilling av bøker om et tema?
6. Har dere bok dere leser i, hyllebok?
7. Hvilke bøker velger du på biblioteket?
 - a) *første boka jeg finner*
 - b) *noen andre elever har sagt at boka er fin/bra/morsom*
 - b) *en lærer har sagt at boka er fin/morsom/bra*
 - c) *etter hvordan ser ut (omslaget)*
8. Hvordan velger du bøker/ ei bok på biblioteket?
 - a) *læreren på biblioteket/ bibliotekaren hjelper meg å finne ei bok*
 - b) *læreren min hjelper meg*
 - c) *andre elever hjelper meg*
 - d) *jeg finner en selv*
 - e) *leser bokanmeldelser*
 - f) *tar ei bok som er utstilt*
9. Hvordan vet du at boka passer for deg?
 - a) *leser bak på boka*
 - b) *jeg bruker knyttneveprøven*
 - c) *jeg tar en bok som ser fin ut*
 - d) *noen i klassen lånte den, så da låner jeg den også*
10. Er det utstilling av bøker på biblioteket etter et spesielt tema?
11. Er det bøker utstilt på biblioteket?
12. Hvis det står bøker utstilt på biblioteket, velger du disse da?
13. Er det noen voksne fra biblioteket som viser frem bøker?
14. Er det noen voksne fra biblioteket som forteller om bøker?
15. **Hvilken litteratur finnes på skolebiblioteket? (spørsmålet ble kun stilt på intervju etter intervensjonen.)**

8.1.2 Spørsmål brukt ved gruppeintervju seks uker etter

1. Hva kan læreren gjøre for at du skal bli glad i å lese?
2. Hvem gjør deg interessert i å lese?
3. Hva liker du å lese om? (Tema)
4. Hvorfor leser du? (Formål med lesingen)
5. Utfør knyttneveprøven!
6. Hva har knyttneveprøven gjort for deg i dine valg av bøker?

8.1.3 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet En bok for meg?

Litteraturvalg med knyttneveprøven som metode.

Bakgrunn og formål

Jeg skal skrive en masteroppgave på studiet "Lesing og Skrivning". Studiet er et samarbeid mellom Universitet i Oslo og Høgskolen i Oslo og Akershus. Min problemstilling for denne oppgaven er følgende: *Kan elever gjennom en strukturert metode klare å finne egnet litteratur på biblioteket på egenhånd?* Mitt ønske med denne oppgaven er å prøve ut en strukturert metode, som har til hensikt å øke elevenes bevissthet, slik at elevene klarer å finne litteratur på egen hånd på biblioteket. Hvis metoden oppnår den ønskede effekten, vil elevene etter hvert bruke metoden i sin hverdag i møte med ny tekst og litteratur.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i denne studien vil ditt barn bli intervjuet av meg med spørsmål som omhandler biblioteket, lesing og hvordan finne seg bøker på biblioteket. I 3 uker skal elevene øve seg på en metode som skal bevisstgjøre dem, slik at de klarer å finne seg en bok som passer for dem på biblioteket. Dataene vil registreres på lydopptak og i notater. På forespørsel kan intervjuguide vises frem.

Hva skjer med informasjonen om barnet ditt?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student og min veileder som har tilgang på opplysninger om ditt barn. Deltakerne vil bli anonymisert i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. 05 2016, og personopplysningene vil da bli slettet og makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å trekke ditt barn, vil alle opplysninger bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Mari Nyhus på telefon: 986 86 920, eller e-post: mari.nyhus@vestre-toten.kommune.no Min veileder under prosjektet er Åse Marie Ommundsen ved Høgskolen i Oslo og Akershus, som kan nåes på tlf: 67 23 74 47 eller e-post: asemarie.ommundsen@hioa.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

.....

Mari Nyhus

8.1.4 Tilbakemelding fra NSD



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

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Øistein Anmarkrud

Institutt for spesialpedagogikk

Universitetet i Oslo Postboks

1140 Blindern

0318 OSLO

Vår dato: 04.01.2016 Vår ref: 45837 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45837 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

*En bok for meg? Litteraturutvalg med knyttneveprøven som metode
Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder Øistein
Anmarkrud Mari Nyhus*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til

personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29
Vedlegg: Prosjektvurdering

Marianne Høgetveit Myhren

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

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. nsdmaa@sv.uit.no

Kopi: Mari Nyhus mari.nyhus@vestre-toten.kommune.no

8.1.5 Prosjektvurdering fra NSD



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Vi minner om at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å: - slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Prosjektnr: 45837