



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i grunnskolelærer 1.-7. trinn,
spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Siri Marie Rosnes

Veileder: Bente Rigmor Walgermo

Tittel på masteroppgaven: Hva kjennetegner lettlestbøkene som engasjerer
begynnerleseren?

Engelsk tittel: What are the characteristics of the easy-to-read books that engage the novice
reader?

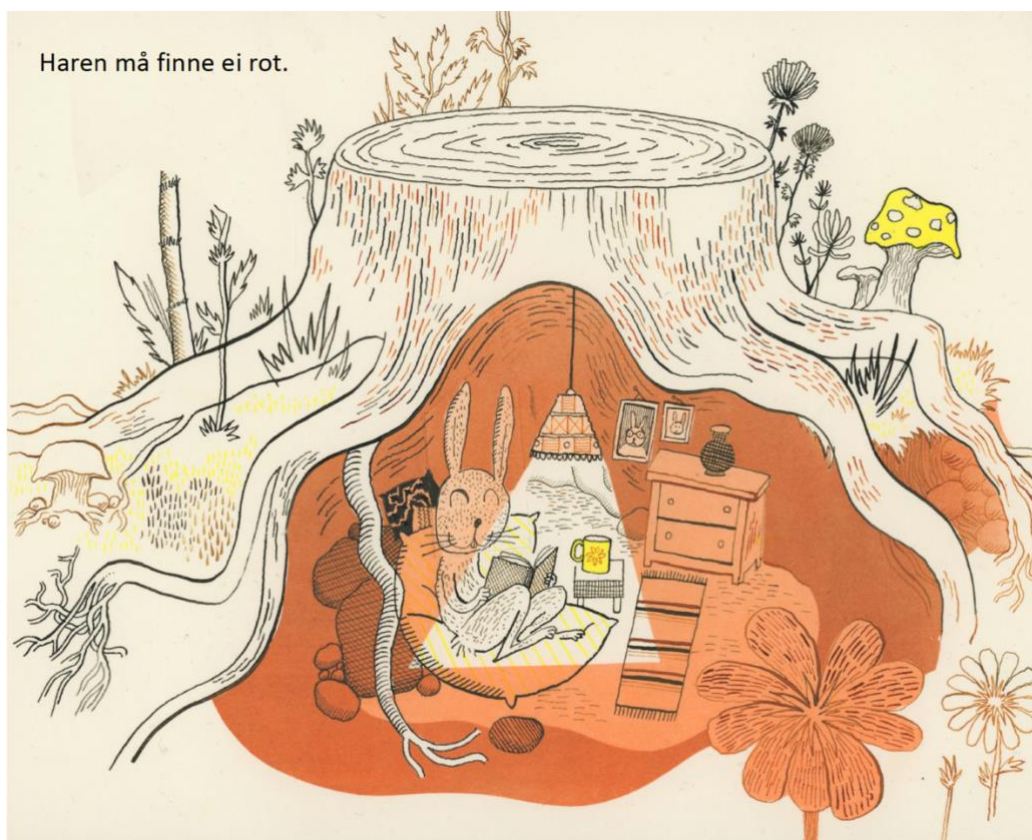
Emneord:
Engasjement
Interesse
Leseopplæring
Lettlestbøker
Motivasjon

Antall ord: 33764

Antall vedlegg: 5

Stavanger, 3. juni 2022

Hva kjennetegner lettlestbøkene som engasjerer begynnerleseren?



Oppslag fra *Haren spiser bæsj* av Bjørn Arild Ersland og Øyvind Torseter.

«Han må finne ei rot! Hvorfor må han finne ei rot? Kanskje for å ha seg et hus?»
Gutt, 1. klasse

Siri Marie Rosnes

2022

Forord

Det har vært veldig fint å få samle kunnskap fra fem år på lærerstudiet i en masteroppgave. Jeg tar nå med meg ny kunnskap om engasjerende tekster og motivasjon i leseopplæringen, inn i jobben som lærer.

Tusen takk til informantene på 1. trinn som delte sine tanker og meninger om hva som motiverer og engasjerer dem under lesing, og tusen takk til kontaktlærerne på 1. trinn som gjorde det mulig å gjennomføre datainnsamlingen.

Jeg vil også takke for samarbeidet med *Les for meg*-prosjektet ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Takk til forfatter Bjørn Arild Ersland, for nyttige innspill på oppgaven og for din interesse for mitt prosjekt. Takk til Per Henning Uppstad, som har kommet med gode innspill og tilbakemeldinger på oppgaven. Til slutt vil jeg takke veilederen min, Bente Rigmor Walgermo. Ditt engasjement for min oppgave har vært veldig motiverende. Du har bidratt med mye kunnskap og gode tilbakemeldinger. Tusen takk for oppfølgingen fra start til slutt i arbeidet med dette mastergradsprosjektet.

Siri Marie Rosnes
Stavanger, juni 2022

Sammendrag

Engasjerte lesere er mer utholdende i lesing, de legger ned mer innsats og utvikler dermed sine ferdigheter i større grad enn medelevene (Guthrie & Wigfield, 2000). Engasjement kan særlig styrkes gjennom å gi elevene interessante, og passe utfordrende tekster. Det ligger et stort potensial i de første bøkene førsteklasselevne møter, men det har vært rettet lite oppmerksomhet rundt hvor engasjerende lettlestbøkene som begynnerleseren kan lese på egenhånd er.

Denne studien skrives som en del av forskningsprosjektet *Les for meg* ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Det overordnede formålet med *Les for meg* er å styrke motivasjon og leseferdighet for elever på 1. trinn. Dette skal gjøres gjennom at elevene leser engasjerende tekster, mens læreren, ved hjelp av en sjekklister, observerer hva elevene strever med i lesingen. I forbindelse med *Les for meg* utvikles det nye, digitale lettlestbøker som har som intensjon å engasjere elevene mens de blir vurdert.

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra med kunnskap om hva som kjennetegner lettlestbøker som engasjerer begynnerleseren. Studien vektlegger elevenes stemme, da det er viktig at barn får ytre seg om områder som angår dem og at disse meningene blir hørt (FN-sambandet, 1989, artikkel 12). Dataene er samlet inn kvalitativt gjennom intervju med 7 elever på 1. trinn. I intervjuet undersøkes elevenes motivasjon for å lese en bok, samt engasjement under lesing av ulike lettlestbøker. Til dette formålet er det valgt ut fire lettlestbøker som skal undersøkes nærmere. To av dem er spesielt laget for *Les for meg*-prosjektet, mens de to andre er lettlestbøker som er mye brukt i førsteklasserom. Observasjon av elevenes høytlesing av lettlestbøkene inngår som en del av elevintervjuene.

Funn fra denne masteroppgaven bidrar med retningslinjer til barnebokforfattere som ønsker å lage engasjerende tekster til begynnerleseren, og til førsteklasseleerere som ønsker å finne frem til engasjerende tekster. Funnene fra studien indikerer at når elevene skal lese en bok, beskriver de at de motiveres av: 1) interesse for temaet, 2) vanskegrad, 3) bilder, 4) valgfrihet og 5) gjenkjennelighet. Videre tyder funn fra observasjon av elevenes høytlesning at elevene lot seg engasjere av lettlestbøkene når: 1) bøkene ga litt utfordring, 2) men ikke var altfor vanskelige, 3) bøkene var i tråd med deres interesser og 4) hadde bilder som utvidet teksten.

Innhold

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
1 Innledning	1
1.1 Forskningsprosjektet <i>Les for meg</i>	2
1.2 Studiens formål	2
1.3 Bakgrunn for studien.....	3
<i>Svake lesere har ofte lav motivasjon for lesing</i>	3
<i>Førsteklasseelevers selvoppfatning formes av egen leseferdighet</i>	3
<i>Fra prestasjonsfokus til engasjert læring</i>	4
<i>Økt oppmerksomhet rundt motivasjon og engasjement i gjeldende styringsdokumenter</i>	5
1.4 Problemstilling	6
1.5 Oppgavens struktur	6
2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver	7
2.1 Perspektiver som har satt preg på leseopplæringen	7
<i>Behavioristisk perspektiv</i>	8
<i>Kognitivistisk perspektiv</i>	8
<i>Sosiokulturelt perspektiv</i>	9
<i>Utviklingsorientert perspektiv</i>	10
2.2 Leseferdighet og leseutviklingen	11
<i>Hva er leseferdighet?</i>	11
<i>Hvor befinner elever på 1. trinn seg i leseutviklingen?</i>	14
<i>Et utviklingsorientert syn på leseutviklingen</i>	16
2.3 Interesse, motivasjon og engasjement.....	17
<i>Hva er interesse og hvordan kan det støttes?</i>	17
<i>Hva er motivasjon og hvordan kan det støttes?</i>	20
<i>Hva er engasjement og hvordan kan det støttes?</i>	26
<i>Hvordan kan interessante tekster engasjere begynnerleseren?</i>	29
2.4 Begynnerleseren og lettlestboka.....	30
<i>Hva kjennetegner bildeboka?</i>	30
<i>Engasjert lesing av bildebøker</i>	32
<i>Hva kjennetegner lettlestboka?</i>	35
<i>Hva vet vi om hva elever på 1. trinn liker å lese?</i>	37
3 Metode	39

3.1 Valg av forskningsmetode.....	39
<i>Intervju</i>	40
<i>Intervjuets struktur</i>	40
3.2 Utvalg	42
3.3 Valg av lettlestbøker.....	43
3.4 Intervjuprosessen og utarbeiding av intervjuguide	45
<i>Del 1: Undersøke elevenes motivasjon gjennom spørsmål</i>	45
<i>Del 2: Undersøke elevenes motivasjon gjennom begrunnelse for valg av bok</i>	46
<i>Del 3: Undersøke elevenes engasjement gjennom spørsmål og observasjon</i>	47
3.5 Studiens reliabilitet og validitet.....	49
<i>Hvilke data er samlet inn?</i>	49
<i>Hvordan er dataene samlet inn?</i>	51
<i>Hvordan er dataene bearbeidet?</i>	52
3.7 Forskningsetiske vurderinger	52
<i>Innhenting av samtykke</i>	53
<i>Frivillig deltakelse</i>	53
<i>Ivaretagelse av elevene og personvern</i>	53
<i>Rettigheter til lettlestbøkene</i>	54
4 Resultater og diskusjon	55
4.1 Hva er viktig for at elevene skal ha lyst til å lese en tekst?.....	55
<i>Interesse for temaet</i>	56
<i>Passende vanskegrad</i>	57
<i>Bilder</i>	59
<i>Valgfrihet</i>	59
<i>Gjenkjennelighet</i>	60
<i>Oppsummert: Faktorer som motiverer elevene til å lese en bok</i>	61
4.2 Sammenligning av lettlestbøkene.....	62
<i>Setningsstruktur</i>	62
<i>Samspill i ikonoteksten</i>	63
4.3 Hvordan kommer forskjeller i engasjement til uttrykk gjennom elevenes lesing av ulike lettlestbøker?	65
<i>Forklaring til presentasjon av resultater</i>	65
<i>Case: Anna</i>	66
<i>Case: Bjørn</i>	67
<i>Case: Celine</i>	68
<i>Case: Daniel</i>	70
<i>Case: Elise</i>	71

<i>Case: Fredrik</i>	72
<i>Case: Guro</i>	73
4.4 Hva kjennetegner de lettlestbøkene som engasjerer elever på 1. trinn?.....	75
<i>Bøkene gir elevene litt utfordring</i>	75
<i>Bøkene er ikke altfor vanskelige</i>	77
<i>Bøkene interesserer leseren</i>	78
<i>Bøkene har bilder som utvider teksten</i>	79
<i>Oppsummert: Betyr tegn engasjement at eleven leser en engasjerende tekst?</i>	81
4.5 Interessante lettlestbøker med passende vanskegrad	82
<i>Den utfordrende balansen i lettlestboka</i>	83
<i>Hvordan oppnå bedre balanse mellom det lesepedagogiske og kunstneriske i lettlestboka</i>	85
5 Avsluttende betraktninger	86
6 Studiens begrensninger og videre forskning	88
6.1 Studiens begrensninger	88
6.2 Videre forskning.....	90
Litteraturliste	91
Vedlegg	97
Vedlegg 1: Liste over figurer	97
Vedlegg 2: Liste over tabeller	98
Vedlegg 3: Informasjonsskriv	99
Vedlegg 4: Intervjuguide med observasjonsskjema.....	101
Vedlegg 5: Vurdering fra NSD	104

1 Innledning

Det ligger et stort potensial i de første bøkene førsteklasselevne skal lese på egenhånd. De kan gi elevene en opplevelse av mestring, skape interesse og motivere for videre lesing. Forskning viser at det er viktig å ta tak i elevenes motivasjon tidlig (Stanovich, 2009; Stipek & Mac Iver, 1989; Unrau et al., 2018). Det finnes mange engasjerende høytlesningsbøker for barn, skrevet av anerkjente barnebokforfattere. Det har imidlertid vært mindre oppmerksomhet knyttet til hvor engasjerende lettlestbøkene som begynnerleseren kan lese på egenhånd er.

Lettlestbøker er laget for at begynnerleseren skal kunne lese dem selv (Ulland, 2022). Tekstene er delt inn i nivå, hvor tekstmengden og kompleksiteten i ordene og setningene, øker i takt med vanskegraden. På de enkleste nivåene er det strenge krav til leselighet, slik at begynnerleseren, som akkurat har knekt lesekode, skal kunne avkode dem selv. En kan si at det ligger et oppdrag i lettlestboka: å utvikle begynnerleserens avkodingsferdighet. Men hvor godt egner disse bøkene seg til å engasjere begynnerleseren? Gro Ulland (2022) spør om lettlestbokas strenge krav til leselighet hindrer forfatterne i å lage varierte og engasjerende bøker som gir elevene lyst til å lese. utfordringen med lettlestbøker er at det må være en balanse mellom det lesepedagogiske og det kunstneriske, og dette er to faktorer som lett kan komme i konflikt (Ulland, 2022).

Videre er det i stor grad de voksne som styrer hva begynnerleseren skal lese (Hennig, 2017; Rasinski, 1988), noe som også kan begrense elevenes lyst til å lese (Ryan & Deci, 2000; 2017). Lærere har ofte en formening om hvilke bøker elevene bør lese og hvilke de tror elevene vil like å lese. Dessuten er det også voksne som lager barnebøker og velger ut hvilke bøker som plasseres i bokhyllene. Lærerne har også gjerne en tanke om hva som er passende vanskegrad på en tekst for den enkelte elev. Men hvilke tekster synes egentlig førsteklasselevne selv er engasjerende å lese? Og hva mener elevene er viktig for at de skal ha lyst til å lese en bok? Denne studien vektlegger elevenes stemme. Det er viktig at elevene får ytre seg om områder som angår dem, og at deres meninger blir hørt (FN-sambandet, 1989, artikkel 12). Denne studien undersøker derfor hva som kjennetegner engasjerende lettlestbøker, ifølge begynnerleseren selv.

1.1 Forskningsprosjektet *Les for meg*

Denne studien skrives som en del av forskningsprosjektet *Les for meg* ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Det overordnede formålet for prosjektet er å styrke elever på 1. trinnns motivasjon og leseferdighet (Universitet i Stavanger, 2021). Bakgrunnen for prosjektet er at det trengs et verktøy som både forbedrer elevenes ferdigheter og motivasjon. For å gjøre dette, skal det som en del av *Les for meg*-prosjektet, utvikles en digital plattform for å vurdere elevenes lesing. Utviklingen av *Les for meg* startet opp i desember 2021, og plattformen skal ferdigstilles i 2024. Utvikling av plattformen innebærer blant annet å utarbeide en forskningsbasert sjekkliste for å vurdere elevenes høytlesing, samt å utvikle nye, digitale lettlestbøker som elevene skal lese høyt for læreren. Et sentralt mål for prosjektet er at vurderingen skal oppleves lystbetont for elevene og trigge elevenes interesse for lesing. For å få til dette, lages de nye lettlestbøkene med intensjon om å engasjere. Bøkene er laget av den anerkjente barnebokforfatteren Bjørn Arild Ersland og illustratør Øyvind Torseter.

1.2 Studiens formål

Formålet med denne studien er å beskrive hva som kjennetegner lettlestbøkene som engasjerer begynnerleseren, og med det bringe på banen kunnskap som kan styrke elevenes motivasjon for lesing det første året på skolen. Til dette formålet er det valgt ut fire lettlestbøker som skal undersøkes nærmere. To av dem er spesielt laget for *Les for meg*-prosjektet, mens de to andre er lettlestbøker som er mye brukt i førsteklasserom. Hensikten er ikke å kåre en vinner blant lettlestbøkene, men å trekke frem aspekter ved de ulike tekstene som fremmer engasjement. Forskningsmetoden som benyttes er intervju med 7 elever på 1. trinn, hvor observasjon av elevenes høytlesing av lettlestbøkene inngår som en del av elevintervjuet. Studien bygger på teori om: 1) lesing og leseutviklingen, 2) interesse, motivasjon og engasjement, og 3) begynnerleseren og lettlestboka. Funnene i denne studien kan hjelpe lærere med å finne frem til engasjerende tekster, samt bidra med innspill til forfattere som ønsker å skrive bøker som begynnerleseren blir engasjert av å lese på egenhånd.

I neste del gjør jeg rede for studiens bakgrunn og relevans, mens problemstilling og forskningsspørsmål presenteres avslutningsvis i denne delen.

1.3 Bakgrunn for studien

I de følgende avsnittene gjør jeg rede for studiens bakgrunn. Målet om å styrke elevenes motivasjon og engasjement på 1. trinn er relevant av flere årsaker. I de følgende avsnittene gjør jeg først rede for sammenhengen mellom leseferdighet og motivasjon, og leseferdighet og selvoppfatning. Deretter belyser jeg hvordan en utvikling i utdanningspolitikken har ført til økt oppmerksomhet rundt motivasjon og engasjement i elevenes læring. Til slutt viser jeg hvordan denne utviklingen gjenspeiles i sentrale styringsdokumenter.

Svake lesere har ofte lav motivasjon for lesing

Det er viktig å arbeide med å styrke elevenes motivasjon for lesing fordi det er en klar sammenheng mellom elevenes motivasjon og leseferdighet (Morgan & Fuch, 2007). Svake lesere har ofte lav motivasjon for lesing, mens elever som liker å lese, leser mer og blir ofte gode lesere (Morgan & Fuch, 2007; Stanovich, 2009). Dette viser at det er viktig å jobbe med elevenes motivasjon for lesing for å øke elevenes leseferdighet.

Tidlig innsats

Videre er det en sammenheng mellom lave leseferdigheter ved skolestart og senere utvikling av lese- og skrivevansker (Torppa et al., 2010), noe som understreker behovet for å sette inn innsats tidlig. Elever som står i fare for å henge etter i lesing, har krav på at det raskt settes i gang intensive tiltak (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Ved å arbeide forebyggende med elevenes motivasjon for lesing på 1. trinn, kan en bidra til at færre elever havner i en negativ spiral, hvor elevenes motivasjon og leseutvikling avtar om hverandre (Stanovich, 2009). Elever som ikke får hjelp tidlig, vil etter hvert få langt flere erfaringer med å ikke lykkes, noe som kan resultere i betraktelig lavere motivasjon og tro på egne ferdigheter, enn om hjelpen hadde kommet tidligere (Bandura, 1997). Derfor er det kanskje spesielt viktig at en på 1. trinn er opptatt av å både skape og ivareta elevenes motivasjon for lesing for de elevene som strever med lesing.

Førsteklasseelevers selvoppfatning formes av egen leseferdighet

En metaanalyse gjennomført av Jessica R. Toste et al. (2020) viser at motivasjonelle faktorer, som elevenes tro på egne ferdigheter, ikke bare er viktig, men utvikles i et gjensidig avhengighetsforhold med leseferdighet. Bente Rigmor Walgermo et al. (2018) har undersøkt sammenhengen mellom leseferdighet, selvoppfatning og interesse for lesing for elever som

akkurat har begynt på 1. trinn. Funnene viser at allerede i starten av 1. trinn formes elevenes selvoppfatning av egen leseferdighet. Gitt at elever med god selvoppfatning ofte er mer selvsikre, holder ut lengre dersom tekster blir vanskelige eller kjedelige, mestrer de også ofte mer enn elever med lavere selvoppfatning. Walgermo et al. (2018) fant at svake lesere ved skolestart hadde svak selvoppfatning med mindre de hadde høy interesse for lesing. For disse elevene, i et stort utvalg på over tusen førsteklasinger, fungerte interessen som en beskytter mot selvoppfatningen. Så lærere på 1. trinn bør eksplisitt jobbe med å styrke elevenes selvoppfatning og interesse for lesing langs med ferdigheter i lesing.

Motivasjon kan utvikles gjennom mestringsopplevelser og interessante tekster

På 1. trinn har lærerne en unik mulighet til å skape motivasjon for lesing ved å spille på elevenes interesser og bygge opp elevenes mestringsstro. Arbeid med å styrke elevenes mestringsstro har vist seg å ha størst effekt tidlig i elevens leseutvikling (Unrau et al., 2018). Elever på 1. trinn baserer sin vurdering av egne evner på tidligere mestringsopplevelser (Stipek & Mac Iver, 1989). Dette avtar i løpet av barneskolen og elevene vil etter hvert oppleve evner som noe mer stabilt (Stipek & Mac Iver, 1989), noe som gjør det vanskeligere å styrke elevenes motivasjon gjennom tidligere mestringsopplevelser. I tillegg kan begynnerleseren motiveres og engasjeres av at det skapes interesse for en spesifikk tekst eller et tema (Alexander, 2005). Denne måten å motivere leserne på har størst effekt tidlig i leseutvikling, og avtar etter hvert som elevene får økt leseferdighet (Alexander, 2005). Lærere på 1. trinn har derfor gode muligheter for å skape motiverte lesere ved å gi elevene mestringsopplevelser gjennom bruk av interessante tekster.

Fra prestasjonsfokus til engasjert læring

En mengde forskning har gitt økt oppmerksomhet til rollen motivasjon spiller for elevenes læring (Alexander & Fox, 2004). Dette har bidratt til et skifte innenfor utdanningspolitikken. Siden starten av 2000-tallet har utdanningspolitikken hatt et fokus på prestasjoner (Hargreaves & Shirley, 2022). Prestasjonsfokuset oppstod som en følge av resultatene på de første PISA-testene, som i ettertid har blitt omtalt som PISA-sjokket. En ble da opptatt av hvordan Norge presterte i forhold til andre land. Ifølge Hargreaves og Shirley (2022), har det de kaller prestasjonsepoken, redusert læring til det en enkelt kan måle, og læringsengasjement har blitt ofret for testprestasjoner. Nå, to tiår etter PISA-sjokket, kan en se at det har skjedd en endring. Epoken vi nå er i handler mindre om prestasjoner, og mer om identitet, trivsel og

engasjement (Hargreaves & Shirley, 2022). I stedet for å fokusere på å heve testresultater, ser en nå på viktigheten av å utvikle elevenes ferdigheter, som evnen til å reflektere over egen læring, kommunisere, samarbeide, utforske, undersøke og skape (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hargreaves og Shirley (2022) sier at denne endringen har ført til at en i stedet for å spørre hva en kan gjøre for å heve elevenes resultater på kartleggingsprøver, heller bør spørre hvordan en kan forbedre elevenes læring og mestring ved å øke elevenes engasjement.

Økt oppmerksomhet rundt motivasjon og engasjement i gjeldende styringsdokumenter

Endringen i utdanningspolitikken gjenspeiles i gjeldende styringsdokumenter. I dagens læreplan, Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), har betydningen av motivasjon og mestringstro for elevenes ferdighetsutvikling i fagene fått større oppmerksomhet. I overordnet del av lærerplanen står det at opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den offentlige utredningen *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8), har bidratt til å danne kunnskapsgrunnlaget for dagens læreplan. I utredningen forklarer de at «motivasjon og interesse gjør at elevene engasjerer seg i lesingen på en måte som fremmer forståelse, og ses derfor som en del av elevenes lesekompetanse» (NOU 2015:8, s. 29). Å arbeide med å støtte elevenes motivasjon og interesse anses altså som en viktig del av arbeidet med å utvikle elevenes leseferdighet.

Videre ble det i august 2020 gjort en endring i vurderingsforskriften, der lærelyst ble lagt til som et mål ved vurderingen i fag. I opplæringsloven står det nå at formålet med vurderingen er å fremme læring og bidra til lærelyst (Opplæringslova, 1998, § 3-3). Dette kommer av at lærerens vurderingspraksis påvirker elevens lærelyst og selvfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å bruke engasjerende tekster, også når elevene blir vurdert, er derfor med på å fremme læring og motivasjon. Å fremme elevenes motivasjon for lesing gjennom bruk av engasjerende tekster, er et av målene med *Les for meg*-prosjektet, som dette mastergradsprosjektet er en del av.

1.4 Problemstilling

For å styrke elevenes motivasjon på 1. trinn trenger vi kunnskap om hva som kjennetegner tekstene som engasjerer begynnerleseren. Målet med studien er å bidra med denne kunnskapen. Problemstillingen jeg ønsker å belyse er:

Hva kjennetegner lettlestbøkene som elever på 1. trinn blir engasjert av å lese på egenhånd?

For å svare på problemstillingen stiller jeg to forskningsspørsmål:

1. *Hva beskriver elevene som viktig for at de skal ha lyst til å lese en tekst?*
2. *Hvordan kommer forskjeller i engasjement til uttrykk gjennom elevenes lesing av ulike lettlestbøker?*

Det første forskningsspørsmålet er knyttet til elevenes motivasjon for lesing. Forskning viser at motivasjon er viktig for at elevene skal kunne engasjere seg (Guthrie & Wigfield, 2000). Det er også en forutsetning for at elevene i det hele tatt skal ønske å lese (Ryan & Deci, 2000; 2017). Det andre forskningsspørsmålet er knyttet til elevenes engasjement under lesing. Forskning viser at tekstene elevene leser er avgjørende for elevenes engasjement, og at engasjement gir økt utbytte av lesingen (Guthrie & Wigfield, 2000).

1.5 Oppgavens struktur

Videre i denne oppgaven følger fem deler: Tidligere forskning og teoretiske perspektiver, metode, resultater og diskusjon, avsluttende betraktninger, og til slutt studiens begrensninger og forslag til videre forskning.

I neste del starter jeg med å gjennomgå utviklingen som har skjedd innenfor leseforskningen de siste 70 årene. Denne gjennomgangen viser hvilke perspektiver som har ført til dagens forståelse av lesing og vektleggingen av engasjement i dagens læreplan. Denne delen fungerer som en introduksjon til de tre teoretiske hovedområdene som denne studien bygger på: 1) leseferdighet og leseutviklingen, 2) interesse, motivasjon og engasjement, og 3) begynnerleseren og lettlestboka. Deretter presenteres studiens metode, som har vært å intervju 7 elever på 1. trinn og observere dem under høytlesing av ulike lettlestbøker. Videre presenteres resultater fra studien. Disse blir diskutert underveis. De to forskningsspørsmålene

diskuteres i henholdsvis 4.1 og 4.3, mens hovedproblemstillingen belyses i 4.4. Deretter følger avsluttende betraktninger, og helt til slutt presenteres studiens begrensninger og muligheter for videre forskning.

2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

I denne studien skal jeg finne ut hva som kjennetegner lettlestbøkene som engasjerer begynnerleseren. For å undersøke dette skal jeg intervju 7 elever på 1. trinn om hva som gjør at de får lyst til å lese en bok og observere dem mens de leser høyt fra to bøker fra *Les for meg*-prosjektet og to andre lettlestbøker. I denne delen vil jeg derfor presentere teorier og tidligere forskning som er nødvendig for å belyse problemstillingen. Teorien danner også grunnlaget for utarbeiding av intervjuguide og analyse av dataene.

Jeg vil starte med å gi et overblikk over de perspektivene som har vært rådene på lesefeltet og som ligger til grunn for dagens læreplan. Et sentralt poeng er at en i dag, i større grad enn før, tar innover seg at elevenes interesser, motivasjon og engasjement spiller en avgjørende rolle for elevenes leseutvikling (Alexander & Fox, 2004). Dette gjenspeiles også i den nye læreplanen, hvor betydningen av motivasjon og mestringstro for elevenes ferdighetsutvikling i fagene har fått større oppmerksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre er teoridelen strukturert etter tre teoretiske hovedområder som studien hviler på:

- 1) leseferdighet og leseutviklingen
- 2) interesse, motivasjon og engasjement
- 3) begynnerleseren og lettlestboka

De tre områdene er overlappende og som jeg vil belyse herunder, naturlige komponenter i det synet på lesing som ligger til grunn for dagens læreplan.

2.1 Perspektiver som har satt preg på leseopplæringen

I denne delen gjør jeg rede for de perspektivene som ligger til grunn for synet på lesing i Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. Fra 1950 og frem til i dag har det vært store endringer og skiftende fokus i synet på lesing og leseutviklingen. Denne delen viser hvordan utviklingen

innen leseforskningen har satt sitt preg på leseopplæringen, og gir en forklaring på hvorfor en i dag mener at interesse, motivasjon og engasjement spiller en avgjørende rolle i elevenes leseutvikling. Her tar jeg i bruk Patricia A. Alexander og Emily Fox (2004) sin artikkel, *A Historical Perspective on Reading Research and Practice*, som forståelsesramme, og trekker inn supplerende litteratur ved behov, blant annet for å beskrive norske forhold.

Behavioristisk perspektiv

På 50-tallet sto behaviorismen sterkt innenfor leseforskningen (Alexander & Fox, 2004). Med et behavioristisk perspektiv tenker en at læring skjer gjennom assosiasjoner og repetisjoner, som i tur vil føre til automatisering (Tønnessen & Uppstad, 2014). Ønsket om å oppnå belønning eller unngå straff blir brukt for å styre læringsprosessen. Ut fra det behavioristiske perspektivet blir lesing ansett som noe en kan bryte ned i delferdigheter som en systematisk kan trene på isolert. Fra dette perspektivet kan en trekke frem phonics, en mye brukt metode i leseopplæringen. Phonics tar utgangspunkt i å lære bort bokstavene, å lære forbindelsen bokstav-bokstavlyd, for å så sette lydene sammen til ord (Wyse & Goswami, 2008). Repeterende trening på bokstaver og bokstavlyder for å oppnå sikker og automatisert bokstavkunnskap er noe en finner igjen i dagens leseopplæring, og phonics som metode har lang tradisjon i norsk skole (Gabrielsen, 2014). En innvending mot det behavioristiske perspektivet er at en kan få et overdrevet fokus på delferdigheter og automatikk, noe som kan gå bekostning av forståelse og meningskaping (Tønnessen & Uppstad, 2014). Forskning støtter bruk av en mer balansert metode, som i større grad inkluderer mening i leseopplæringen (Pressley & Allington, 2014).

Kognitivistisk perspektiv

Som en reaksjon på det ensidige fokuset på delferdigheter og automatikk, ble det på 70-tallet rettet mer oppmerksomhet mot de mentale prosessene involvert i læring, og kognitivismen ble det rådende perspektivet innenfor leseforskningen (Alexander & Fox, 2004). Dette var en kontrast til behaviorismens fokus på det ytre og observerbare. Med et kognitivistisk perspektiv blir læring ansett som en naturlig prosess, noe som skal være meningsfullt og ikke bare mekanisk automatisering. Som en følge av den nye forskningen, skulle elevene nå ta en mer aktiv rolle i egen læring. I forbindelse med lesing innebar dette at elevene ikke bare var en passiv mottaker, men konstruerte sin egen mening i møte med tekst (Tønnessen & Uppstad, 2014). Dette førte til økt oppmerksomhet rundt hvordan elevene strukturerte

kunnskap mentalt og brukte strategier for å forstå. Førkunnskap ble et relevant begrep og fikk stor betydning for elevenes leseforståelse (Alexander & Fox, 2004). Oppmerksomheten rundt mentale prosesser førte også til at det ble utviklet lesemodeller som bryter lesing ned i en rekke delprosesser. Å forstå hvordan disse delprosessene fungerer kan være nyttig for å avdekke lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2012). I tillegg har bevisstheten rundt hvilke prosesser eleven må mestre for å kunne lese, lagt grunnlaget for kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn (Engen, 1999), som har vært obligatorisk frem til våren 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kartleggingsprøven består av en rekke delprøver, hvor hver av delene representerer delprosesser av leseferdigheten (Engen, 1999). Kartleggingsprøven har eksistert og påvirket praksis lenge, selv om den er forankret i en tidligere forståelse av leseferdighet, hvor en ikke vektlegger at lesing er en tolkningsferdighet (Walgermo et al., 2018). Det har i ettertid vist seg at prøven har hatt uheldige innvirkninger på praksis fordi elevene ender opp med å trene på isolerte komponenter av lesing, ofte løsrevet fra mening (Walgermo et al., 2018).

Sosiokulturelt perspektiv

Til nå hadde altså leseforskningen nesten utelukkende fokusert på individet, men på slutten av 80-tallet endret det seg. Et trykk fra forskning utenfor kognitiv psykologi førte til et nytt skifte i leseforskningen (Alexander & Fox, 2004). Med et sosiokulturelt perspektiv ble en mer opptatt av kunnskap i fellesskapet enn hos enkeltindividet. Innenfor dette perspektivet tenker en at læring skjer i samhandling med andre, og lærerens rolle er å støtte og tilrettelegge for at elevene skal lære innenfor fellesskapet. Ifølge Roger Säljö (2016), kan en fra dette perspektivet ta med seg at elevenes læring ikke bare avhenger av elevenes individuelle forutsetninger, men også av forhold i omgivelsene. Eksempelvis kan elever lære mer med støtte fra andre (Vygotsky, 1935/2011). Nå skulle elevene bli enda mer autonome og aktive i egen læringsprosess gjennom samspill og samarbeid med andre, og læreren skulle være et støttende stillas rundt eleven (Säljö, 2016). Med et sosiokulturelt perspektiv ser en på lesing som en sosial praksis (Kulbrandstad, 2022). Eksempelvis vektlegges det at elevene kan utvide sin forståelse av en tekst i samtale med andre. Tekstbegrepet ble også utvidet, og det å kunne lese i ulike situasjoner til ulike formål ble viktig (Kulbrandstad, 2022). Dette er også et mål en finner igjen i dagens læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019). En kan derfor si at det utvidede tekstbegrepet og forståelsen av lesing som en sosial praksis, har bidratt inn i dagens forståelse av leseferdighet. Videre førte en mengde forskning på motivasjon, til at en på 90-

tallet begynte å tenke nytt om læring, noe som innenfor leseforskningen førte til at en igjen fikk nye oppfatninger om leseren, teksten og leseprosessen.

Utviklingsorientert perspektiv

Perspektivet som er gjeldende for dagens leseforskning, kaller Lise Iversen Kulbrandstad (2022) for et utviklingsorientert perspektiv, mens Alexander og Fox (2004) har valgt å kalle perioden fra 1996 og frem til i dag, for «era of engaged learning» (epoken for engasjert læring). Dagens perspektiv ble drevet frem av en mengde forskning på motivasjon og motivasjonens rolle i leseprosessen (Alexander & Fox, 2004). En begynte her å ta i betraktning faktorer som leserens interesse, mål, mestringstro og aktive deltakelse i lesingen. I motsetning til tidligere, vurderer en ikke interesse og motivasjon separat fra leseferdigheten. I stedet ser en at de påvirker og spiller sammen med andre faktorer, som elevenes kunnskaper, strategibruk og evner.

Utviklingen fra eleven som passiv mottaker til å være en aktiv konstruktør av kunnskap har blitt videreført og utviklet med dette perspektivet (Alexander & Fox, 2004). Tankene om leseren som aktiv og meningssøkende kommer sammen i det John T. Guthrie og Allan Wigfield (2000) kaller den engasjerte leseren. Elever som er engasjert under lesing, er mer utholdende, de legger ned mer innsats og utvikler dermed sine ferdigheter i større grad enn medelevene (Guthrie & Wigfield, 2000). Bruk av interessante tekster er en måte å skape engasjerte lesere (Guthrie & Wigfield, 2000). Dette kan begrunnes i at ledende forskere på interessefeltet beskriver interesse som inngangsporten til meningsfylt engasjement (Renninger & Hidi, 2016; 2020).

Ettersom synet på lesing har utvidet seg i takt med nye perspektiver, tenker en i dag også mer helhetlig om leseutviklingen (Alexander & Fox, 2004). Leseopplæringen er ikke ferdig når avkodingen er automatisert. I stedet tenker en at leseren hele tiden er i prosessen med å utvikle seg (Alexander & Fox, 2004). Eksempelvis vil elevene utvikle sin leseferdighet med økt kunnskap, strategibruk eller motivasjon. Dessuten kan utvikling av den ene, føre til utvikling innenfor andre områder. Med denne gjennomgangen som utgangspunkt, vil jeg videre rette blikket mot hvordan rådene teorier i dag beskriver leseferdighet. Dette er relevant ettersom begynnerlesernes leseferdighet vil påvirke deres engasjement og motsatt (Guthrie & Wigfield, 2000).

2.2 Leseferdighet og leseutviklingen

I denne delen vil jeg gjøre rede for begynnerleserens leseferdighet. Hensikten med denne studien er å finne ut hvilke tekster som engasjerer begynnerleseren. For at tekstene skal engasjere er det en forutsetning at de har passende vanskegrad (Bandura, 1997). Kunnskap om hvor begynnerleseren befinner seg i leseutviklingen er derfor viktig for forfattere som lager bøker til begynnerleseren og for lærere som skal finne frem til tekster med passende vanskegrad. I denne delen beskriver jeg først hva leseferdighet er. Dette legger grunnlaget for å etterpå belyse hvor elever på 1. trinn befinner seg i leseutviklingen.

Hva er leseferdighet?

En forenklet forståelse av lesing

En velkjent definisjon på lesing, som har hatt sterk innflytelse på lesefeltet, er Philip B. Gough og William E. Tunmer (1986) sin modell «The simple view of reading». Modellen fastslår at lesing er et produkt av avkoding og språkforståelse. Dette innebærer at lesingen svikter dersom en av faktorene svikter. For eksempel vil en elev ikke kunne lese en tekst dersom eleven ikke kan avkode det som står, uavhengig av hvor god språkforståelse eleven har. På samme måte vil eleven på tross av god avkoding ikke kunne lese en tekst dersom eleven verken forstår hva ordene betyr eller sammenhengen de står i. I lys av denne modellen kan en si at elever som har utfordringer med en eller begge faktorene vil stå i fare for å bli hengende etter i lesingen og utvikle lese- og skrivevansker. En svakhet med modellen til Gough og Tunmer, er at den kun ser på lesing som ferdighet, og ikke den helhetlige leseprosessen. Ifølge Walgermo og Uppstad (2022) gir ikke modellen en løsning på hvordan forholdet mellom motivasjon og utviklingen av leseferdighet spiller sammen. Eksempelvis kan elever øke sin forståelse om de har et stort ønske om å forstå det de leser, mens umotiverte elever vil gjerne ikke lese i det hele tatt. I lys av nyere forskning på lesefeltet trengs en mer helhetlig forståelse av lesing, fordi elevenes leseutvikling påvirkes av en rekke faktorer som motivasjon, kunnskap og interesse (Alexander & Fox, 2004).

Lesing som en sammensatt prosess

Jørgen Frost (2003) presenterer en modell som viser at lesing er en sammensatt prosess (Figur 1). I likhet med Gough og Tunmer (1986), trekker Frost frem avkoding og språkforståelse som to avgjørende faktorer i leseprosessen. I tillegg inkluderer han følgende faktorer som både kan støtte og hemme lesingen: førforståelse, selvbilde, motivasjon, tidligere

leseerfaringer og strategier. Disse danner grunnlaget for elevenes menings-skaping av teksten. I modellen har Frost også inkludert en rekke bakgrunnsfaktorer (sanser, konsentrasjon, evner, sosial virkelighet m.m.) som spiller inn på lesingen. Ifølge Frost er hensikten med modellen å vise at alle elementene henger sammen og påvirker hverandre under leseprosessen. En svakhet med modellen er at den ikke tar høyde for at teksten kan påvirke leseren. I lys av dagens perspektiv på leseforskning, vet en at interessante tekster kan engasjere leseren og gi økt utbytte av lesingen (Guthrie & Wigfield, 2000). Det trengs derfor en forståelse av lesing som viser at leser og tekst påvirker hverandre.



Figur 1: Frost (2003, s. 143) sin modell viser at lesing er en sammensatt prosess.

Lesing som en tolkingsferdighet

Finn Egil Tønnessen og Per Henning Uppstad (2014) presenterer lesing som en tolkingsferdighet. De mener at de to faktorene; avkoding og språkforståelse, kommer sammen i begrepet tolkning. En oppnår leseforståelse ved å forstå delene i lys av helheten og motsatt. Videre hevder de at dette krever et samspill mellom automatikk og oppmerksomhet, der en må finne en balanse mellom dem ut fra behov i lesingen. Med oppmerksomhet mener de at en overvåker egen lesing. Her veksler en mellom å overvåke del (ord) og helhet (tekst og tekstdeler). Eksempelvis å følge med på om en leser et ord feil eller å se sammenhengen mellom avsnitt. Med automatikk viser de til at en leser uten å tenke for mye over hva en gjør. En leser kan lese med stor grad av automatikk når de har automatisert

ordavkodingsferdigheten. Dette bidrar til leseflyt, som i sin tur fremmer leseforståelsen. Men for elever som ikke har automatisert avkodingen, vil de bruke mye ressurser på avkodingen, noe som kan hemme deres mulighet for å tolke (Tønnessen & Uppstad, 2014). Videre skiller Tønnessen og Uppstad mellom leseferdighet og realiseringen av leseferdighet. En kan altså snakke om at elevene har en leseferdighet, men at denne ikke alltid realiseres til det ytterste. Tønnessen og Uppstad påpeker at realiseringen av leseferdighet vil variere med situasjon og motivasjon. Med andre ord vil læreren, undervisningen eller en bestemt tekst påvirke i hvilken grad elevene realiserer sin leseferdighet.

Ruth Seierstad Stokke og Elise Seip Tønnessen (2022) presenterer en forståelse av lesing som sammenfaller med Tønnessen og Uppstad (2014) sin definisjon. De forklarer at leseren tar med seg tidligere erfaringer, opplevelser, kunnskaper og forventninger i møte med en tekst. Når elevene leser, blir deres forståelse endret og formet på ny. Stokke og Tønnessen (2022) viser til filosofen Hans Georg Gadamer, som hevder at teksten også har en horisont. Dersom det er for stor avstand mellom leserens forforståelse og tekstens horisont, vil teksten oppleves irrelevant, kjedelig eller for vanskelig. Dette kan tenkes å være tilfellet om teksten eksempelvis har et for avansert språk eller et tema som elevene ikke kan noe om. Samtidig kan læreren bygge elevens kunnskap om et tema for å gjøre teksten mer interessant (Alexander & Fox, 2004). Læreren skaper med det en bro mellom eleven og teksten, noe som bidrar til at elevene kan realisere sin leseferdighet.

Lesing i LK20

Jeg har nå presentert ulike forståelser av lesing som varierer fra å se på lesing som en isolert ferdighet (Gough & Tunmer, 1986), til å se på lesing som en sammensatt prosess (Frost, 2003), til å se på lesing som en tolkningsferdighet (Stokke & Tønnessen, 2022; Tønnessen & Uppstad, 2014). I tråd med problemstillingen i denne oppgaven, mener jeg at det er hensiktsmessig å forstå lesing som en tolkningsferdighet, hvor en tenker at tekst og leser påvirker hverandre. Samtidig vil alle definisjonene jeg har presentert utfylle hverandre og bidra til en helhetlig forståelse av begrepet leseferdighet. I LK20 blir lesing også presentert som en kompleks ferdighet, som strekker seg utover det å kunne avkode og forstå det en leser. Her blir lesing forstått som det å kunne reflektere over litteratur, benytte lesestrategier tilpasset formålet og å kunne vurdere tekster kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette innebærer at elevene er aktive i lesingen, noe som stiller krav til elevenes kunnskap,

strategier, og motivasjon. Dette er i tråd med begrepet tolkning og dagens perspektiv på leseopplæringen, hvor en tenker at en rekke faktorer som interesse, strategibruk og motivasjon påvirker elevenes evne og vilje til å skape mening av det som står. Dette er noe elevene har utviklet i ulik grad, og som følgelig vil påvirke elevenes leseferdighet. Siden denne oppgaven handler om tekstene elevene skal lese på egenhånd, vil jeg i neste del redegjøre for hva som kjennetegner leseferdigheten til begynnerleseren, da denne vil påvirke elevenes lesing av tekstene, og evne til å engasjere seg under lesing (Guthrie & Wigfield, 2000).

Hvor befinner elever på 1. trinn seg i leseutviklingen?

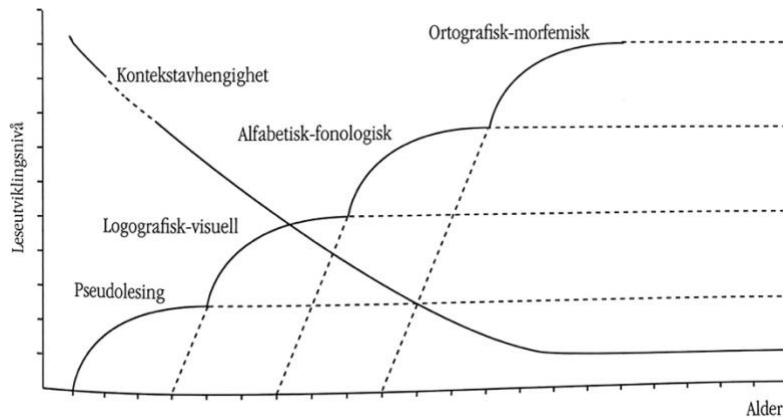
Hensikten med denne delen er å beskrive hva som kjennetegner leseferdigheten til elever på 1. trinn. Denne kunnskapen er relevant for å finne frem til tekster med riktig vanskegrad, noe som er en forutsetning for at elevene skal oppleve mestring når de leser (Bandura, 1997). Tekster som er langt fra elevenes leseferdighet vil oppleves kjedelig eller for vanskelig (Stokke & Tønnessen, 2022). Dette kan innebære at teksten er for vanskelig å avkode, har et språk utover elevens språkforståelse, handler om tema utenfor elevens interesse og kunnskaper, eller krever bruk av strategier eleven ikke har lært. Denne kunnskapen bidrar også inn i utviklingen av observasjonsskjema og analyse av dataene. Å vite hvilke utfordringer førsteklasingene kan ha med lesingen, danner grunnlaget for å si om elevene er utholdende ved utfordringer, noe som kan være et tegn på engasjement under lesing (Unrau & Quirk, 2014).

I denne delen vil jeg først og fremst redegjøre for begynnerleserens avkodingsferdighet. Dette er fordi mange av elevene på 1. trinn enda ikke har automatisert avkodningen og vil bruke mye ressurser og tid på den tekniske biten av lesingen (Tønnessen & Uppstad, 2014). Elevenes avkodingsferdighet vil dermed være avgjørende for deres mulighet til å tolke teksten. Interesse, motivasjon og engasjement er også viktig deler av leseferdigheten (Alexander & Fox). Hvordan disse kan utvikles, vil bli redegjort for i neste del.

Begynnerleserens avkodingsferdighet

Torleiv Høien og Ingvar Lundberg (2012) presenterer en stadiemodell som beskriver elevenes utvikling av ordavkodningsferdighet (Figur 2). Stadiemodellen til Høien og Lundberg (2012) viser hvordan elevene går fra å mestre en avkodningstrategi til en annen. De to første stadiene i Høien og Lundbergs (2012) modell, kjennetegnes av at elevene enda ikke har lært eller

forstått det alfabetiske prinsippet. Det vil si at de enda ikke har forstått hvordan bokstavene i skriftspråket henger sammen med lydene i talespråket (Dahle et al., 2016). Selv om det er mulig at elevene befinner seg på det logografiske stadiet og gjetteleser på enkelte ord, vil elevene i hovedsak ikke kunne lese tekster høyt på egenhånd dersom de befinner seg på de to første stadiene. Jeg går derfor ikke nærmere inn på dem.



Figur 2: Høien og Lundberg (2012, s. 53) sin stadiemodell. Modellen illustrerer hvordan barnets ordavkodingsferdighet utvikler seg.

Når elevene begynner på 1. trinn høsten det året de fyller 6 år, starter den formelle leseopplæringen i Norge, hvor elevene skal lære å avkode ord med en fonologisk strategi (Dahle et al., 2016). Etter 2. trinn er målet at elevene skal mestre det alfabetiske-fonologiske stadiet, det vil si å kunne trekke lyder sammen til ord under lesing (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om det selvfølgelig vil være store individuelle variasjoner, kan en si at elever på 1. trinn benytter stort sett en fonologisk strategi for å lese ord (Dahle et al., 2016; Høien & Lundberg, 2012). Generelt kan dermed si at elever på 1. trinn ofte kjennetegnes av å være **tidlig fonologiske lesere** (Dahle et al., 2016). Den fonologiske strategien er tidkrevende og krever mye oppmerksomhet. Lange ord er utfordrende ettersom lydene må holdes i korttidsminne før de trekkes sammen til et ord. I tillegg må elevene huske alle ordene i setningen. Innen eleven har lydert det siste ordet, kan eleven ha glemt de forrige ordene i setningen. Strategien fungerer også dårlig på irregulære ord ettersom eleven ikke umiddelbart vil komme frem til riktig uttale av ordet. Enkelte ord som «hjem» og «seg» kan derfor bli utfordrende å gjenkjenne og koble til mening.

Når elevene mestrer den fonologiske strategien, legger dette grunnlaget for at elevene etter hvert kan bevege seg mot det øverste stadiet og ta i bruk en ortografisk strategi (Høien & Lundberg, 2012). Elever som benytter en **ortografisk strategi**, gjenkjenner ordet som en helhet på bakgrunn av ordets stavemønster (Høien & Lundberg, 2012). For å kunne benytte seg av denne strategien krever det at eleven har lagret en ortografisk representasjon av ordet i sitt mentale leksikon. Det forutsetter at eleven har møtt på ordet flere ganger før. Med denne strategien vil elevene kunne lese både korte og lange, og regulære og irregulære ord like godt. Når det er sagt, er det en utviklingskurve for å mestre denne strategien. Til å begynne med kan elevene gjenkjenne deler av ordet og bruke fonologisk strategi på resten. Eventuelt kan eleven gjenkjenne deler av ordet og gjette på resten, noe som kan føre til en del feillesinger. Etter hvert som elevene møter et ord flere ganger vil avkodingen kunne skje automatisk og de kan bruke mer ressurser på tolkningsarbeidet, som å reflektere og trekke slutninger. En fare er at elevene sporer av normalutviklingen og begynner å lese unøyaktig eller gjettelese. Dette vil gå på bekostning av leseforståelsen. Mengdelesing er derfor viktig for at begynnerleseren skal få automatisert avkodingen og gradvis friggi ressurser til meningsskaping og tolking (Cunningham, 2005).

Et utviklingsorientert syn på leseutviklingen

Ifølge Alexander og Fox (2004) er elevene i en kontinuerlig utvikling når det kommer til å lære å lese. Utviklingen stopper ikke ved det ortografiske stadiet, når avkodingen er automatisert. Et sentralt poeng er at elevenes motivasjon, kunnskaper, strategibruk og interesse spiller inn på elevenes leseutvikling (Alexander & Fox, 2004). Eksempelvis fører interesse til økt oppmerksomhet og innsats (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Dette er fordelaktig for enhver lesers utbytte av lesingen, inkludert begynnerleseren som enda ikke har automatisert avkodingen. Videre vil elever som er motivert for å lese, i større grad ta i bruk strategier for å forstå, noe som vil gi utslag på leseforståelsen (Guthrie & Wigfield, 2000). Elevenes kunnskaper, strategibruk, motivasjon, interesse og leseutvikling vil derfor påvirkes gjensidig.

Forskning viser at det er viktig å fokusere på elevenes motivasjon allerede i 1. klasse og ikke vente (Unrau et al., 2018). En studie blant over tusen norske førsteklasinger viser nettopp hvordan elevenes mestringstro og interesse for lesing utviklet seg i samspill med elevenes leseferdighet det første året på skolen (Walgermo et al., 2018). Å gi elevene tekster som engasjerer er en måte å styrke elevenes motivasjon for lesing allerede fra 1. klasse (Guthrie &

Wigfield, 2000). I neste del vil jeg redegjøre for hvordan elevenes interesse, motivasjon og engasjement henger sammen og hvordan de kan utvikles og støttes. Dette er helt sentralt for å belyse forskningsspørsmålene, som undersøker elevenes motivasjon for å lese en bok og elevenes engasjement under lesing av ulike lettlestbøker.

2.3 Interesse, motivasjon og engasjement

Det andre hovedområdet denne studien bygger på er teori om interesse, motivasjon og engasjement. Hensikten med denne delen er å gjøre rede for hvordan begrepene interesse, motivasjon og engasjement kan utvikles og hvordan de henger sammen. Dette er tett knyttet til studiens forskningsspørsmål, som ønsker å belyse: 1) elevenes motivasjon for å lese en bok og 2) elevenes engasjement under lesing. Teorien som presenteres i denne delen legger grunnlaget for å gjøre en presis undersøkelse av de tre begrepene. I tillegg legger den kunnskapsgrunnlaget for intervjuguiden og observasjonsskjema, samt analysen av dataene. Videre er det nyttig med en forståelse av de tre begrepene i møte med elever som strever med lesing for å finne ut hvordan en best kan hjelpe elevene. Eksempelvis: er det mangel på motivasjon som er problemet, eller er det at tekstene ikke er engasjerende?

I de følgende avsnittene vil jeg først gjør rede for **interesse**, som både er en forløper til motivasjon og en forutsetning for meningsfullt engasjement (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Å utvikle elevenes interesse for lesing er viktig fordi interesse har vist seg å ha positiv effekt på en rekke faktorer, som: oppmerksomhet, forståelse, målsetting, motivasjon og læring (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Videre vil jeg gjøre rede for **motivasjon**, som er drivkraften til handling (Ryan & Deci, 2000; 2017). Motivasjon er sentralt for at elevene skal lese og ønske å fortsette å lese. Deretter gjør jeg rede for **engasjement**, som kan sies å være måten eleven leser på (Solheim, 2014). Engasjement gir økt innsats, oppmerksomhet og utholdenhet under lesing (Unrau & Quirk, 2014). Avslutningsvis i denne delen, belyser jeg hvordan interesse, motivasjon og engasjement kommer sammen gjennom bruk av **interessante tekster**.

Hva er interesse og hvordan kan det støttes?

I denne delen vil jeg gjøre rede for begrepet interesse. Dette er sentralt for begge forskningsspørsmålene, da interesse kan motivere til lesing og føre til engasjement under lesing (Renninger & Hidi, 2016; 2020).

Hva er interesse?

K. Ann Renninger og Suzanne Hidi (2016; 2020) har forsket på interesse og hvilken sammenheng det har med motivasjon og engasjement. De definerer interesse som både en tilstand hvor en er engasjert i et innhold, og en forutsetning for å engasjere seg (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Interesse som en tilstand innebærer at elevene reagerer på et innhold eller en aktivitet. Denne reaksjonen innebærer økt oppmerksomhet, innsats, konsentrasjon og affekt (Harackiewicz et al., 2016; Renninger & Hidi, 2016; 2020). Interesse kan med det sies å ha en medierende effekt på leseforståelsen. I tillegg vil en person som er interessert i noe, ha positive følelser om aktiviteten og ønske å fortsette med den. Derav er interesse også en forløper til motivasjon (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Interesse kan med det være en inngang og drivkraft til at elever som leser lite, får lesetrening.

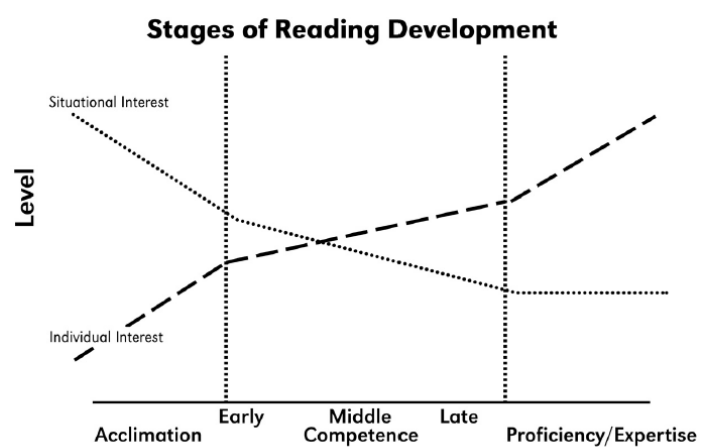
Ulike former for interesse

Renninger og Hidi (2016; 2020) skiller mellom situasjonell interesse og individuell interesse. De beskriver **situasjonell interesse** som en reaksjon til et innhold eller en aktivitet som fører til økt oppmerksomhet. Situasjonell interesse innebærer at en interesserer seg i noe der og da. Eksempelvis kan en interessere seg i en tekst om den handler om et tema som personen liker. Ainley et al. (2002) bruker begrepet **emne interesse** («topic interest») om personer som interesserer seg på grunn av temaet. De forklarer at når en elev får vite tittelen på en bok eller noe om innholdet, triggeres en umiddelbar reaksjon og en forventning om hvor interessant de forventer at teksten skal være. **Individuell interesse** kan sies å være en mer utviklet interesse, som gir en utholdenhet til å engasjere seg i et innhold over tid (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Individuell interesse vil være å interessere seg i aktiviteten lesing, og ikke bare en enkelt tekst eller et tema. Elever som har utviklet en individuell interesse for lesing, ønsker å lese og vil derfor oppsøke leseaktiviteter, i motsetning til elever med situasjonell interesse som interesserer seg der og da.

Hvordan utvikle og støtte elevenes interesse?

Interesse kan utløses og utvikles uavhengig av personens alder og tidligere erfaringer (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Interesse er med andre ord ikke noe en enten har eller ikke har. Når en vet at interesse er noe en kan skape og utvikle, gir dette muligheter for læreren. Eksempelvis ved at umotiverte elever kan motiveres om en finner et tema de interesserer seg for, eller ved at en kan øke elevenes utbytte av lesingen ved å ta i bruk interessante tekster.

Å skape situasjonell interesse er starten på utviklingen mot en individuell interesse for lesing (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Ifølge Renninger og Hidi (2016; 2020) utvikles interesse gjennom gjentatte triggere fra miljøet. Å trigge interesse handler om å fange oppmerksomheten til elevene og få dem til å skape en relasjon til innholdet. Om interessen fortsetter vil avhenge av videre støtte fra miljøet. For elever som enda ikke har utviklet en individuell interesse for lesing, vil denne støtten være avgjørende. Eksempelvis kan det være at en elev som finner en interessant tekst, trenger å lære strategier for å bedre forstå teksten. Eller at en elev som har lest en interessant tekst, trenger hjelp til å finne en ny, interessant tekst. Når interesse utvikles, er det mer sannsynlig at personen vil oppsøke aktiviteten (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Ifølge Patricia A. Alexander (2005) spiller situasjonell interesse en sentral rolle i starten av leseutvikling (Figur 3). Lærere på 1. trinn har med det gode muligheter til å motivere elever på 1. trinn til lesing ved å skape situasjonell interesse, eksempelvis gjennom bruk av interessante tekster.



Figur 3: Modellen til Alexander (2005, s. 420) viser hvordan elevenes situasjonelle interesse spiller størst rolle i starten av leseutviklingen.

Interesse, kjønn og vurdering av leseferdighet

Interessante tekster har potensiale til å engasjere elevene, og gi økt utbytte av lesingen (Guthrie & Wigfield, 2000). Dette må en ta i betraktning når en skal vurdere elevenes leseferdighet. Jane V. Oakhill og Alison Petrides (2007) skriver at forskning viser at gutter i barneskolealder ikke leser like godt som jenter. De hevder at dette kan skyldes en rekke faktorer, der manglende motivasjon og interesse for lesestoffet kan spille en rolle. De problematiserer at de fleste bøkene for begynnerleseren er fortellinger og at det i stor grad vektlegges at elevene skal lese fiksjon i denne alderen på skolen. De viser til en spørreundersøkelse de gjennomførte for elever i 10-11 års alderen. Da fant de et tydelig skille mellom hva guttene og jentene likte å lese. Jentene foretrakk fortellinger, mens guttene foretrakk faktabøker. I tillegg fant de at gutter viste større fremgang i forståelsen når de

interesserte seg for innholdet i en tekst. Oddny Judith Solheim og Kjersti Lundetræ (2018) viser også at kjønnsforskjeller i lesing kan skyldes en overvekt av skjønnlitterære tekster, noe som favoriserer jenter med tanke på motivasjon.

Oppsummert

For å oppsummere, kan en si at interesse fører til motivasjon og engasjement (Harackiewicz et al., 2016; Renninger & Hidi, 2016; 2020). Interesse kan fungere som støtte om en tekst er vanskelig å lese og gi økt utbytte av lesingen. Et sentralt poeng er at selv om interesse fører til motivasjon og engasjement, er ikke motivasjon og engasjement en garanti for interesse (Renninger & Hidi, 2016). Elever kan være motiverte av en annen grunn enn at de interesserer seg for temaet eller aktiviteten, som for eksempel at de ønsker å få ros eller unngå kjeft. Det er derfor viktig for læreren å skille mellom elever som har lav interesse og elever som har lav motivasjon. Elever som har lav interesse, vil trenge støtte i å se relevansen av et innhold eller en aktivitet. De kan for eksempel hjelpes med å finne en tekst om et tema de interesserer seg for eller ved å få kunnskap om et tema. Dersom eleven har lav motivasjon derimot, kan dette skyldes andre faktorer. Hvordan en kan støtte og utvikle elevenes motivasjon vil jeg gjøre rede for i den neste delen. Dette er relevant med tanke på det første forskningsspørsmålet, som undersøker hva som motiverer elevene til å lese en bok.

Hva er motivasjon og hvordan kan det støttes?

I denne delen vil jeg gjøre rede for begrepet motivasjon og hvordan en kan støtte elevenes motivasjon. Dette er direkte relevant for å belyse det første forskningsspørsmålet: *Hva beskriver elevene som viktig for at de skal ha lyst til å lese en tekst?* Motivasjon igangsetter handling og er en forutsetning for å engasjere seg (Guthrie & Wigfield, 2000; Ryan & Deci, 2000; 2017). Kunnskap om hvordan en kan støtte elevenes motivasjon er derfor viktig for å få engasjerte lesere. Denne kunnskapen bidrar også til å belyse det andre forskningsspørsmålet som omhandler elevenes engasjement under lesing, ettersom motivasjon er et aspekt ved en engasjert leser (Guthrie & Wigfield, 2000). Teorien som presenteres her er dermed svært sentral for denne studien, ettersom hensikten med studien er å øke elevenes motivasjon for lesing det første året på skolen.

I den forrige delen gjorde jeg rede for interesse og avklarte at interesse fører til at en person motiverer og engasjerer seg. Så langt har jeg ikke tydeliggjort skillet mellom motivasjon og

engasjement. Ifølge Oddny Judith Solheim (2014) kan en si at motivasjon er grunner til å lese, mens engasjement er måten en leser på. Motivasjon igangsetter handling, mens engasjement gjør det mulig å holde oppmerksomheten over tid (Hargreaves & Shirley, 2022). I de følgende avsnittene vil jeg redegjøre for motivasjon og hvordan motivasjon kan støttes. Forskningen på motivasjon er omfattende, og for å avgrense har jeg valgt å strukturere denne delen etter Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2000; 2017) sin selvbestemmelsesteori, og supplere med annen relevant teori, deriblant Albert Banduras (1997) teori om mestringstro.

Hva er motivasjon?

Ifølge Ryan og Deci (2000) kan motivasjon beskrives som energi og utholdenhet som styrer våre handlinger og intensjoner. De står bak selvbestemmelsesteorien, en teori som hevder at menneskelig motivasjon bygger på tre behov: autonomi, tilhørighet og kompetanse. Når disse tre behovene dekkes, vil det øke personens indre motivasjon. Ifølge Ryan og Deci (2000) har alle mennesker en indre trang om å dekke disse behovene. De forklarer det med at alle mennesker ønsker å være indre motivert, nysgjerrig og lære nye ting. Men det er ikke bare personen selv som kan dekke disse behovene. Faktorer i miljøet kan være med på å støtte eller hindre at motivasjon utvikles.

Hvordan støtte elevenes motivasjon?

Ifølge Ryan og Deci (2000) kan elevers motivasjon for en aktivitet variere på en skala fra helt umotivert og unnvikende i den ene enden, til aktiv involvert og engasjert i den andre enden. Elever kan også befinne seg et sted imellom, der de passivt deltar. Nærmest umotivert finner en elever som handler kun for å oppnå belønning eller unngå straff. Mens nærmest engasjert finner vi elever som handler fordi de mener at aktiviteten er interessant, givende eller fordi de ser relevansen eller viktigheten av å gjennomføre aktiviteten. Hvor godt elevene får dekket de tre behovene, autonomi, kompetanse og tilhørighet vil variere med denne skalaen, og være avgjørende for elevenes engasjement. Under vil jeg redegjøre for de tre behovene: autonomi, kompetanse og tilhørighet, og hvordan de kan utvikles.

Kompetanse

Et av de tre behovene som spiller inn på elevenes motivasjon, er opplevelse av kompetanse (Ryan & Deci, 2000; 2017). Elevene vil med større sannsynlighet engasjere seg i en aktivitet om de føler seg i stand til å mestre den. Dette behovet er tett knyttet til Bandura (1997) sin

teori om mestringstro (self-efficacy). I likhet med Ryan og Deci (2000; 2017) sin beskrivelse av kompetanse, handler mestringstro om en persons forventning om å mestre en oppgave (Bandura, 1997). Elever som opplever høy grad av kompetanse eller mestringstro, vil i større grad være motivert for aktiviteten. En elevs mestringstro og faktiske ferdigheter i lesing trenger ikke å samsvare. Mestringstro er elevens *opplevelse* av kompetanse og *forventing* til egne ferdigheter. Eleven kan med andre ord ha gode leseferdigheter, men lav mestringstro og motsatt. Dette vil spille inn på elevenes motivasjon. Elever som tviler på egne ferdigheter, kan unngå utfordrende oppgaver eller raskt gi opp når oppgaven blir for utfordrende eller kjedelig. Når de mislykkes attribuerer de det til sine evner eller verdien av oppgaven, noe som slår negativt ut på deres innsats (Bandura, 1997). Motsatt, vil personer med høy mestringstro tørre å gå i gang med utfordrende oppgaver fremfor å unngå dem. De setter seg høye mål og er utholdende i å nå dem. De har også høy innsats og øker innsatsen når noe blir vanskelig.

I likhet med interesse, kan mestringstro støttes og utvikles. I sin teori, presenterer Bandura (1997) fire kilder til mestringstro: **autentiske mestringsopplevelser, andres erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle forhold**. En metaanalyse gjennomført av Unrau et al. (2018) viser at desto flere av Banduras (1997) kilder som blir støttet, desto større effekt har det på elevenes mestringstro. I tillegg viser metaanalysen at intervensjoner for å styrke elevens mestringstro for lesing er mer effektive jo tidligere i klassetrinnene de gjennomføres (Unrau et al., 2018). Disse funnene betyr at det å jobbe med å støtte elevenes mestringstro allerede fra 1. klasse er viktig, og desto flere av kildene som støttes, desto bedre. I de følgende avsnittene vil jeg derfor redegjøre for Banduras (1997) fire kilder til mestringstro. Dette er med på å belyse hva som kan skape engasjement under lesing, da motivasjon er et sentralt aspekt ved engasjert lesing (Guthrie & Wigfield, 2000).

Tidligere mestringsopplevelser

Den kilden som har størst påvirkningskraft på elevens mestringstro, er tidligere mestringsopplevelser (Bandura, 1997). Bandura forklarer at dette er fordi den gir størst autentisk indikasjon på om en kan klare å mestre en oppgave. Å tidligere ha lyktes med en lignende oppgave vil styrke forventningen om å mestre en tilsvarende oppgave. Motsatt, vil det å ha mislykkes, svekke mestringstroen. Elever som har opplevd lesing som utfordrende, kan derfor ha lav mestringstro. Det kan også være at elever som tidligere bare har opplevd en enkel vei til mestring, vil forvente rask suksess og miste motivasjonen raskere om de møter utfordringer (Bandura, 1997). For

å ha en solid mestringstro må elevene derfor ha opplevd at utholdenhet og økt innsats fører til mestring. Etter hvert som eleven får økt tro på egne ferdigheter, kan en øke vanskelighetsgraden.

En forutsetning for å oppleve mestring er at elevene møter tekster med en vanskegrad som svarer til deres leseferdighet. Passende vanskegrad kan sies å ligge i det Lev Vygotsky (1935/2011) kaller for den nærmeste utviklingssonen. Dette er et nivå som ligger like utenfor elevens kunnskaper, men innenfor hva eleven kan klare med støtte (Säljö, 2016). Støtte innebærer samhandling mellom eleven og en som kan mer enn eleven. Dette kan være læreren som gir instruksjoner, modellerer eller elever som samarbeider. Elevens nærmeste utviklingszone vil forflytte seg ettersom eleven hele tiden er i utvikling. Det som er innenfor utviklingssonen i dag, kan bli elevens kunnskaper, altså noe eleven kan klare selv, i morgen (Vygotsky, 1935/2011). Tidligere mestringsopplevelser er gode eksempler på elevens aktuelle nivå.

Gode rollemodeller

En annen kilde til mestringstro, er gjennom støtte og modellering (Bandura, 1997). Elevene kan få økt tro på egne ferdigheter av å se andre mestre lignende oppgaver og se hva personen gjør for å få det til. Læreren kan øke elevens mestringstro ved å modellere hvordan elevene kan gjennomføre en oppgave og vise hvordan de kan overkomme utfordringer (Bandura, 1997). Solheim (2014) forklarer at en viktig oppgave for læreren, i tillegg til å finne passende tekster, er å hjelpe elevene med å forstå teksten, vise strategier de kan bruke og å synliggjøre når eleven lykkes.

Gode tilbakemeldinger

Verbal overtalelse er en tredje kilde til mestringstro (Bandura, 1997).

Tilbakemeldinger om at eleven kan mestre en oppgave, har størst effekt om det kommer fra en person som eleven har en god relasjon til. Dessuten er det viktig å ikke gi overfladisk ros, men at tilbakemeldingene tar utgangspunkt i hva eleven faktisk kan klare. Denne kilden til mestringstro har størst effekt der og da ved at eleven kan legge inn mer innsats. Alene er verbal overtakelse ikke like godt egnet til å skape langvarig mestringstro (Bandura, 1997).

Når det er sagt, kan læreren gjennom sine tilbakemeldinger påvirke mer langsiktig hvordan elevene tenker om sine ferdigheter. David Scott Yeager og Carol S. Dweck (2012) forklarer at elever kan lære at evner er noe en kan utvikle med innsats, gode strategier og hjelp fra andre. Da vil elevene bli mer utholdende i møte med utfordringer. Tilbakemeldinger fra læreren bør med andre ord rettes mot elevenes strategi, utholdenhet og innsats, da dette er noe elevene kan gjøre noe med. For eksempel: «nå leste du godt fordi du brukte lengre tid på hvert ord», «nå var du god til å konsentrere deg» eller «jeg ser at du brukte tid på å studere bildene». I motsetning bør en ikke rose eleven for å mer generelt være smart eller flink når de gjør det bra, da dette kan ses på som stabile trekk som en ikke kan endre når det går dårlig. Dersom eleven attribuerer nederlag til stabile trekk («jeg er ikke god i lesing»), kan dette føre til lav selvtillit og lite utholdenhet. En bør derfor unngå overfladisk ros («nå var du flink») eller tilbakemeldinger som tar utgangspunkt i produktet («nå leste du raskt»), fremfor prosessen (Yeager & Dweck, 2012).

Elevers følelser og tolkning av disse følelsene

Fysiske og emosjonelle reaksjoner er den fjerde kilden til mestringsstro (Bandura, 1997). Det innebærer at eleven vurderer hva de kan få til basert på reaksjonene de får i møte med aktiviteten eller i forkant av den. Eksempelvis kan eleven vurdere det å være stresset som et dårlig tegn. Kjedsomhet, trøtthet kan også være med på å svekke mestringsstroen. Her kan læreren være en støtte for eleven ved å forsøke å redusere stress og fremme positive følelser. Hvordan elevene tolker de fysiske reaksjonene er også avgjørende. Eksempelvis kan noen tolke det å være nervøs som negativt, mens andre kan tenke at det er positivt. Dette vil være utslagsgivende for om mestringsstroen blir styrket eller svekket. Her kan læreren hjelpe eleven med å forstå reaksjonene de får til en aktivitet. Eksempelvis kan en lære elevene å være opptatt av å lære, at individuell fremgang er viktigere enn å sammenligne seg med andre og at øvelse gjør mester.

Autonomi

Jeg har nå sett på fire måter å støtte elevens mestringsstro (Bandura, 1997). Økt mestringsstro vil gi elevene en opplevelse av kompetanse, som er en viktig kilde til motivasjon (Ryan & Deci, 2000; 2017). En annen kilde til motivasjon, er autonomi (Ryan & Deci, 2000; 2017).

Når en aktivitet er selvbestemt, opplever personer høy grad av autonomi. Ryan og Deci (2000) fant at desto mer valgfrihet eleven fikk, desto mer interesse og innsats viste elevene. For å støtte elevens behov for autonomi kan en eksempelvis la dem velge hva de vil lese, hvor lenge de vil lese, eller hvor de vil lese. Solheim (2014) skriver at elevene vil motiveres av å få lov til å velge bøker selv. Hun skriver at dersom en tilbyr elevene tekster med ulik vanskegrad innenfor samme tema, vil elevene med større sannsynlighet finne noe de både interesserer seg for og som de kan mestre.

Tilhørighet

I tillegg til å dekke elevenes behov for autonomi og kompetanse, kan det å dekke elevenes behov for tilhørighet gjøre at elevene motiverer seg (Ryan & Deci, 2000; 2017). Hvis eleven ikke finner lesing eller teksten interessant i seg selv, kan tilhørighet føre til at eleven likevel motiverer seg. Det kan innebære at en person som eleven verdsetter liker aktiviteten eller oppmuntrer eleven (Ryan & Deci, 2000). Eleven vil da gjøre aktiviteten for å føle tilhørighet til de personene. Eksempelvis kan eleven motivere seg dersom læreren eller noen i klassen anbefaler en bok eller oppmuntrer eleven til å lese. Her vil en god relasjon være avgjørende, da eleven ikke vil gå i gang med en aktivitet for hvem som helst.

Oppsummert

Jeg har nå sett på tre måter å støtte elevenes motivasjon. Dette kan gjøres gjennom å styrke elevenes behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000; 2017). Videre er elevenes behov for kompetanse tett knyttet til elevenes tro på egne ferdigheter. Elevenes mestringstro kan styrkes på fire måter: 1) Gi elevene erfaringer med å lykkes. 2) Modeller for elevene hvordan de kan løse en oppgave og overkomme utfordringer. 3) Gi tilbakemeldinger på elevenes strategi og innsats. 4) Frem positive følelser og hjelp elevene med å tolke negative følelser. Denne kunnskapen, om hvordan en kan støtte elevenes motivasjon, kan brukes til å forstå hva som er viktig for at elevene skal ha lyst til å lese en bok. Å støtte elevenes motivasjon er en forutsetning for å skape engasjement under lesing (Guthrie & Wigfield, 2000).

Hva er engasjement og hvordan kan det støttes?

I denne delen gjør jeg rede for begrepet engasjement og hvordan en kan utvikle og støtte elevenes engasjement. Denne kunnskapen er sentral for å kunne belyse det andre forskningsspørsmålet, nemlig: *Hvordan kommer forskjeller i engasjement til uttrykk gjennom elevenes lesing av ulike lettlestbøker?* Teorien som presenteres her legger også kunnskapsgrunnlaget for observasjonsskjema og analyse av dataene.

Hva er engasjement?

Så langt har det blitt avklart at motivasjon er grunner til å lese, mens engasjement er måten en leser på (Solheim, 2014). Norman J. Unrau og Matthew Quirk (2014) skriver at engasjement handler om en persons involvering i en aktivitet. I forbindelse med lesing kan dette være antall ord som leses, tegn på forståelse og bruk av lesestrategier. Engasjement fører til økt innsats, oppmerksomhet og utholdenhet (Unrau & Quirk, 2014). Eksempelvis kan en engasjert elev fortsette å lese selv om de møter utfordringer. Men engasjement viser seg ikke alltid gjennom handling. I tillegg til **handlingsengasjement**, som er det en ser, kan en også snakke om affektivt og kognitivt engasjement (Unrau & Quirk, 2014). **Affektivt engasjement** innebærer følelser eleven får av å lese, som glede eller kjedsomhet. Disse følelsene kan få eleven til å ønske å fortsette eller slutte å lese. Affektivt engasjement er derfor tett knyttet til motivasjon. Det tredje aspektet er **kognitivt engasjement**. Dette dreier seg om elevenes strategibruk og metakognisjon. Det kan for eksempel være evne til å oppdage feillesinger og overvåke egen forståelse under lesing.

Andy Hargreaves og Dennis Shirley (2022) hevder at alle de tre aspektene ved engasjement bør være koblet inn for at elevene skal klare å opprettholde oppmerksomheten. Eksempelvis forklarer de at elevene kan være handlingsengasjert ved at de er oppmerksomme, men at de likevel kan finne innholdet kjedelig. Elevene kan også ha affektivt engasjement ved at de synes at teksten er gøy, men uten at de blir utfordret av den. Det er derfor hensiktsmessig om eleven også har kognitivt engasjement, ved at eleven føler at aktiviteten er relevant eller viktig (Hargreaves & Shirley, 2022). Da vil eleven i større grad opprettholde oppmerksomheten under lesingen, og med det øke utbytte av lesingen (Guthrie & Wigfield, 2000). Interesse kan derfor sies å være avgjørende, da det kan gjøre at elevene opplever innholdet som relevant (Alexander & Fox, 2004).

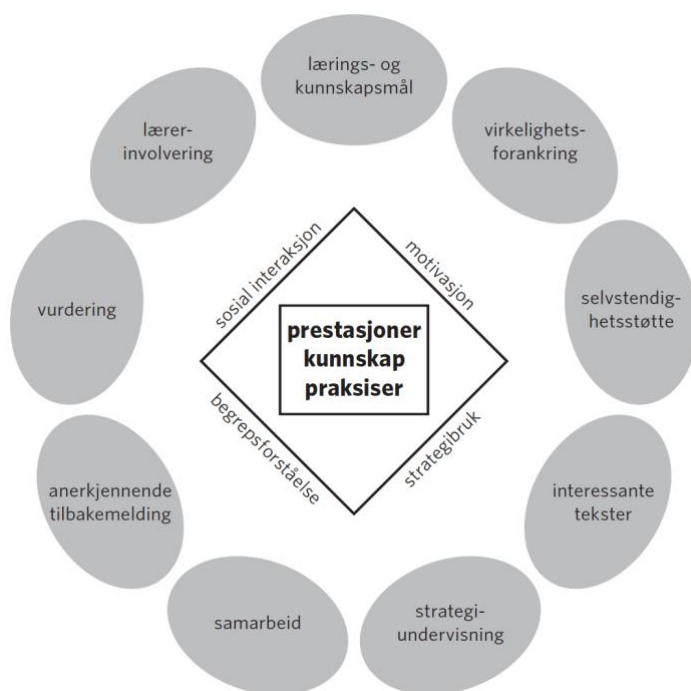
Hva er manglende engasjement?

Manglende engasjement kan vise seg ved at eleven gir opp, trekker seg tilbake, unngår aktiviteten eller lar seg distrahere av andre ting (Unrau & Quirk, 2014). Her snakker en om mangel på innsats og utholdenhet. Manglende engasjement kan også være følelse av kjedsomhet, frustrasjon eller skam. Disse følelsene kan være vanskelige å observere. Likevel kan en være oppmerksom på elever som kommer med utsagn eller handler som en følge av disse følelsene. Det kan for eksempel komme til uttrykk gjennom kommentarer som: «dette er kjedelig», «jeg får det ikke til», «det er for vanskelig» eller sukking. Hargreaves og Shirley (2022) foreslår å se på manglende engasjement som et vindu inn til elevens følelser og tanker, i stedet for en vegg en må over. Er det for eksempel teksten som er for kjedelig eller vanskelig? Å spørre elevene hva de har lyst til å lese om, vil være svært nyttig for å skape engasjement hos elevene (Ryan & Deci, 2000; 2017).

Hvordan utvikles engasjement?

Nå har jeg redegjort for hva engasjement er og sett at det finnes ulike aspekter ved engasjement. Nå vil jeg se nærmere på hva som kan støtte eller hemme elevenes engasjement under lesing av en tekst. Dette er helt sentralt for denne studien, hvor jeg skal beskrive elevenes engasjement under lesing av ulike lettlestebøker.

En engasjert leser kan beskrives som en aktiv leser (Alexander & Fox, 2004). Guthrie og Wigfield (2000) har laget en modell for å vise hva som spiller inn på leserens engasjement (Figur 4). Ytterst i modellen ligger kontekstuelle faktorer som påvirker elevenes engasjement, og følgelig deres utbytte av lesingen. Her finner en blant annet interessante tekster, som jeg vil se nærmere på under, da det er nettopp tekstene som er kjernen i denne studien. Videre finner en autonomi, lærerstøtte, instruksjoner, med mer. Hargreaves og Shirley (2022) trekker eksempelvis frem at bråk i klasserommet kan føre til at elevene blir distraherede og ikke klarer konsentrere seg. En rekke faktorer utenfor eleven kan altså støtte og hemme elevenes engasjement. Innerst i modellen finner en utbytte av lesingen og rundt ligger fire aspekter ved den engasjerte leseren: motivasjon, strategibruk, begrepsforståelse og sosial interaksjon. Under vil jeg redegjøre for hvordan disse spiller inn på elevenes engasjement.



Figur 4: Solheim (2014, s. 77) har oversatt modellen til Guthrie og Wigfield (2000) til norsk. Modellen viser at undervisningen og andre kontekstuelle faktorer, deriblant interessante tekster, spiller inn på elevenes engasjement, som i sin tur spiller inn på elevens utbytte av lesing.

Motivasjon er et av fire aspekt ved en engasjert leser (Guthrie & Wigfield, 2000). Når elevene er motivert, har de tro på egne ferdigheter, de ønsker å gå i gang med lesingen og de er mer utholdende i lesingen (Solheim, 2014). For å skape engasjement under lesing kan en støtte elevenes motivasjon. Hvordan motivasjon kan støttes har blitt beskrevet over.

Et annet aspekt ved den engasjerte leseren, er at de **bruker strategier** for å forstå (Guthrie & Wigfield, 2000). Som å studere bilder, stille spørsmål, overvåke egen lesing og rette feillesinger. Læreren kan lære elevene strategier for å forstå og være en rollemodell for hvordan elevene kan bruke strategiene under lesingen.

Det tredje aspektet er **begrepsforståelse**. Engasjerte lesere tar i bruk det de kan fra før av og knytter det til ny kunnskap (Guthrie & Wigfield, 2000). Læreren kan skape interesse rundt en tekst ved å bygge opp elevenes kunnskap om teksten (Alexander & Fox, 2004). Dersom det er for stor avstand mellom teksten og eleven kan teksten oppleves irrelevant, kjedelig eller for vanskelig (Stokke & Tønnessen, 2022).

Det siste aspektet er at engasjerte lesere er **sosialt interaktive**. Dette aspektet er knyttet til det sosiokulturelle perspektivet, hvor en tenker at læring skjer gjennom samhandling med andre (Säljö, 2016). Her kan læreren åpne for at elevene får dele og diskutere sin respons på teksten.

Engasjert lesing øker elevenes leseprestasjoner (Guthrie & Wigfield, 2000). Dessuten vil det å øve på strategibruk og bygge opp elevenes kunnskap om et tema, bidra til mer engasjert lesing (Guthrie & Wigfield, 2000). Solheim (2014) understreker også at de fire aspektene påvirker hverandre. Eksempelvis vil det å utvikle elevens motivasjon, kunne øke elevens strategibruk. I tillegg kan det å bygge elevenes kunnskap om et tema, gjøre tekstene mer interessante (Alexander & Fox, 2004), og interesse innebærer økt motivasjon (Renninger & Hidi, 2016, 2020). Under ser jeg nærmere på hvordan interessante tekster spiller inn på elevenes engasjement.

Hvordan kan interessante tekster engasjere begynnerleseren?

Det finnes mange måter å utvikle elevenes engasjement (Guthrie & Wigfield, 2000), men fokuset i denne studien er tekstene og hvordan de kan engasjere begynnerleseren. Modellen til Guthrie og Wigfield (2000) viser at elevene engasjeres av interessante tekster (Figur 4). Logikken bak dette, forklarer de, er at elevene er mer utholdende og legger inn mer innsats når de leser om noe de liker. Dessuten vil elevene bruke mer tid på å lese interessante tekster enn uinteressante tekster og de vil lære mer (Guthrie & Wigfield, 2000). Dette samsvarer med Renninger og Hidi (2016; 2020) sin forskning på interesse. Dessuten viser forskning at å spille på situasjonell interesse, eksempelvis gjennom interessante tekster, er sentralt tidlig i leseutviklingen (Alexander, 2005). På dette tidspunktet har elevene ikke like mye kunnskap og strategier, og det å skape situasjonell interesse kan derfor være avgjørende for å gi elevene tro på egne ferdigheter, noe som er viktig for å skape engasjerte lesere (Solheim, 2014).

Guthrie og Wigfield (2000) definerer en interessant tekst som: en tekst om et tema av interesse og kompetanse hos leseren. Her kan læreren enten ta utgangspunkt i elevenes interesser, eller bygge opp elevens kunnskap om et tema, for å skape interesse (Alexander & Fox, 2004). Et annet sentralt poeng i definisjonen er kompetanse. Teksten vil ikke oppleves interessant, og følgelig engasjere eleven under lesing, dersom den ikke gir elevene en følelse av kompetanse. Dette er i tråd med forskningen til Bandura (1997) og Ryan og Deci (2000; 2017). Det er derfor avgjørende at tekstene har et passende vanskenivå om de skal lykkes med

å engasjere leseren (Bandura, 1997). I neste del vil jeg redegjøre for særtrekk ved de tekstene begynnerleseren kan lese selv, og belyse om det er noen fellestrekk ved de tekstene som begynnerleseren interesserer seg for.

2.4 Begynnerleseren og lettlestboka

Dette er det tredje og siste hovedområdet som denne studien bygger på. Her retter jeg fokuset mot tekstene som begynnerleseren kan lese på egenhånd. Denne delen er tett knyttet til det denne studien ønsker å undersøke, nemlig: *Hva kjennetegner lettlestbøkene som begynnerleseren blir engasjert av å lese på egenhånd?* Tekstene elevene møter er helt sentrale for om de har lyst å lese og hvor engasjert de er under lesing (Guthrie & Wigfield, 2000). De påvirker med andre ord elevenes utbytte av lesingen og er avgjørende for elevenes motivasjon. Tekstene som skal undersøkes i denne studien er lettlestbøker, som også kan sies å være bildebøker. I denne delen vil jeg derfor begynne med på å beskrive særtrekk ved bildeboka og hvordan den åpner for å engasjere leseren i ulik grad. Deretter beskriver jeg kjennetegn ved lettlestboka. Til slutt trekker jeg frem teori om hva vi vet om de tekstene elever på 1. trinn liker å lese. Begreper som presenteres i denne delen vil bli brukt for å sammenligne lettlestbøkene som undersøkes i denne studien og for å diskutere elevenes lesing av bøkene. Denne delen fungerer derfor som en forståelsesramme for analysen av dataene.

Hva kjennetegner bildeboka?

Bøkene elevene skal lese i denne studien, er lettlestbøker som også faller inn under betegnelsen bildebok. En bildebok er en bok som har ett eller flere bilder på hvert oppslag, hvor alle oppslagene til sammen utgjør en tematisk og dramaturgisk helhet (Birkeland & Mjør, 2015, s. 70). I de følgende avsnittene vil jeg redegjøre for noen særtrekk ved bildeboka, da det vil bidra til å kaste lys på lettlestbøkene og hvilke muligheter og begrensninger som ligger i lesingen av disse bøkene. Her vil jeg i hovedsak støtte meg til Tone Birkeland og Ingeborg Mjør (2015) og Åse Marie Ommundsen (2022).

Ikonoteksten

Bildeboka består av et samspill mellom det visuelle og verbale, hvor begge deler er betydningsbærende for forløpet (Ommundsen, 2022). Dette samspillet mellom verbaltekst og bilde er karakteristisk for bildeboka, og kalles ikonoteksten (Birkeland & Mjør, 2015; Ommundsen, 2022). Ommundsen (2022) forklarer at samspillet innebærer at verbaltekst og

bilde er avhengig av hverandre. Dersom en tar bort den ene modaliteten, forsvinner deler av handlingen. En viktig del av det å lese en bildebok innebærer derfor å ikke bare lese teksten, men også studere bildene. I tillegg kan verbalteksten være med å påvirke hva leseren legger merke til i bildet. Det er et samspill, hvor en tolker delene i lys av helheten og motsatt. Ifølge Ommundsen (2022) forutsetter lesing av bildebøker at eleven har en visuell tekstkompetanse, altså erfaring med å lese bilder.

Parateksten

Et annet særtrekk ved bildeboka er parateksten (Birkeland & Mjør, 2015). Dette er verbale og visuelle elementer som forbereder leseren på innholdet i boka, som fremsiden, innsidepermen, tittelblad og baksiden (Birkeland & Mjør, 2015). Parateksten utgjør en viktig del av helheten og spiller en sentral rolle i å gjøre leseren interessert i boka (Ainley et al., 2002). Å holde i, snu og bla i bildeboka er en viktig del av opplevelsen.

Sidevenning

Sidevenning er et annet særtrekk ved bildeboka (Birkeland & Mjør, 2015). Når elevene leser et oppslag, bygges det ofte opp en forventning til neste oppslag. Sidevenning kan dermed sies å være det som driver handlingen og motiverer leseren til å fortsette å lese (Birkeland & Mjør, 2015).

To typer samspill i ikonoteksten

Betegnelsen bildebok rommer mange bøker, og det vil derfor være store forskjeller mellom ulike bildebøker. Eksempelvis kan samspillet mellom verbaltekst og bilde variere fra bok til bok. Birkeland og Mjør (2015) skiller mellom to typer samspill: forankring og avløsning. **Forankring** er når noe blir fortalt gjennom både bilde og verbaltekst. Det vil si at ord og bilde viser til samme ting eller hendelse. **Avløsning** derimot, er det som bare blir fortalt i en av modalitetene. Med avløsning vil verbaltekst og bilde berike ikonoteksten på hver sin måte. En kan tenke seg at de to modalitetene har ulike egenskaper og kan derfor avløse hverandre. Eksempelvis fungerer et bilde godt til å vise hvordan noe eller noen ser ut. Bildene kan også brukes til å få frem humor og skape undring hos leseren. Verbalteksten på sin side, kan inneholde ytringer og tanker. Den kan beskrive og fortelle presist hvor og når noe skjer. I realiteten vil enhver bildebok ha både avløsning og forankring, men bøkene vil variere i hvilket av samspillene som dominerer (Ommundsen, 2022).

Engasjert lesing av bildebøker

I denne delen vil jeg belyse hvordan bildeboka kan åpne for engasjement. En engasjert leser er en aktiv leser (Alexander & Fox, 2004; Guthrie & Wigfield, 2000). Den engasjerte leseren er ikke en passiv mottaker av informasjon, men en som aktivt er med på å konstruere kunnskap og bruker strategier for å forstå. En kan dermed si at noen bildebøker, i større grad enn andre, åpner for engasjert lesing fordi tekstene i ulik grad åpner for tolkning.

Ulikt samspill kan aktivisere leseren i ulik grad

Samspillet i ikonoteksten kan variere med den enkelte bok, og dette samspillet kan aktivisere leseren i ulik grad. Birkeland og Mjør (2015) forklarer at med avløsning, oppstår det tomrom i teksten. Wolfgang Iser (1984) skriver at tomrom i teksten åpner for at en bruker fantasien for å fylle tomrommene. Tolkning blir dermed en form for meningsskaping. Dette fører til at leseren må ta en mer aktiv rolle i lesingen for å konstruere sin egen forståelse. Det er ikke dermed slik at engasjert lesing ikke er mulig i tekster som hovedsakelig bruker forankring. Ifølge Umberto Eco (1981) vil tekster uansett åpne for tolkning fordi folk utleder ulike ting fra de samme ordene, men også fordi en ikke kan beskrive absolutt alt. Det vil si at i bøker som hovedsakelig bruker forankring, er det også noe avløsning. Likevel er Eco (1981) enig i at tekster som åpner for flere tolkningsmuligheter, i større grad krever en aktiv leser. Et sentralt poeng her blir altså at bildebøker kan bruke avløsning i ulik grad, fra at bilde viser hvordan en person ser ut, til å vise handling som ikke kommer frem i verbalteksten. Ommundsen (2022) forklarer at samspill mellom bilde og verbaltekst kan også være motstridende. Det vil si at de utfordrer eller motsier hverandre, noe som vil utfordre leseren og invitere til kritisk tenking. Eksempelvis kan forfatteren fremstille noe velkjent på en underlig måte (Ulland, 2022). Dette kan være med på å gi teksten en motstand som gjør at en må tenke litt ekstra over noe. Når en bok hovedsakelig bruker forankring, er det overlapp mellom bilde og verbaltekst. Leseren trenger ikke å være like aktiv i lesingen, men leseren kan få bekreftet at det de leste i verbalteksten er det som skjer i bilde og motsatt.

Kan begynnerleseren tolke bildebøker?

Et sentralt poeng er at en ikke trenger å være en erfaren leser for å drive engasjert lesing. Åsmund Hennig (2017) understreker at det er viktig å ikke undervurdere leseren. Selv de yngste og mest uerfarne leserne kan tolke en tekst, fylle inn tomrommene i teksten og gjøre slutninger. Men selvsagt er dette, som alt annet, en kompetanse i utvikling. I en undersøkelse

av litterære samtaler om bildebøker, fant Anne Håland og Trude Hoel (2016) at elever på 1. trinn er i stand til å være aktive lesere og fylle tomrom i teksten. De understreker at dette krever øvelse og erfaring, eksempelvis ved at en trener på å lese samme bok flere ganger. På denne måten kan en utforske teksten, gå i dybden og gjøre nye oppdagelser. Videre understreker de at det å skape mening av teksten forutsetter at elevene forstår ordene. For begynnerleseren kan særlig avkodingen komme i veien for elevenes evne til å tolke teksten (Tønnessen & Uppstad, 2014). Dette er grunnen til at det finnes strenge rammer med tanke på avkodingen for de bøkene begynnerleseren skal lese selv (Ulland, 2022), noe jeg vil jeg belyse i neste del. Men selv om avkodingen kan hindre elevene i å tolke teksten, vil alle elever kunne tolke bildene. Alle elever, uavhengig av alder og erfaring, kan utforske og skape mening av bilder (Ommundsen, 2022). Dermed skaper bildeboka tolkningsmuligheter for alle elever. Her kan en også tenke seg at mer detaljerte og innholdsrike bilder gir mer rom for tolkning.

Tomrom i teksten kan skape engasjement ved at det åpner for en aktiv leser (Eco, 1981). Men tomrom er også med på å øke tekstens vanskegrad. Stokke (2022) skriver at tekstens vanskegrad avhenger ikke bare av antall ord og hvor vanskelige ordene er å avkode, men også i hvilken grad teksten åpner for tolkning, altså i hvor stor grad leseren må fylle tekstens tomrom. Som en følge av dette, hevder Stokke og Tønnessen (2022) at læreren har en viktig jobb i å hjelpe elevene med å bli aktive lesere. I tråd med modellen til Guthrie og Wigfield (2000), kan en gjøre dette ved å arbeide med å utvikle elevenes motivasjon, strategier, kunnskaper langs med avkodingsferdigheten.

To formål med lesing og hvordan de kan knyttes til engasjert lesing

Jeg har nå sett hvordan ulikt samspill i ikonoteksten kan åpne for engasjert lesing i ulik grad. En annen faktor som kan påvirke elevenes engasjement, er hvilket formål tekstene er laget til eller hvilket formål tekstene har i undervisningen. Louise Rosenblatt (1982; 1986) er en litteraturteoretiker som er kjent for å skille mellom estetisk og efferent lesing. Inndelingen viser til at en tekst kan leses på to måter: enten for opplevelsen (estetisk) eller for å hente ut informasjon (efferent). Enhver leseprosess består av begge formene, men i ulik grad (Hennig, 2017). Under vil jeg redegjøre for estetisk og efferent lesing. Dette er relevant fordi lesing av lettlestboka ofte har et formål utover selve opplevelsen, nemlig å utvikle avkodingsferdigheten.

Estetisk lesing

Rosenblatt (1982) skriver at estetisk lesing kommer fra et ønske om å ha en interessant og fornøydlig opplevelse. Når en leser for egen glede, er målet selve opplevelsen med lesingen. Når Rosenblatt her snakker om interesse og egen glede, kan en tenke seg at dette ligger nært indre motivasjon, altså å lese fordi en selv ønsker det (Ryan & Deci, 2000). Ifølge Hennig (2017) er et kjennetegn på den estetiske lesingen «en dyp og vedvarende oppmerksomhet mot teksten» (2010, s. 122). Økt oppmerksomhet mot teksten er noe en kan knytte til interesse og engasjert lesing (Renninger & Hidi, 2016; 2020).

Efferent lesing

Dersom lesingen får andre formål enn aktiviteten selv, kan det trigge efferent lesing. Rosenblatt (1986) skriver at vår oppmerksomhet styrer hva vi legger merke til i en tekst og enkelte faktorer fra miljøet kan være med på å styre vår oppmerksomhet. Læreren og undervisningen kan derfor styre lesingen mot noe annet enn selve opplevelsen. Efferent lesing viser til lesing hvor oppmerksomheten er rettet mot det en skal få med seg i etterkant av lesingen. For eksempel vil en elev som vet at det kommer spørsmål til teksten, lese på en annen måte, enn om en bare leser for opplevelsen. Hennig (2017) forklarer at ved efferent lesing er leseren på jakt etter informasjon i teksten. Ifølge Rosenblatt (1982) er det å få eleven til å svare på spørsmål til teksten, den største trusselen til estetisk lesing, da det antyder at det er en riktig måte å lese teksten på. Hennig (2017) problematiserer også at i skolen blir elevene ofte bedt om å finne meningen i teksten, i stedet for å skape sin egen mening av teksten. Ifølge Rosenblatt (1982) kan et efferent fokus på lesing gå på bekostning av elevenes motivasjon for å lese.

Ut fra Rosenblatt (1982; 1986) sin inndeling kan det se ut til at bare den estetiske lesingen er knyttet til engasjement, og at efferent lesing fører til en mer passiv leser, hvor leseren bare skal hente ut informasjon fra teksten. Når det er sagt, kan en tenke at efferent lesingen, som all annen lesing, kan varieres på en skala over hvor aktiv leseren er. Jeg mener at Rosenblatt (1982; 1986) sin inndeling er hensiktsmessig for å vise at lesingen kan ha ulike formål og at formålet, sammen med en rekke andre faktorer, kan spille inn på elevenes engasjement.

Nå har jeg sett på særtrekk ved bildeboka, hvordan ulikt samspill i ikonoteksten åpner for engasjement, og hvordan formålet med lesingen kan påvirke leserens oppmerksomhet og følgelig engasjement. Denne kunnskapen vil benyttes for å kaste lys på elevenes lesing av lettlestbøkene. Under vil jeg belyse særtrekk ved lettlestboka, og hvordan den muliggjør det potensialet for engasjement som ligger i bildeboka.

Hva kjennetegner lettlestboka?

I denne delen vil jeg redegjøre for særtrekk ved selve lettlestboka. Hensikten med denne delen er å redegjøre for de tekstene som skal undersøkes i denne studien, nemlig tekster som er laget for at begynnerleseren kan lese dem på egenhånd. Denne kunnskapen legger grunnlaget for å forstå og analysere elevenes engasjement i møte med lettlestbøkene.

Ulland (2022) skriver at lettlestbøker er tilpasset begynnerleseren både med tanke på innhold og språk. Begynnerleseren har lite leseerfaring og benytter i hovedsak den fonologiske strategien for å avkode ord (Dahle et al., 2016; Høien & Lundberg, 2012). Det vil si at avkodningen går langsomt og krever mye oppmerksomhet. Dette må bøkene ta hensyn til. Samtidig bør de vekke interesse og nysgjerrighet, slik at elevene ikke synes at boka er for kjedelig (Ulland, 2022). Med andre ord kan ikke bøkens eneste formål være mengdelesing, da det kan drepe motivasjonen. Problemet er de stramme rammene til lettlestbøkene, som jeg vil redegjøre for under.

I praksis kan en skille mellom lesehefter og lettlestbøker (Ulland, 2022). Leseheftene er gjerne de første tekstene elevene møter med tanke på egenlesing og de inneholder mindre tekst enn lettlestbøkene. Både lettlestbøker og lesehefter inngår gjerne i en serie, der bøkene i samme serie har lignende design. I tillegg kommer ofte nivået på boka frem gjennom tall eller en fargekode. Det kommer med andre ord frem av parateksten at boka er en lettlestbok og de blir derfor lett gjenkjennelige. Videre vil jeg beskrive særtrekk ved lesehefte, ettersom det er her bøkene jeg skal undersøke faller inn. Når det er sagt, vil jeg også bruke samlebetegnelse lettlestbøker videre i teksten. Her støtter jeg meg til Ulland (2022).

Nivå

Språket i lesehefter består av korte setninger og ordene er ofte korte og lydrette (Ulland, 2022). Altså forsøker en å unngå lange ord, ord med konsonantopphopninger og uregelrette

ord, da dette gjør teksten vanskeligere å lese for begynnerleseren. Et tydelig særtrekk ved leseheftene er at de er delt inn etter nivå, hvor tekstmengden øker i takt med vanskegraden. Ulland (2022) forklarer at leseheftene på nivå 1 er enkle tekster med rundt 20 ord per bok, hvor ordene i stor grad er lydrette. Å finne et nivå som eleven mestrer er viktig for elevenes motivasjon (Bandura, 1997).

Samspill i ikonoteksten

Videre skriver Ulland (2022) at leseheftene typisk har en eller to linjer per oppslag, hvor setningene støtter illustrasjonen. Dette er et utsagn som sier noe om samspillet i ikonoteksten. At verbalteksten støtter illustrasjonen forteller at de gjerne viser til det samme. Dette sier noe om at funksjonen til bildene ikke primært er å drive handlingen, men å støtte verbalteksten. En kan dermed si at samspillet i ikonoteksten i leseheftene kjennetegnes av forankring, noe som gjør at bøkene har mindre tomrom, og gir med det mindre rom for tolkning (Birkeland & Mjør, 2015; Eco; 1981; Iser, 1984). Når det er sagt, har det ifølge Ommundsen (2022), skjedd en utvikling i bildebøker. Før var bildene først og fremst illustrasjoner til teksten, mens nå ser en at bildene i større grad kan bære en del av handlingen uten at verbalteksten trenger å si det samme.

Spørsmål til teksten

Et annet særtrekk ved leseheftene er at de har spørsmål bakerst i teksten (Ulland, 2022). Ulland (2022) skriver at spørsmålene kan ses på som et tydelig signal til leseren om hva som forventes at de får ut av teksten. Slike spørsmål vil kunne styre lesingen fra estetisk til efferent lesing (Rosenblatt, 1982). Dersom elevene vet at spørsmålene kommer, vil det kunne trigge efferent lesing fra starten av, noe som får betydning for elevenes oppmerksomhet under lesingen. Efferent lesing er i mindre grad knyttet til indre motivasjon og om spørsmålene antyder at det er en riktig måte å lese teksten på, kan dette være med på å passivere leseren ved at de jakter en fasit fremfor å skape sin egen mening av teksten (Rosenblatt, 1982).

Oppsummert

Jeg har nå sett på særtrekk ved lettlestboka. De strenge rammene til leselighet på de enkleste nivåene, kan gjøre det utfordrende å lage tekster med et spennende innhold (Ulland, 2022). I tillegg har samspillet i lettlestboka tradisjonelt vært preget av forankring, noe som gir mindre rom for tolkning og en aktiv leser (Birkeland & Mjør, 2015; Eco, 1981; Iser, 1984). I tillegg

har mange lettlestbøker spørsmål knyttet til teksten, noe som kan gå på bekostning av elevenes engasjement (Rosenblatt, 1982). Når det er sagt, vil det være variasjoner blant lettlestbøker, og denne studien ønsker å belyse aspekter ved lettlestbøkene som engasjerer begynnerleseren. Så langt har jeg sett på formatet bildebok og lettlestbok, men gitt lite oppmerksomhet til innholdet i bøkene. Under vil jeg belyse hvilket innhold som interesserer begynnerleseren, ifølge forskning. Denne kunnskapen vil brukes som forståelsesramme i analysen av dataene.

Hva vet vi om hva elever på 1. trinn liker å lese?

Avslutningsvis i denne delen om tekster for begynnerleseren, vil jeg belyse hvorvidt det kan sies å være noen fellestrekk ved de tekstene begynnerleseren liker å lese. Det er sentralt å vite hva begynnerleseren liker å lese, slik at en kan gi elevene tilgang til slike tekster. J. A. Appleyard (1991) har utviklet en teori om hvordan barns respons på litteratur endrer seg i lys av hvordan de utvikler seg kognitivt og hvordan kulturen lærer dem å lese. Appleyard fant at barn i takt med at de blir eldre, går gjennom fem stadier som påvirker hva de liker å lese. Det vil naturligvis være individuelle faktorer som påvirker hvordan et barn responderer på en tekst, som personlighet, kunnskap og erfaringer. Appleyard sin teori vil altså ikke kunne si hva som gjelder for alle barn, men trekke frem noen generelle kjennetegn.

Aldersgruppen som er relevant for denne studien, er elever i første klasse, altså elever i 5-6års alderen. Ifølge Appleyard (1991), vil førsteklasinger befinne seg i, eller være på vei inn i, stadiet: «the reader as a hero/heroine» (leseren som helt/heltinne). Ifølge Appleyard kjennetegnes elever på dette stadiet av at de kan lese teksten selv og konstruere sin egen forståelse av teksten. Dette stadiet strekker seg fra 6-12 år, altså over hele barnskolen, noe som gjør at beskrivelsene her vil være svært generelle og gjerne ikke like passende for elever som akkurat har begynt å lære å lese. Samtidig kan det bidra med en forståelsesramme for hva elevene liker å lese. Elevene kan interessere seg for bøker og temaer selv om de ikke er i stand til å lese boka. Eksempelvis kan elever på 1. trinn finne på å velge tykke faktabøker som de ikke er i stand til å lese, men som de gjerne vil sitte å bla i.

Overordnet trekker Appleyard (1991) frem to tendenser ved det barn i 6-12 års alderen liker å lese. Den ene er at elevene liker å lese fakta om verden, og bruker lesing som et verktøy for å samle og organisere informasjon om verden. Det kan eksempelvis være en bok om dinosaurer eller verdensrekorder. Den andre tendensen er at elevene liker all fiksjon hvor

hovedpersonene legger ut på en reise, som for eksempel eventyr eller en spenningsbok. Da bruker elevene lesingen som et verktøy for å forstå seg selv. De ønsker å identifisere seg med hovedpersonene og forestiller seg selv som helten eller heltinnen i historien, derav navnet på stadiet. Dette er selvsagt veldig vidt. Litteratur kan hovedsakelig deles inn i skjønnlitteratur og sakprosa, så å si at elevene vil like det ene eller det andre er ganske treffsikkert. Likevel er det et poeng at noen elever foretrekker fakta, mens andre foretrekker fiksjon (Oakhill & Petrides, 2007). Derfor er det viktig at elevene har tilgang til begge deler.

Appleyard (1991) belyser også konkrete trekk ved de bøkene som barn på dette stadiet liker. Han understreker at bøkene som elevene leser på dette stadiet kjennetegnes av en enkel handlingsstruktur. Det er ofte noen handlingsstrukturer som går igjen, som at hovedpersonen drar ut på en reise, utsettes for fare eller settes på prøve. Appleyard trekker særlig frem repetisjonen i serielitteraturen som tiltrekkende for denne gruppen. Repetisjon gir en måte å strukturere ny informasjon. Det som voksne finner kjedelig eller ensformig, kan barna finne velkjent og trygt (Appleyard, 1991). Eksempelvis viser forskning at elevene gjerne velger bøker hvor de de kjenner til karakterene fra før (Kragler & Nolley, 1996; Swartz & Hendricks, 2000). Appleyard (1991) hevder at hovedpersonen er svært viktig for leserne på dette stadiet. Han forklarer at elevene ønsker å kunne kjenne seg igjen i og leve seg inn i hovedpersonen. Her vil det være individuelle variasjoner basert på elevenes kognitive utvikling. Eksempelvis hevder Appleyard at yngre elever er mest opptatt av handlingen, mens når elevene blir eldre, vil de bli mer interessert i og i stand til å leve seg inn i andres liv.

En ulempe med Appleyard (1991) sin teori, er at det er veldig generelle beskrivelser. Den skiller ikke mellom begynnerleseren på 1. trinn og en mer erfaren leser på 7. trinn. De vil være på helt ulike steder i leseutviklingen, noe som vil påvirke deres respons på teksten og hvilke tekster de faktisk kan lese. Lesing er en kompleks ferdighet og faktorer som motivasjon, kunnskaper og interesse vil spille en rolle, samt avkodingsferdighet og språkforståelse (Frost, 2003). Dette er faktorer som elevene har utviklet i ulik grad. Det er altså en ting hva eleven liker å lese og så vil dette spille sammen med hvor godt elevene mestrer det lesetekniske og videre klarer å skape mening av det de leser.

I tillegg påpeker Hennig (2017) at selv om en kan trekke frem noen generelle trekk ved bøker, er det vanskelig å vite akkurat hva den enkelte elev finner interessant og spennende. Det er derfor viktig å spørre elevene hva de vil lese (Rasinski, 1988; Ryan & Deci, 2000; 2017).

Likevel er realiteten at elevene aldri får velge helt fritt, da det er voksne som fyller bokhyllene og voksne som skriver bøkene (Hennig, 2017). Men lærerne må prøve å legge frem variert litteratur og gjøre bøkene tilgjengelig for elevene. Elley (1992) fant at det var en sammenheng mellom størrelsen på klasseromsbiblioteket og leseferdighet i klassen.

Funnene fra denne studien kan bidra til å belyse hvilke tekster læreren kan se etter når de skal finne engasjerende tekster til elevene på 1. trinn. I neste del presenteres studiens metode. Her beskriver jeg hvordan jeg har gått frem for å undersøke hva som kjennetegner lettlestbøkene som begynnerleseren blir engasjert av å lese på egenhånd.

3 Metode

I denne delen vil jeg redegjøre for studiens metode for å synliggjøre hvordan jeg har gått frem for å samle inn og analysere dataene. Denne studien har som mål å finne ut hva som kjennetegner lettlestbøkene som elever på 1. trinn blir engasjert av å lese på egenhånd. Jeg ønsker med andre ord å forstå hvorfor elevene har lyst til å lese en bok og hvilke trekk ved lettlestbøker som engasjerer førteklasseeleven. I de følgende avsnittene vil jeg synliggjøre mine valg ved å redegjøre for forskningsmetode, utvalg og valg av lettlestbøker til høytlesing. Deretter gjør jeg rede for intervjuprosessen og utarbeidingen av intervjuguiden.

Avslutningsvis i denne delen diskuterer jeg studiens reliabilitet og validitet, og redegjør for forskningsetiske refleksjoner.

3.1 Valg av forskningsmetode

Innenfor samfunnsvitenskapen kan en hovedsakelig skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Hvilken metode en velger, vil påvirke hvilke data en samler inn (Johannessen et al., 2021). Jeg har valgt en kvalitativ metode av flere årsaker. Mens en kvantitativ studie åpner for å innhente data fra mange elever, eksempelvis via et digitalt spørreskjema, vil en kvalitativ studie kunne gi detaljert informasjon fra noen elever. Dette er nyttig når jeg ønsker å forstå *hvorfor* elevene tenker og handler som de gjør. I tillegg ville det vært utfordrende å nå ut til mange elever på 1. trinn med et spørreskjema, da elevene ville trenge hjelp til å lese opp spørsmålene og skrive svar. Dessuten setter omfanget av denne masteroppgaven

begrensninger for størrelsen på utvalget. Dermed egner det seg godt med en kvalitativ metode, hvor en kan gå i dybden og få fylldige beskrivelser fra noen elever.

Intervju

For å undersøke problemstillingen, har jeg intervjuet syv elever på 1. trinn. Et intervju egner seg godt når formålet er å forstå og beskrive noe (Johannessen et al., 2021). Det er også en fleksibel metode som gjør det mulig å få detaljerte beskrivelser fra informantene og få et innblikk i deres forståelse og meninger. Intervju kan med andre ord bidra med utfyllende beskrivelser om hva som motiverer og engasjerer elevene. For å samle inn informasjon om elevenes engasjement, valgte jeg også å benytte meg av observasjon under elevintervjuene. Observasjon gir mulighet for å samle informasjon som ikke like lett kommer frem gjennom svar på spørsmål. Observasjon gir informasjon om hva som skjer, men ikke hvorfor det skjer (Johannessen et al., 2021). En kombinasjon av intervju og observasjon vil dermed kunne avdekke dette forholdet.

I forkant av intervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide. Intervjuet kan dermed sies å være strukturert ved at spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene var bestemt på forhånd (Johannessen et al., 2021). Intervjuguiden var med på å sikre at elevene fikk de samme spørsmålene og at jeg fikk samlet inn utfyllende svar fra alle informantene. Intervjuet var dermed til en viss grad standardisert ved at alle informantene fikk de samme spørsmålene og den samme instruksjonen i forkant og underveis i intervjuet, noe som gjør det mulig å sammenligne informantenes svar (Johannessen et al., 2021). Samtidig var det et ønske at intervjuet skulle oppleves uformelt og mer som en samtale for elevene. Intervjuet var dermed ikke helt strukturert, ettersom jeg forsøkte å ivareta elevenes stemme ved å også stille åpne spørsmål og la elevene snakke fritt.

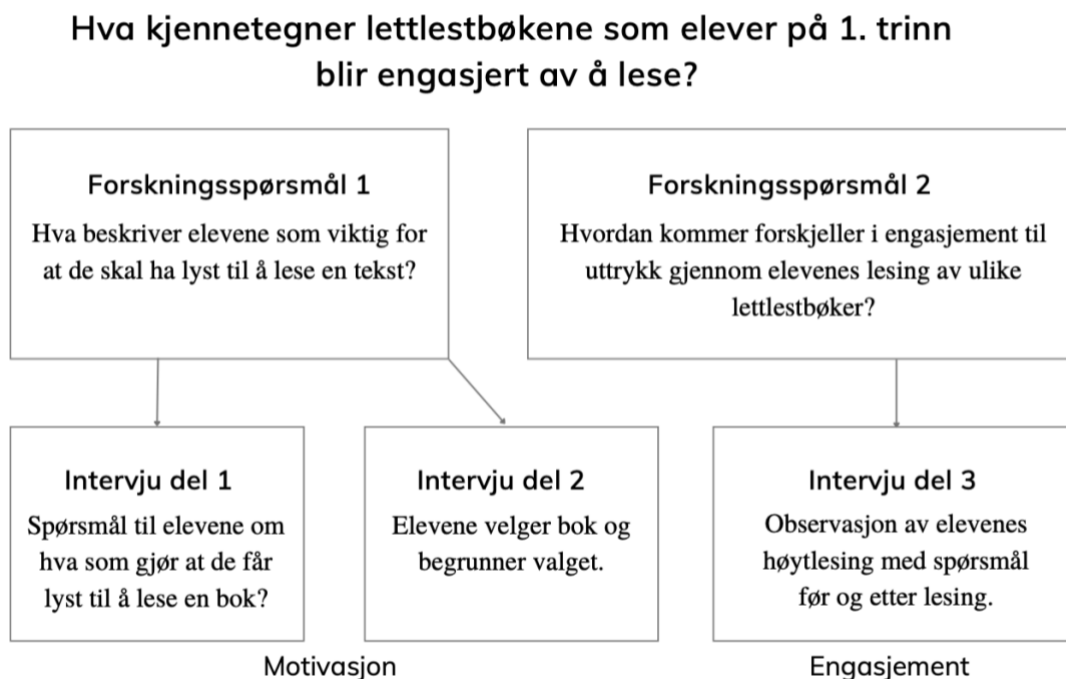
Intervjuets struktur

Intervjuet bestod av tre deler, hvor hver del tjente hvert sitt formål (Figur 5).

- Første del av intervjuet er knyttet opp mot det første forskningsspørsmålet: *Hva beskriver elevene som viktig for at de skal ha lyst til å lese en tekst?* Her er formålet å undersøke elevenes motivasjon for lesing.
- Andre del av intervjuet undersøker også det første forskningsspørsmålet. Her skal elevene velge en lettlestbok å lese og begrunne hvorfor de valgte den boka.

- Tredje del av intervjuet er knyttet til det andre forskningsspørsmålet: *Hvordan kommer forskjeller i engasjement til uttrykk gjennom elevenes lesing av ulike lettlestbøker?* Her er formålet å undersøke elevenes engasjement under lesing av boka de valgte i del 2.

Del 2 og 3 ble gjennomført to ganger med hver elev. En av gangene fikk elevene velge mellom to bøker fra *Les for meg*-prosjektet og den andre gangen fikk de velge mellom to andre lettlestbøker. Det vil si at hver elev leste to bøker. I tredje del av intervjuet benyttet jeg spørsmål for å få elevene til å beskrive engasjement, og observasjon for å undersøke hvordan engasjement kom til uttrykk i lesingen. Alle de tre delene av intervjuet tjener det overordnede formålet: *Å finne ut hva som kjennetegner engasjerende lettlestbøker, ifølge elevene selv.* I neste del beskriver jeg kriterier for utvalg av informanter.



Figur 5: Modellen viser at intervjuet er strukturert i tre deler, hvor hver av delene er knyttet til et av forskningsspørsmålene. Del 2 og 3 gjennomføres to ganger per elev. Modellen viser også at del 1 og 2 av intervjuet undersøker elevenes motivasjon, mens den tredje delen undersøker elevenes engasjement.

3.2 Utvalg

I denne delen beskrives fremgangsmåten for utvalg av informanter. Dette er en kvalitativ studie, hvor formålet er å forstå elevenes tanker og handlinger. Jeg har derfor gjort en strategisk utvelgelse av informanter som var hensiktsmessig for å få samlet inn nødvendig data. Utvalget er med andre ord ikke representativt for alle elever på 1. trinn. Dette er heller ikke nødvendig, da formålet med studien ikke er å gjøre statistiske generaliseringer, men å få detaljerte beskrivelser fra enkeltelever. Utvalget består av syv elever (fire jenter og tre gutter) på 1. trinn ved én skole på Vestlandet. Under vil jeg gjøre rede for prosessen bak utvelgelsen av informantene.

I *Les for meg*-prosjektet, som dette mastergradsprosjektet er en del av, er formålet å styrke elever på 1. trinns motivasjon og leseferdighet. En forutsetning for utvelgelsen var derfor at informantene måtte være elever på 1. trinn. På grunn av denne studiens omfang var det videre praktisk å gjennomføre datainnsamlingen på én skole. Når prosjektet var avklart med skolens ledelse og kontaktlærerne på trinnet, sendte kontaktlærerne ut informasjonsskriv med samtykkeerklæring hjem til elevenes foreldre. Av de elevene som hadde fått samtykke til å delta, var det et kriterium at elevene som deltok skulle ligge i det nedre sjiktet av utvikling av leseferdighet på klassenivå. Denne vurderingen ble tatt av kontaktlærerne i samtale med meg.

Resultatet av utvelgelsen ble altså syv elever. Utvalgsstørrelse i kvalitative studier handler ikke om å få et representativt utvalg, men å innhente nok informasjon. Ifølge Johannessen et al. (2021) er det ideelt å ha så mange informanter at en når et datameningspunkt. Det vil si at en kommer til et punkt hvor en ikke får ny informasjon fra informantene. Dette er sjelden mulig, og studiens omfang satt begrensninger for antallet informanter. Jeg valgte et antall som var hensiktsmessig for størrelsen på denne studien. Grunnen til at det ikke er flere, er på grunn av begrenset tid til datainnsamlingen, men også fordi det skal være tid og mulig å gjøre grundige analyser av dataene.

Datainnsamlingen foregikk på den aktuelle skolen, hvor de syv elevene ble intervjuet enkeltvis i et klasserom. Alle intervjuene ble gjennomført samme dag og holdt seg innenfor undervisningstiden. Datainnsamlingen fant sted mot slutten av mars, og elevene hadde gjennomgått alle bokstavene innen da, noe som også var et kriterium for utvelgelsen. Utvalget kan sies å være homogent ved at det er en gruppe elever med lite variasjon ettersom de er

valgt ut fra de samme kriteriene. Det gir mulighet for å finne både fellestrekk og ulike erfaringer innenfor en liten gruppe (Johannessen et al., 2021). I neste del ser jeg nærmere på lettlestbøkene elevene skulle lese i intervjuet.

3.3 Valg av lettlestbøker

I denne delen beskriver jeg fremgangsmåten for valg av lettlestbøker til denne studien. Dette er knyttet til tredje del av intervjuet, hvor elevene skal observeres mens de leser høyt fra to lettlestbøker. Målet er å finne frem til hva som kjennetegner bøker som engasjerer begynnerleseren. Siden dette prosjektet er en del av forskningsprosjektet *Les for meg*, er det en hensikt med denne studien å undersøke hvorvidt elevene finner bøker som er utviklet for *Les for meg*-prosjektet engasjerende å lese. For å undersøke dette, skal jeg sammenligne elevenes engasjement for *Les for meg*-bøkene, med elevenes engasjement for to tilsvarende lettlestbøker. Målet er ikke å komme frem til hvilken bok som engasjerer mest, men å trekke frem aspekter ved lettlestbøkene som fremmer engasjement. Under vil jeg først presentere bøkene fra *Les for meg*-prosjektet. Deretter gjør jeg rede for hvordan de to andre lettlestbøkene ble valgt ut.

To bøker fra Les for meg-prosjektet

De to *Les for meg*-bøkene som utforskes i denne studien er: *Drageskolen* og *Haren spiser bæs* (Figur 6). Bøkene er skrevet av den anerkjente barnebokforfatteren Bjørn Arild Ersland og illustratør Øyvind Torseter. Et mål for *Les for meg*-prosjektet er at elevene skal vurderes mens de leser høyt fra *engasjerende* tekster. Bøkene er derfor laget med intensjon om å være engasjerende. *Les for meg*-bøkene kommer i tre nivåer, hvor antall ord, ordenes kompleksitet og setningens lengde, øker med nivåene. I denne studien benyttes nivå 1. Det vil si at bøkene inneholder en setning (eller to korte) per oppslag. Det er 3-5 ord per setning og ordenes lengde overstiger ikke seks bokstaver. Det er også hovedsakelig benyttet lydrette ord med unntak av noen av de mest høyfrekvente ordene i språket. Begge bøkene er laget for et digitalt format. Videre kan *Drageskolen* karakteriseres som fiksjon, mens *Haren spiser bæs* inneholder fakta og kan sies å være en faktabok.



Figur 6: Bøkene *Drageskolen* og *Haren spiser bæsj* av Bjørn Arild Ermland og Øyvind Torseter. Bøkene er laget i forbindelse med *Les for meg*-prosjektet og er per dags dato ikke utgitt.

Kriterier for utvelgelsen av to andre lettlestbøker

For å undersøke hva som engasjerer elevene, skal jeg sammenligne elevenes engasjement for *Les for meg*-bøkene, med elevenes engasjement for to tilsvarende lettlestbøker, som ikke er skrevet for *Les for meg*-prosjektet, og som ikke nødvendigvis er laget med samme formål om å engasjere. Disse bøkene er valgt ut på bakgrunn av følgende kriterier:

- Bøkene må være tilgjengelig digitalt. Dette er for å unngå at lesing på papir versus lesing på skjerm får en avgjørende betydning for elevenes engasjement.
- Det må være én faktabok og én fortelling. Dette er for å sørge for at elevene får mulighet til å velge mellom fakta og fiksjon begge ganger.
- Bøkene må ha tilsvarende omfang og vanskenivå. Ordene skal i hovedsak være lydrette og helst ikke overstige 6 bokstaver. Setningene skal inneholde 2-5 ord og boka skal ha 7-9 sider.

To lettlestbøker fra nettstedet Skolen fra Cappelen Damm

Utvelgelsen var begrenset av antall lettlestbøker tilgjengelig digitalt, og at det var få faktabøker på det aktuelle vanskenivået. Utfra kriteriene valgte jeg to bøker fra biblioteket til nettstedet *Skolen* fra Cappelen Damm (Figur 7). De to bøkene er: fortellingen *Sune og ufoen* (Andersen & Duzakin, 2013) og faktaboka *Sansene* (Johnsen & Selnes, 2013). Jeg vil videre i teksten omtale disse bøkene som *Skolen*-bøkene. De to valgte bøkene er en del av samme serie «Les», hvor begge er på «nivå 2». Vurderingen om hvorvidt dette er et tilsvarende nivå som *Les for meg*-bøkene baserer seg på det tredje kriteriet presentert over. Et unntak fra dette

kriteriet er at begge bøkene fra *Skolen* har 1-2 ord med 7-8 bokstaver, noe som kan gi elevene ytterligere utfordringer med tanke på avkodingen. Samtidig bruker *Skolen*-bøkene gjentakelse i større grad enn *Les for meg*-bøkene, og har dermed færre ulike ord, noe som kan gjøre dem lettere med tanke på avkoding. Dette er imidlertid små forskjeller, og de fire bøkene anses å ha tilnærmet likt vanskenivå. I tillegg har *Sansene* og *Sune og ufoen* spørsmål til teksten på siste side. Elevene ble ikke bedt om å lese eller svare på disse spørsmålene, ettersom *Les for meg*-bøkene ikke har tilsvarende spørsmål i teksten. Det kunne endret elevenes opplevelse av lesingen, og følgelig påvirket elevenes engasjement, om elevene ble bedt om å svare på spørsmålene i boka (Rosenblatt, 1982).



Figur 7: *Sune og ufoen* (2013) av Torill Andersen og Akin Duzakin og *Sansene* (2013) av Janne Aasebø Johnsen og Ketil Selnes. Bøkene er tilgjengelig digitalt fra nettstedet *Skolen* fra Cappelen Damm.

3.4 Intervjuprosessen og utarbeiding av intervjuguide

I denne delen vil jeg redegjøre for intervjuprosessen og hvordan intervjuguide og observasjonsskjema ble utarbeidet. Denne delen har jeg valgt å strukturere etter intervjuets tre deler (Figur 5, s. 41).

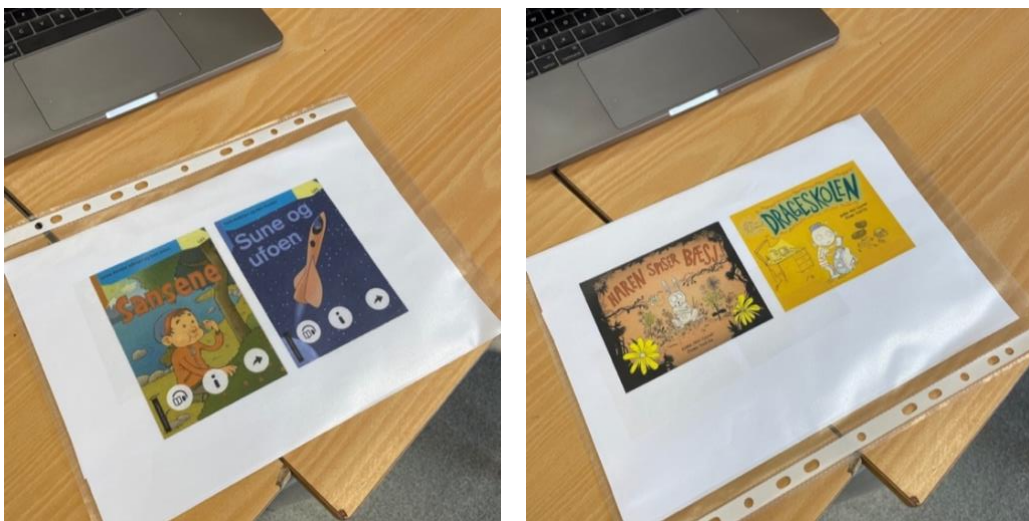
Del 1: Undersøke elevenes motivasjon gjennom spørsmål

I første del av intervjuet fikk elevene spørsmål om hva som gjør at de får lyst til å lese en bok. Dette spørsmålet er direkte knyttet til elevenes motivasjon og det første forskningsspørsmålet: *Hva beskriver elevene som viktig for at de skal ha lyst til å lese en tekst?* Dette åpne spørsmålet ble fulgt opp med flere forhåndsbestemte underspørsmål for å sikre utfyllende svar

fra alle informantene. For å belyse det samme forskningsspørsmålet, ble elevene også spurt om hva som gjør at de *ikke* får lyst til å lese en bok. Dette spørsmålet ble også fulgt opp med underspørsmål. Med underspørsmålene ønsket jeg å trekke inn det som teorier og tidligere forskning hevder har betydning for elevenes motivasjon, som: interesse (Renninger & Hidi, 2016; 2020), kompetanse (Bandura, 1997), autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000; 2017). De teoretiske begrepene ble operasjonalisert ved å spørre elevene om: hva de liker å lese om (interesse), om de ikke får lyst å lese en tekst som er for lett eller for vanskelig (kompetanse), om det er kjekkere å velge bok selv (autonomi) og om det er kjekkere å lese det samme som de andre i klassen (tilhørighet). Se vedlegg 4 for å få oversikt over alle spørsmålene i intervjuguiden (s. 101).

Del 2: Undersøke elevenes motivasjon gjennom begrunnelse for valg av bok

I andre del av intervjuet fikk elevene velge én av de to bøkene fra *Les for meg* (*Drageskolen* eller *Haren spiser bæsj*) og én av lettlestbøkene hentet fra nettstedet *Skolen* fra Cappelen Damm (*Sune og ufoen* eller *Sansene*). Deretter skulle de begrunne valget. For å prøve å utelukke at rekkefølgen bøkene ble presentert for elevene skulle spille en avgjørende rolle for resultatet, fikk 3 av elevene bøkene fra *Les for meg* først, mens resten (4 elever) fikk bøkene fra *Skolen* først. Figur 8 illustrerer hvordan elevene ble presentert bøkene. Denne delen av intervjuet ble gjennomført to ganger per eleven. Det vil si at elevene valgte en bok og leste den, før de valgte den andre boka.



Figur 8: Bildene viser hvordan elevene fikk velge bøker. Elevene valgte en bok av gangen, og leste den før de valgte ny bok. 4 av elevene fikk presentert bøkene fra *Skolen* først (bilde til venstre), mens 3 av elevene fikk presentert bøkene fra *Les for meg* først.

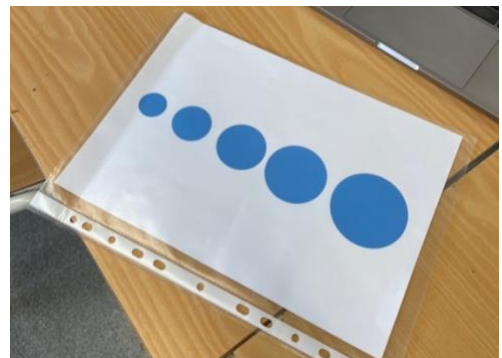
Målet med denne delen av intervjuet var å belyse det første forskningsspørsmålet på en mer konkret måte. Hva elevene legger til grunn for valg av bok sier noe om hva som er viktig for dem når de skal lese en bok. Mye av det mennesker gjør er ubevisst og det er ikke sikkert at elevenes svar i første del faktisk reflekterer deres handlinger. Ved å observere elevenes bokvalg og høre deres begrunnelser, kan en få tilgang til informasjon som er vanskelig å få frem på andre måter (Johannessen et al., 2021). Elevenes begrunnelser ble analysert og kategorisert i lys av de samme kategoriene som presentert i del 1 (interesse, kompetanse, autonomi og tilhørighet) eller i lys av nye funn fra elevenes svar.

Del 3: Undersøke elevenes engasjement gjennom spørsmål og observasjon

I tredje og siste del av intervjuet, leste elevene boka de hadde valgt i del 2 og svarte på spørsmål i forkant og etterkant av lesingen. Her ble både intervju og observasjon benyttet som metode. Denne delen ble gjennomført to ganger per elev. Det vil si at elevene leste to bøker hver.

Hvordan ble elevenes motivasjon og interesse målt før lesing

Etter elevene hadde valgt bok, ble de spurt hvor godt de tror de kommer til å like å lese boka og hvor godt de tror de kommer til å få til å lese boka. De to spørsmålene er knyttet til henholdsvis begrepene interesse og mestringstro. Dette er fordi forskning viser at interesse og mestringstro spiller inn på elevenes engasjement (Bandura, 1997; Renninger & Hidi, 2016; 2020). I motsetning til de tidligere spørsmålene i del 1 av intervjuet, har disse spørsmålene svaralternativer. Elevene fikk se en skala som bestod av fem sirkler (Figur 9). Jeg pekte på sirklene mens jeg leste opp svaralternativene. Eksempelvis: «Hvor godt tror du at du kommer til å like å lese denne boka? Veldig godt, litt godt, sånn midt imellom, ikke så veldig godt eller ikke i det hele tatt». Sirklene med økende størrelse representerer økt tro på at elevene kan gjennomføre en oppgave, og elevene pekte på den sirkelen de kjente seg mest igjen i. Denne måten å måle mestringstro støttes av Bandura (2006). Han forklarer at for barn er det nyttig med visuell støtte. I tillegg hevder Bandura (2006) at sirkler i økende størrelse egner seg bedre enn eksempelvis ansikter som er glad eller trist, ettersom elevene kan misforstå

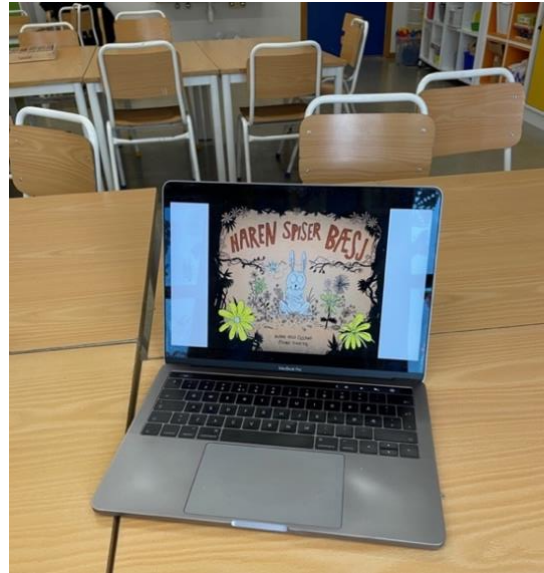


Figur 9: Skalaen elevene ble presentert for å måle interesse og mestringstro. Denne ble brukt før og etter lesing.

dem som et mål på hvor glad de er. Økende sirkler gir med andre ord en visuell og konkret måte å måle elevenes mestringstro.

Hvordan ble elevenes høytlesing observert

Deretter satt elevene i gang med å lese boka. Lesingen foregikk på dataen ettersom alle bøkene var digitale (Figur 10). Elevene fikk instruksjon om å bla selv ved bruk av piltastene. Mens elevene leste, observerte jeg og tok notater. Jeg var tidvis deltakende ved at jeg støttet elevene i høytlesingen ved behov. Eksempelvis trengte noen elever hjelp til å hente frem bokstavlyd, avkode ord eller hente frem meningen av et ord. Observasjon åpner for å studere hvordan elevene samhandler med teksten og hvordan de viser engasjement. Det gir informasjon som ikke er like lett for elevene å formulere med ord. Observasjonen var strukturert ved at jeg hadde utarbeidet et observasjonsskjema (Johannessen et al., 2021).



Figur 10: Slik ble bøkene lest på dataen.

Målet med observasjonen var å undersøke tegn til engasjement, altså ble det notert hvorvidt elevene var aktive i lesingen, eksempelvis ved å vise tegn på forståelse eller bruk av strategier (Guthrie & Wigfield, 2000; Unrau & Quirk, 2014). Det kunne innebære at elevene oppdaget feillesinger, gjenleste et ord eller en setning, stilte spørsmål til teksten, studerte bilde eller trakk slutninger. Videre ble det notert om de var utholdende ved utfordringer, da dette også er et tegn på engasjement (Unrau & Quirk, 2014). Utfordringer definerte jeg i hovedsak med tanke på ordavkoding (Høien & Lundberg, 2012). Dette kunne være vansker med bokstavgjenkjenning, koble grafem til riktig fonem, syntese eller hente frem riktig uttale av ordet. Vansker med språkforståelse er ikke like lett å observere, men det kan komme til uttrykk ved at ordet ikke leses med riktig uttale, eller at eleven spør hva ordet betyr. Jeg noterte hvilke utfordringer elevene møtte og hvordan de håndterte dem. I tillegg noterte jeg tegn på manglende engasjement, som kan vise seg ved at eleven er distraheret eller frustrert (Unrau & Quirk, 2014). Dette definerte jeg som at eleven ser seg rundt, kommenterer ting

utenom teksten eller slutter å lese. I tillegg ble alle spørsmål, kommentarer og utsagn elevene kom med under lesingen notert, og i ettertid analysert.

Hvordan ble elevenes motivasjon og interesse målt etter lesing

Etter elevene hadde lest, ble elevene spurt hva boka handlet om. Dette var for å undersøke elevenes leseforståelse. Deretter fikk elevene spørsmål om hvor godt de likte boka og hvor godt de synes at de fikk til å lese boka. Også disse spørsmålene ble målt med sirkler i økende størrelse (Figur 9). Dette ga mulighet for å sammenligne elevenes interesse og mestringstrophør og etter lesing. I tillegg ga det mulighet for å sammenligne elevenes egenrapportering opp mot min fortolkning av elevenes engasjement. Til slutt ble elevene spurt om de kunne tenke seg å lese flere slike bøker, noe som sier noe om elevenes interesse. Nærmere bestemt hva elevenes opplevelse av denne teksten gjorde med elevenes framtidige interesse for lesing. Svaret kan altså knyttes til om elevene er på vei mot en mer individuell interesse (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Hensikten med denne delen av datainnsamlingen var å belyse det andre forskningsspørsmålet, nemlig å undersøke hvordan forskjeller i engasjement kommer til uttrykk gjennom elevenes lesing av ulike lettlestbøker.

3.5 Studiens reliabilitet og validitet

Så langt har jeg redegjort for studiens metode, hvor hensikten har vært å være åpen om valgene jeg har tatt. Dette er med på å løfte studiens reliabilitet, som handler om hvorvidt dataene som er samlet inn er troverdige (Johannessen et al., 2021). Videre er validitet et aspekt ved studiens reliabilitet, som omfatter hvorvidt dataene som er samlet inn er gyldige, altså om metoden måler det en ønsker at den skal måle (Johannessen et al., 2021). I denne delen vil jeg diskutere noen utfordringer knyttet til studiens reliabilitet og validitet. De to begrepene henger sammen, og det å redegjøre for studiens reliabilitet er også med på styrke dens validitet. Denne delen er strukturert etter tre komponenter ved studiens reliabilitet: 1) hvilke data er samlet inn, 2) hvordan er dataene samlet inn og 3) hvordan er dataene bearbeidet.

Hvilke data er samlet inn?

Reliabilitet handler om hvilke data som er samlet inn (Johannessen et al. 2021). Dataene som er samlet inn begrenser seg til et lite utvalg. En ville ikke fått akkurat de samme svarene om en hadde intervjuet andre og flere elever. Samtidig er ikke målet med denne studien å

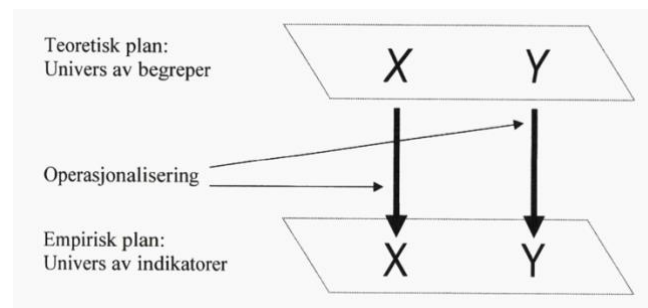
generalisere, men å gi detaljerte beskrivelser fra noen elever. Begrensninger knyttet til utvalget kan leses under studiens begrensninger (6.1, s. 88).

Utfordringer knyttet til begrepsvaliditet

Hvilke data som er samlet inn, avgjøres også av hvordan teoretiske begreper er blitt operasjonalisert i intervjuguide og observasjonsskjema. Begrepsvaliditet handler om hvorvidt det er samsvar mellom de teoretiske begrepene som presenteres og bruken av dem (Kleven, 2002). De teoretiske begrepene interesse, motivasjon og engasjement, er ikke direkte observerbare, noe som fører til en validitetsutfordring. Modellen til Kleven (2002, figur 11) viser hvordan teoretiske begreper må operasjonaliseres til noe som kan observeres og måles.

Resultatet av denne studien avhenger av at det er godt samsvar mellom et begrep og spørsmålene eller observasjonskriteriene i intervjuguide og observasjonsskjemaet. Eksempelvis måles interesse ved å spørre elevene hvor godt de likte å lese boka.

Nærmere beskrivelser av hvordan de tre begrepene interesse, motivasjon og engasjement ble målt står beskrevet over i 3.4.



Figur 11: Modellen til Kleven (2002, s. 143) viser hvordan teoretiske begreper må bli operasjonalisert til noe som kan observeres og måles.

Cook og Campbell (1979) trekker frem to trusler mot begrepsvaliditet. Enten er det en fare for at operasjonaliseringen blir for vid og dermed fører til at irrelevante kilder påvirker resultatet. Motsatt, kan det også være en trussel mot validiteten om spørsmålene en stiller blir for snevre og dermed ikke fanger opp det en er ute etter. Eksempelvis spurte jeg elevene «Har gjør at du får lyst til å lese en bok?». Dette var et vidt spørsmål som muligens ble for abstrakt for flere av elevene. Om jeg imidlertid hadde gitt elevene mange konkrete eksempler («liker du å lese om dinosaurer, hester, spøkelses, ...»), kunne dette blitt ledende for elevenes svar og stått i fare for å bidra til konstruktunderrepresentasjon. Det vil si at vinklingen ble for smal til at jeg fikk den informasjonen jeg ønsket meg, nemlig hva som gjør at førsteklasinger får lyst il å lese en bok. For å sikre validiteten best mulig under datainnsamling, hadde jeg flere underspørsmål som belyste hovedspørsmålet. Når det er sagt, var det ikke like enkelt for elevene å besvare alle underspørsmålene, ettersom det var spørsmål som krevde at elevene

tenkte abstrakt om deres lesepreferanser, noe som ikke er like enkelt for elever som akkurat har begynt på skolen. I tillegg har elevene ikke mye erfaring med å lese bøker selv. Men ettersom jeg fikk belyst det første forskningsspørsmålet fra to vinkler (abstrakt, ved å spørre hva de liker å lese, og konkret, ved å la dem velge bok og begrunne valget), supplerte metodene hverandre og bidro til utfyllende svar fra alle informantene.

Hvordan er dataene samlet inn?

Det andre aspektet som påvirker studiens reliabilitet, er hvordan dataene ble samlet inn (Johannessen et al. 2021).

Hvorfor intervju og observasjon ble benyttet

Dataene ble samlet inn gjennom intervju og observasjon. Det å bruke ulike metoder er med på å øke studiens validitet (Johannessen et al., 2021). Swartz og Hendricks (2000) skriver at tidligere har hva elevene liker å lese blitt målt med spørreskjema, leselogg og analyser av bestselgerlister. Her blir gjerne deltakerne bedt om å rangere deres favorittbøker, forfattere, temaer og lignende. Ifølge Swartz og Hendriks (2000) har slike metoder sine begrensninger. Eksempelvis ved at elevene må velge blant forskernes svaralternativer. Et intervju åpner for at elevene får formulere egne svar og for at en får vite årsaken bak elevenes preferanser. I tillegg ga observasjon fyldige beskrivelser av elevenes atferd og handlinger, der intervju har en begrensning ved at en bare samler data av det elevene sier.

Hvorfor det ble tatt notater, fremfor lyd- og videoopptak

Under datainnsamlingen ble det tatt notater på en datamaskin. Dette gjorde det mulig å raskt notere det elevene sa og gjorde underveis i intervjuet. I tillegg ga intervjuguiden en struktur på hva som ble notert og sørget for at det ble samlet inn tilstrekkelig data fra alle informantene. Å ta notater under intervjuet kan være forstyrrende for informantene. For at elevene ikke skulle forstyrres eller begrense sine svar på grunn av at det, informerte jeg elevene om at jeg kom til å ta notater og forklarte hvorfor, før intervjuet begynte.

Videre hadde jeg et observasjonsskjema som styrte hva jeg registrerte under elevenes høytlesing av lettlestbøkene. Dette gjorde at det gikk raskt å notere, og sørget for at jeg hadde det samme fokuset på tvers av informantene. Samtidig kan et slikt observasjonsskjema selvsagt være begrensende og styrende for hva en får med seg og hva en ikke får med seg. For

å være mest mulig fleksibel, hadde jeg åpne felt hvor jeg kunne notere det elevene sa og gjorde. Jeg noterte også hvordan jeg erfarte situasjonen, ettersom det ville vært vanskelig å huske i ettertid.

Det å ta notater fremfor å gjøre lyd- og videoopptak kan ha sine begrensninger. Eksempelvis ved at det er utfordrende å notere og få med seg all ikke-verbal kommunikasjon (Johannessen et al., 2021). Jeg la vekt på å notere ned det eleven sa, og hva eleven gjorde. Eksempelvis: reiser seg, ler, peker, leser «suse» i stedet for «Sune», osv. Årsaken til at jeg ikke gjorde lyd- eller videoopptak under datainnsamlingen var fordi jeg ønsket at situasjonen skulle være trygg og minst mulig belastende for elevene. Filming kan virke forstyrrende og hemme informanten i å gi svar (Johannessen et al., 2021). For det andre ønsket jeg at studien skulle behandle færrest mulig personopplysninger. Målet var at dataene skulle samles inn anonymt. Å ta lyd- og videoopptak innebærer at en lagrer personopplysninger (Johannessen et al., 2021), mens å ta i bruk notater er mindre inngripende og i tråd med prinsippet om dataminimering (NSD, u.å.b).

Hvordan er dataene bearbeidet?

Det tredje aspektet som påvirker studiens reliabilitet er hvordan dataene er bearbeidet (Johannessen et al., 2021). Tolkning av data er subjektivt, og min førforståelse vil påvirke resultatet. Jeg tolker resultatene i lys av egne erfaringer og den teorien som jeg har valgt ut. Teorien som jeg har valgt, har vært styrende for utarbeiding av intervjuguiden, som til syvende og siste styrer hvilken data som samles inn. En kan derfor ikke snakke om en absolutt sannhet i kvalitative studier, fordi ingen andre vil sannsynligvis kunne tolke dataene på nøyaktig samme måte (Johannessen et al., 2021). Med det sagt, styrkes studiens troverdighet ved å forklare og begrunne valg slik som det er blitt gjort i denne metodedelen. I tillegg har jeg forsøkt å observere og notere så nøytralt som mulig.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Som et siste punkt i metodedelen, vil jeg løfte frem forskningsetiske vurderinger som er blitt gjort i denne studien. Etske betraktninger må tas når en studerer mennesker, og ytterligere betraktninger må tas når en studerer barn, noe som er tilfellet for denne studien.

Forskningsetikk handler om å være bevisst det etiske ansvaret en har ovenfor informantene og dataene en behandler. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg forholdt meg til

forskningsetiske retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). I tillegg har jeg fulgt retningslinjer fra Norsk senter for dataforskning (NSD), som særlig har bidratt med retningslinjer for skoleforskning. Før datainnsamlingen ble prosjektet meldt til NSD. De vurderte prosjektet til å være lovlig, noe som vil si at prosjektet ble gjennomført i tråd med retningslinjer for personvern (Vedlegg 5, s. 104).

Innhenting av samtykke

I forkant av datainnsamlingen ble prosjektet avklart med ledelsen på den aktuelle skolen og kontaktlærerne på 1. trinn. Det ble utarbeidet et informasjonsskriv med samtykkeerklæring som kontaktlærerne sendte hjem til elevenes foreldre (Vedlegg 3, s. 99). Informasjonsskrivet er utarbeidet i tråd retningslinjer fra NSD (u.å.a). Her understrekes det at deltakelse er frivillig. I tillegg informeres foreldrene om hvilke opplysninger som innhentes og om den praktiske gjennomføringen. Et annet viktig ansvar, som det ble informert om, er konfidensialitet. I informasjonsskrivet fikk foreldrene beskjed om at all informasjon som samles inn er anonym og elevene vil ikke kunne identifiseres i datamaterialet. I datamaterialet erstattes elevenes navn med en kode. Videre ble foreldrene informert om at de når som helst kan trekke samtykke. Da vil all informasjon jeg har samlet fra eleven slettes. I tilfelle noen ønsket å trekke seg ble det laget en koblingsnøkkel med elevens navn og kode. Denne ble oppbevart separat fra resten datamaterialet og slettet ved prosjektets slutt.

Frivillig deltakelse

For å ivareta informantenes rett til selvbestemmelse, har det vært viktig å understreke at det er frivillig å delta i studien (NESH, 2016). Det følger et ekstra ansvar overfor informantene i denne studien, ettersom det er skoleelever i 5-6 års alderen. Det vil si at de regnes som en sårbar gruppe og kan ikke samtykke på egne vegne (NSD, u.å.a). I tillegg til at det ble innhentet samtykke fra foreldrene, var det viktig å understreke at ingen elever skal delta om de ikke har lyst, selv om foreldrene har samtykket. Elevene kunne når som helst ombestemme seg og trekke seg.

Ivaretagelse av elevene og personvern

Et annet viktig ansvar er at forskningen ikke skal være belastende for barna (NESH, 2016). Datainnsamlingen ble gjort på elevenes skole hvor de er kjent, og intervjuet tok ca. et kvarter.

Intervjuet foregikk i undervisningstiden og gikk ikke utover friminutt. Under datainnsamlingen var jeg opptatt av at elevene hadde det bra og at intervjuet opplevdes lystbetont. Eksempelvis var det viktig å ivareta elevenes stemme under intervjuet og elevene som trengte det, fikk støtte under høytlesingen. I tillegg ble det bare tatt notater, fremfor lyd- og videoopptak. Dette var for at situasjonen skulle være minst mulig belastende for elevene og for å samle inn og behandle minst mulig personopplysninger.

Rettigheter til lettlestbøkene

I denne studien har jeg undersøkt fire ulike lettlestbøker. På grunn av opphavsrett er ikke lettlestbøkene lagt ved som vedlegg. Bilder fra bøkene som er hentet fra nettstedet *Skolen* fra Cappelen Damm gjengis i rådføring med Cappelen Damm og samsvar med sitatretten (Åndsverkloven, 2018, § 29). Bilder fra *Les for meg*-bøkene gjengis i samsvar med prosjektledelsen ved Lesesenteret. Her forholder jeg meg ikke til sitatretten og det er årsaken til at det er brukt flere bilder fra *Les for meg*-bøkene i denne oppgaven. Samtidig er det et poeng at *Les for meg*-bøkene ikke gjengis i sin helhet. Det er ønskelig at bøkene skal forbli ukjente ettersom bøkene skal brukes til å vurdere elevenes høytlesing. Hvis bøkene blir kjent for elevene, vil verktøyet som utvikles i *Les for meg*-prosjektet ikke ha like stor verdi.

4 Resultater og diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hva som kjennetegner de lettlestbøkene som begynnerleseren synes er engasjerende å lese på egenhånd. Dette har blitt undersøkt gjennom intervju med 7 elever på 1. trinn. Som en del av intervjuet ble elevene observert mens de leste høyt fra to lettlestbøker. I denne delen vil jeg presentere resultatene fra datainnsamlingen og diskutere dem underveis.

Jeg starter med å diskutere det første forskningsspørsmålet (4.1):

- *Hva beskriver elevene som viktig for at de skal ha lyst til å lese en tekst?*

Deretter tar jeg for meg det andre forskningsspørsmålet:

- *Hvordan kommer forskjeller i engasjement til uttrykk gjennom elevenes lesing av ulike lettlestbøker?*

Her gjør jeg først en liten sammenligning av lettlestbøkene som er brukt i denne studien (4.2).

Dette gjør jeg for å se om det er tekstlige forskjeller som kan forklare forskjeller i elevenes engasjement. Deretter presenterer jeg resultater gjennom syv elev-caser (4.3).

Avslutningsvis belyser jeg hovedproblemstillingen (4.4):

- *Hva kjennetegner lettlestbøkene som elever på 1. trinn blir engasjert av å lese på egenhånd?*

Funnene og diskusjoner fra 4.1, 4.2 og 4.3 legger grunnlaget for denne drøftingen. I 4.5 ser jeg nærmere på et sentralt funn ved denne studien.

4.1 Hva er viktig for at elevene skal ha lyst til å lese en tekst?

I denne delen belyser jeg det første forskningsspørsmålet: *Hva beskriver elevene som viktig for at de skal ha lyst til å lese en tekst.* Her vil jeg presentere resultater fra del 1 og 2 av intervjuet (Figur 5, s. 41). I del 1 av intervjuet undersøkte jeg elevenes motivasjon ved å spørre hva som gjør at de får lyst eller ikke lyst til å lese en bok, mens i del 2 av intervjuet ble dette testet ut i praksis når elevene skulle velge en bok å lese og begrunne valget. Tabell 1 viser hvilke bøker elevene valgte å lese, mens tabell 2 viser hvor mange ganger hver bok ble lest på tvers av elevene.

Elev	Bok 1	Bok 2
A	<i>Sune og ufoen</i>	<i>Haren spiser bæsj</i>
B	<i>Sansene</i>	<i>Drageskolen</i>
C	<i>Sansene</i>	<i>Haren spiser bæsj</i>
D	<i>Haren spiser bæsj</i> Ekstra: <i>Drageskolen</i>	<i>Sansene</i>
E	<i>Haren spiser bæsj</i>	<i>Sune og ufoen</i>
F	<i>Haren spiser bæsj</i>	<i>Sune og ufoen</i>
G	<i>Sune og ufoen</i>	<i>Haren spiser bæsj</i>

Tabell 1: Tabellen viser elevenes bokvalg. Elev D ville gjerne lese begge bøkene selv om de fikk beskjed om å velge én.

Bok	Antall
<i>Haren spiser bæsj</i>	6
<i>Sune og ufoen</i>	4
<i>Sansene</i>	3
<i>Drageskolen</i>	2

Tabell 2: Tabellen viser antall ganger bøkene ble lest på tvers av elevene.

Funnene som kom frem i del 1 og 2 av intervjuet har jeg analysert og kategorisert i lys av presenterte teorier. Under introduserer og diskuterer jeg funnene om hva førsteklasselevne beskriver som viktig for at de skal ha lyst til å lese en tekst.

Interesse for temaet

«Hva liker du å lese om?», spør jeg eleven som sitter foran meg. «Om en gutt som hadde en katt. Den var veldig gøy fordi jeg liker katter». En overvekt av elevenes utsagn om hvorfor de vil lese en bok kan knyttes opp mot interesse (Tabell 3). Dette ble klart da elevene fikk se forsiden til to bøker av gangen, og deretter ble bedt om å velge hvilken de ville lese. En elev leste tittelen «*Drageskolen*» og sa umiddelbart: «nei, den vil jeg ikke lese». Så leste han den andre tittelen: «*Haren spiser bæsj*. Den. Siden den var mye gøyere enn dragen. Jeg liker ikke drager».

Interesse
Jeg elsker kaniner.
Den så litt kjekkere ut. Jeg liker skog og fine blomster, og jeg liker kaniner.
Siden den handler om rakett og jeg liker å være i luften. Og stjerner i himmelen er jo fint.
Siden den var mye gøyere enn dragen. Jeg liker ikke drager.
Jeg tror denne fordi den så kul ut. En rakett.
Den så veldig kjekk ut! Siden den var oppe i verdensrommet.
Den så bittelitt kjekk ut siden det ser ut som noen går tur og finner noen bær.
Den med kanin. Fordi jeg elsker kaniner, og katter.

Tabell 3: Tabellen viser elevenes begrunnelser for valg av bok som kan kobles til interesse.

Når elevene skulle velge bok, gikk to av elevene systematisk i gang med å lydere seg gjennom titlene. De andre elevene tok et valg betydelig raskere og baserte begrunnelsene i hovedsak på hva de så på forsidebilde. Dette kom til uttrykk gjennom elevenes begrunnelser. En elev ville ikke lese boka *Sansene* fordi «den bare plukker og så er det bare trær og så spiser han blomster». En annen elev sa at boka *Sune og ufoen* så kjekk ut siden den var oppe i verdensrommet. Samme elev synes også at *Sansene* så kjekk ut siden det var noen som plukket bær og gikk på tur. En elev som valgte *Haren spiser bæsj*, hadde følgende begrunnelse: «Den med kanin, fordi jeg elsker kaniner, og katter». En annen elev sa: «jeg tror denne, fordi den så kul ut. En rakett». Når elevene studerte forsiden, ble det dannet en forventning hos elevene om hvor interessant de forventet at boka ville være (Ainley et al., 2002).

Elevenes begrunnelser viser at interesse for et tema både kan påvirke hva elevene vil lese, men også hva de ikke vil lese (Renninger & Hidi, 2016; 2020). I del 1 av intervjuet ble elevene spurt om det var noe de ikke likte å lese om. Her var det vanskelig for enkelte elever å komme på noe, men det ble nevnt konkrete temaer som død, monstre, rotter og edderkopper. Noe som understreker at interesse også spiller inn på hva elevene ikke har lyst å lese.

Passende vanskegrad

Mens de fleste elevene begrunnet valg av bok med interesse, var det to elever tok vanskegrad i betraktning. En elev ønsket å lese boka som var lettest og valgte bok utfra hvilken av titlene

som var kortest. Valget falt da på *Sansene* fremfor *Sune og ufoen*, med begrunnelsen at den var kortere og derfor lettere. Samme elev valgte *Drageskolen* fordi boka så litt lett ut, men også fordi den andre så skummel ut. Her tok altså eleven både vanskegrad og interesse eller utseende i betraktning. En annen elev sa: «*Sansene*, fordi jeg leste *Sune og ufoen* i timen i dag, så jeg vil lese *Sansene* fordi den har jeg ikke lest og den andre var enkel». Her tyder utsagnet på at eleven vil ha mer utfordring. Andre gang han skulle velge bok, kikket han raskt på bøkene før han ville vite hvilken som var lettest og hvilken som var kjekkest. Å møte tekster med passende vanskegrad er avgjørende for elevenes motivasjon, ettersom det er en forutsetning for at elevene skal oppleve mestring når de leser (Bandura, 1997).

I første del av intervjuet ble elevene spurt om hva som gjør at de får og ikke får lyst å lese en bok. Her viser flere av elevenes utsagn at vanskegrad spiller en rolle. En elev svarer at hun ikke har lyst å lese en bok om den er for vanskelig, om den har for lite bilder eller vanskelige ord. Dette utsagnet viser at bilder kan være med å støtte eleven i lesingen, noe en elev også kommenterer: «Jeg forstår ingenting hvis det ikke er bilder». En annen elev fortalte at han hadde begynt på en bok som hadde for vanskelige ord, og eleven ville derfor bytte boka. Flere av utsagnene tyder på at elevene ikke ønsker for vanskelige bøker. En elev sier at hun vil lese boka om den er lett. Mens en annen forklarer at for mange ord kan gjøre at hun ikke får lyst til å lese boka. En elev sier at han vil ha få ord og en vil ha passelig: «Litt sånn korte ord. Ikke sånn kjempelange ord». Når elevene kommenterer vanskegrad, kommenterer de altså bilder, antall ord, ordenes lengde og ordenes kompleksitet.

Mens noen elever ønsket at bøkene skulle være lette, ville andre gjerne ha litt utfordring. En elev sa følgende: «[jeg] liker lette bøker og litt vanskelige, men ikke sånn trippelvanskelige». En annen elev forklarer at hvis boka er lett, leser hun den en gang og hvis boka er vanskelig leser hun den 10 ganger. Hun understreker at sistnevnte er kjekt. En elev sier at han vil ha bøker med mange ord fordi da er det mye å lese. To andre elever sier at det har ikke noe å si om boka er for lett eller vanskelig, de vil lese den uansett. Disse utsagnene viser at elevene trenger litt utfordringer, noe som også er viktig for at de skal utvikle leseferdigheten (Vygotsky, 1935/2011). Det viser også at elevene har høy mestringstro og et tankesett som er fordelaktig med tanke på innsatsen de legger inn i lesingen (Bandura, 1997; Dweck, 2016). Eksempelvis sa en elev: «Jeg vil lese alle bøker. Jeg vil lese bøker hele veien». Selv om elevene her klarte å sette ord på hva de likte og ikke likte, var dette også et abstrakt spørsmål og det kan tenkes at elevene ville hatt en annen mening om de skulle lese en bok som var for

vanskelig eller for lett. Hvordan elevenes mestringstro og interesse ble påvirket av bokas vanskegrad under elevenes høytlesing diskuterer jeg i 4.3.

Bilder

«Er det viktig med bilder i boka?», spør jeg. «Ja, kjempeviktig!», utbryter eleven mens han reiser seg fra stolen og holder hånda i været. Elevene var samstemte om at bilder var viktig for at de skulle ha lyst å lese en bok. En elev sier at hun ikke liker å lese bøker som ikke har bilder. En annen elev forklarer at bilder er viktig «siden da kan vi se hvordan det ser ut. Jeg forstår ingenting hvis det ikke er bilder». Elevene fortalte også hvordan de likte at bildene så ut. De likte fine bilder, forskjellige bilder og bilder med masse farger. En elev sa at det var viktig at boka var tatt godt vare på og at bildene så nye ut.

Når elevene skulle velge bok å lese i intervjuet, var forsidebilde avgjørende for deres valg. Dette er i tråd med tidligere forskning om hva elevene vurderer når de skal velge en bok (Kragler & Nolley, 1996; Swartz & Hendricks, 2000). Som beskrevet over, fikk elevene en forventning om hvor interessant boka kom til å være basert på forsidebilde (Ainley et al., 2002). Noen av elevenes begrunnelser for valg av bok kan en stille spørsmål ved om de var grunnet interesse eller bare den visuelle utformingen av forsiden. Eksempelvis når eleven sier: «Den så morsom ut. Han er morsom» eller «[jeg] har ikke lyst å lese den. Fordi den så skummel ut». En annen elev påpekte utelukkende utseende og ville lese boka fordi den hadde masse blått og hun likte blå. Her kan en ta med seg videre at elevene bruker forsiden for å finne ut om en bok er av interesse.

Valgfrihet

Funn fra denne studien tyder på at valgfrihet er noe elevene ønsker, og at mangel på valgfrihet kan gjøre at de ikke får lyst å lese en bok. Dette er i tråd med selvbestemmelsesteorien som sier at elevene blir mer motivert når de føler at en aktivitet er selvbestemt (Ryan & Deci, 2000; 2017). Det er også i tråd med tidligere forskning som hevder at det å la elevene velge hva de vil lese kan øke elevenes lyst til å lese (Kragler & Nolley, 1996; Swartz & Hendricks, 2000). Det er derfor viktig å spørre elevene hva de har lyst til å lese (Rasinski, 1988). En elev fortalte at han ikke likte å lese bøker med vanskelige ord, «[...]som boka jeg fikk i går. Så jeg ville bytte. Men jeg får ikke bytte». Eleven signaliserer egentlig her at vanskegrad er den avgjørende faktoren, men som en konsekvens av å ha fått en for vanskelig bok ønsker eleven

å bytte bok. Det samme var tilfellet for en annen elev. Hun sa: «Jeg leste og måtte lese på ny og ny fordi det var vanskelig. Jeg vil bytte boka». En annen elev var skuffet over å ikke få lese det han ville. Han sa at han likte å lese om Pulverheksa, «men jeg leser ikke om den siden jeg får ikke gå på biblioteket for å ta den, så jeg kan ikke lese den, så jeg får ikke lese den, men jeg liker å lese den». Denne elevens utsagn sier også noe om tilgang. Det å ha bøker elevene liker å lese tilgjengelig, kan være avgjørende for at de i det hele tatt velger å lese (Elley, 1992).

Det var også en elev som svarte at det er kjekkere når læreren valgte bok. En annen elev fortalte: «på mandag får vi en bok som de[lærerne] har valgt. Den jeg hadde i dag var veldig kjekk. Den heter *Onklene kommer*. Onklene hentet de de var onklene til og så ville de ikke det. Og så skulle de bade og så hadde de ikke svømmetøy. Og så skulle de på sirkuset og han lillegutten sa at [...]». Her tyder den ivrige gjenfortellingen på at eleven likte boka som læreren hadde valgt ut. Dette viser at lærerne kjenner elevene godt og kan finne frem til gode bøker som elevene kanskje ikke ville funnet frem til selv. Lærerne har en viktig jobb i å presentere elevene for bøker de ikke selv ville funnet frem til (Hargreaves & Shirley, 2022).

Gjenkjennelighet

«Hva liker du å lese om?». Eleven tenker litt før han begynner å ramse opp: «krim, Donald...» Eleven stopper opp og kikker bort på en hylle i enden av klasserommet. «Hvorfor er det en Minecraft-figur der?». Eleven fortsetter å tenke. «Hm. Har jeg sagt krim? Jeg liker Minecraft. Jeg har en bok som er ganske stor som jeg allerede har lest ferdig som er ganske stor». Elevenes svar på spørsmålet: «Hva liker du å lese om?», viste at svarene preges av hva de nettopp har lest eller det første de kommer på. Svarene indikerer også at her finnes det like mange svar som det finnes elever. Under vil jeg redegjøre for elevenes svar og vise at det likevel kan sies å være noen fellestrekk ved dem.

To elever sa at de likte å lese eventyr. En av dem hadde følgende begrunnelse: «Det går bedre og bedre, og noe er skummelt». En elev likte å lese Donald-blader og en annen elev nevnte Detektivbyrå nr. 2. Det var også en elev som var begeistret for Pulverheksa. «Hva liker du å lese om?», spurte jeg. «Pulverheks. [...] Jeg liker og å lese andre pulverhekshistorier». Da jeg etterpå spurte *hvem* boka helst skulle handle om, svarte eleven med å ramse opp karakterer fra bøkene om Pulverheksa: «Om pulverheks og andre ting, krokodiller, pulverheks og kråker og pulverheks». Selv om elevene nevner ulike bøker her, kan det sies å være noen fellestrekk ved

de bøkene de trekker frem, noe som er i tråd med teorien til Appleyard (1991). Detektivbyrå nr. 2, Donald og Pulverheksa er serier. Repetisjonen og det velkjente i serielitteraturen (eksempelvis at de samme karakterene går igjen), er tiltrekkende for elevene (Appleyard, 1991; Kragler & Nolley, 1996; Swartz & Hendricks, 2000). Det som voksne finner kjedelig eller ensformig, kan barna finne velkjent og trygt (Appleyard, 1991). Videre kan serielitteratur og eventyr, som elevene i denne studien trekker frem, sies å ha en enkel handlingsstruktur. Dette er også i tråd med Appleyard (1991) sin teori, som hevder at førteklasseelevene vil like fiksjon hvor noen handlingsstrukturer går igjen, som at hovedpersonen drar ut på en reise, utsettes for fare eller settes på prøve. Jeg har valgt å kalle dette punktet for gjenkjennelighet. Elevene ser ut til å like bøker hvor de kjenner igjen karakterene og mønsteret i handlingen. Det handler om at elevene liker å lese om noe som føles velkjent og trygt.

Gjenkjennelig trenger imidlertid ikke bare handle om velkjente karakterer og handlingsmønstre, det kan også handle om at eleven har hørt om boka fra noen andre og som et resultat får lyst til å lese den. At elevene vil lese det samme som andre elever er tett knyttet til behovet for tilhørighet, som er en kilde til motivasjon (Ryan & Deci, 2000; 2017). For å undersøke om dette faktisk var tilfellet for elevene, ble de spurt om det var kjekkere å lese det andre i klassen leste. To elever sa «ja» og fem sa «nei». Her kan det tenkes at resultatet hadde blitt annerledes om spørsmålet hadde blitt konkretisert, eksempelvis ved at elevene skulle velge mellom en tilfeldig bok og en bok som en i klassen likte godt. Jeg observerte også at to av elevene snakket om bøkene de hadde lest i intervjuet etterpå i klasserommet. Det kan være et tegn på engasjement, da engasjerte lesere er sosialt interaktive (Guthrie & Wigfield, 2000). Å snakke om bøkene kan også skape motivasjon, da det kan gi en følelse av tilhørighet å dele en leseopplevelse (Ryan & Deci, 2000). Det er dermed mulig at noe av serielitteraturens popularitet skyldes at elevene ønsker å lese det andre leser.

Oppsummert: Faktorer som motiverer elevene til å lese en bok

For at elevene skal engasjere seg, er det viktig at elevene er motivert for å lese, ettersom motivasjon er drivkraften til handling (Ryan & Deci, 2000; 2017). Funn fra denne studien tyder på at: 1) interesse for temaet kan motivere elevene til å lese en bok (Renninger & Hidi, 2016; 2020). 2) Elevene ville ikke lese for vanskelige bøker, men de ville også ha litt utfordring (Bandura, 1997; Vygotsky 1935/2011). Dersom elevene møtte for vanskelige ord, kunne det ta bort motivasjonen for å lese. 3) Bilder i boka er viktig for at elevene skal ha lyst

å lese en bok. Forsiden er kanskje det viktigste bilde i boka, da elevene bruker det for å avgjøre om boka er av interesse (Ainley et al., 2002). 4) Valgfrihet er noe elevene ønsker, og mangel på valgfrihet kan gjøre at de ikke får lyst å lese en bok (Ryan & Deci, 2000). Samtidig kan læreren introdusere elevene for interessante bøker de ellers ikke ville funnet frem til (Hargreaves & Shirley, 2022). 5) I tillegg ser det ut til at elevene liker det velkjente, som serielitteratur (Appleyard, 1991). Disse funnene belyser hva begynnerleseren beskriver som viktig for at de skal ha lyst til å lese en tekst. At elevene er motivert for å lese er en forutsetning for at de skal kunne engasjere seg under lesing (Guthrie & Wigfield, 2000).

4.2 Sammenligning av lettlestbøkene

Jeg har nå presentert fem funn om hva som gjør at førsteklasseelevene får lyst til å lese en bok. Disse funnene kan fungere som en inngangsport til engasjert lesing. Et annet mål med denne studien er å belyse forskjeller i elevenes engasjement under lesing av to lettlestbøker fra *Les for meg*-prosjektet og to lettlestbøker fra nettstedet *Skolen* fra Cappelen Damm. Før jeg redegjør for elevenes engasjement under lesing av disse bøkene, vil jeg diskutere forskjeller mellom bøkene. Selv om bøkene fra *Les for meg* og nettstedet *Skolen* er valgt ut fra de samme kriteriene (3.3, s. 44), er det noen tekstlige forskjeller mellom dem. I de følgende avsnittene vil jeg derfor gjøre en kort sammenligning av bøkene, slik at jeg etterpå kan diskutere hvorvidt tekstlige forskjeller ved bøkene kan forklare forskjeller i elevenes engasjement under lesing.

Setningsstruktur

En forskjell mellom *Les for meg*- og *Skolen*-bøkene er setningsstrukturen. Begge bøkene har korte setninger med 2-5 ord. Men bøkene fra *Skolen* benytter repetisjon i større grad. De har en setningsstruktur som kan sies å være mer karakteristisk for de enkleste lettlestbøkene (Ulland, 2022). I begge bøkene fra *Skolen* starter hver setning med det samme ordet. I boka *Sune og ufoen*, begynner hver setning med «Sune». I tillegg gjentas setningen «Sune suser» på annenhver side. I boka *Sansene*, begynner hver setning med «Jeg». I tillegg begynner fem av syv setninger med frasen «Jeg kan». I motsetning, finner en større variasjon i setningsstrukturen i *Les for meg*-bøkene. Her begynner setningene i større grad med ulike ord. Men også her går noen ord går igjen i teksten. Eksempelvis gjentas ordet «haren»/ «hare» fem ganger i boka *Haren spiser bæsj*.

En konsekvens av dette er at leseren møter flere ulike ord i *Les for meg*-bøkene. Dette kan gjøre boka mer utfordrende å lese for en fonologisk leser (Høyen & Lundberg, 2012).

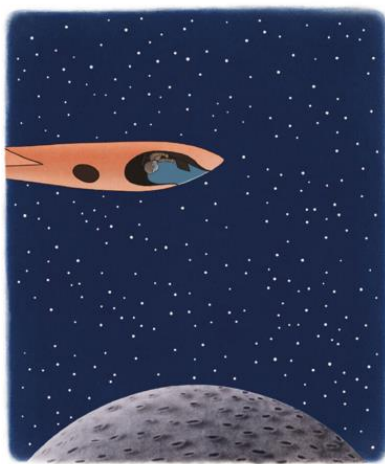
Samtidig kan en spørre om for mye gjentakelse blir kjedelig for leseren og om mer variasjon i setningsstrukturen kan gi mer interessante bøker? Ifølge Appleyard (1991), er elever på 1. trinn på et stadiet hvor de liker det kjente. Det som voksne opplever som kjedelig, kan barna oppleve som trygt. Her viser Appleyard til at barna gjerne vil lese serielitteratur og at de liker eventyr fordi de vet at det ender godt til slutt. Nå er det ikke sikkert at dette også gjelder ned på setningsnivå, at elevene opplever gjentakelse som trygt fordi de møter ord de kjenner, men det kan hende. Det kan også hende at det å møte det samme ordet flere ganger gir elevene en opplevelse av mestring dersom elevene gjenkjenner ordet og klarer å avkode det litt raskere den andre gangen (Bandura, 1997).

Samspill i ikonoteksten

En annen forskjell på *Les for meg*- og *Skolen*-bøkene, er samspillet i ikonoteksten. Birkeland og Mjør (2015) skiller mellom to typer samspill: forankring og avløsning. Ikonoteksten i *Skolen*-bøkene preges av forankring. Det som står i verbalteksten, kommer også til uttrykk i bildet. En kommer selvsagt ikke unna at det også brukes avløsning, ved at bildene viser ting som ikke står direkte uttrykt i verbalteksten. Likevel spiller ikke bildene en avgjørende rolle for handlingsforløpet. De er i hovedsak der for å gi støtte til verbalteksten. Dette samspillet er karakteristisk for de enkleste lettlestbøkene (Ulland, 2022). Til sammenligning brukes det i større grad avløsning i *Les for meg*-bøkene. Eksempelvis når moren til Bernt spør hva han lærte på skolen, kan man på neste oppslag se at Bernt kan sprute ild. Et slik samspill, hvor bildene utvider handlingen, er med på å skape tomrom i teksten som leseren må fylle inn (Iser, 1984). Det ligger et meningspotensial i teksten som leseren kan realisere. Her kan en tenke seg at det varierer i hvor stor grad en tekst åpner for dette. Avløsning gir flere tomrom for leseren å fylle og eleven må være mer aktiv (Eco, 1981), mens forankring er med på å skape redundans og støtter leserens forståelse (Birkeland & Mjør, 2015). Som nevnt, finnes begge typene samspill i alle bøkene, men avløsning dominerer i *Les for meg*-bøkene.

Figur 12 illustrerer denne forskjellen i samspillet i ikonoteksten. Bildet til venstre viser Sune i ufoen som kikker på månen, og verbalteksten sier det samme. En fordel med denne type samspill er at den i stor grad støtter forståelsen. Elevene kan få bekreftet at det de leser er det som vises i illustrasjonen. Likevel kan en spørre om et annet samspill i større grad ville engasjert leseren? Det handler å stole på at leseren klarer å hente ut mening, selv om

verbaltekst og illustrasjon ikke sier akkurat det samme. Da gir en større rom for tolkning (Eco, 1981). Bilde til høyre i figur 12 viser et oppslag fra *Drageskolen*. Her ser en Bernt som har kommet hjem fra skolen. På forrige oppslag lurte moren på hva Bernt lærte på skolen, og her får leseren svar, kun gjennom bildemodaliteten. En kan derfor spørre om *Les for meg*-bøkene i større grad tar i bruk de mulighetene som ligger i bildeboka for å skape engasjement hos leseren. Samtidig kan en også si at det i *Les for meg*-bøkene settes større krav til tekstkompetanse hos leseren (Stokke, 2022). Det krever en erfaring med å lese bilder når bildene i større grad driver handlingen. Når det er sagt, er elever på 1. trinn i stand til fylle inn tomrom i teksten (Hennig, 2017; Håland & Hoel, 2016). Dessuten kan alle elever skape mening av bilder (Ommundsen, 2022).



Sune ser månen.

5



Figur 12: Bilde til venstre er fra *Sune og Ufoen* (2013) av Torill Andersen og Akin Duzakin. Bilde til høyre er fra *Drageskolen* av Bjørn Arild Ersland og Øyvind Torseter. Bildene illustrerer at det er ulikt samspill i ikonoteksten.

En annen forskjell er det fysiske forholdet mellom bilde og verbaltekst. I *Les for meg*-bøkene tar bildene fysisk større plass ved at de dekker hele siden, og verbalteksten står over illustrasjonen. I *Skolen*-bøkene står verbalteksten under bilde. De er altså fysisk atskilt, noe som kan sende signal om at de kan leses hver for seg eller at setningen viser til bilde over. I *Les for meg*-bøkene flytter verbalteksten på seg og tilpasser seg bildet. Det kan sende signal om at bilde og verbaltekst skal leses som en helhet. Samtidig kan en også tenke at det kan forvirre leserne om de er vant til at bøker har et fast oppsett.

4.3 Hvordan kommer forskjeller i engasjement til uttrykk gjennom elevenes lesing av ulike lettlestbøker?

Nå har jeg vist at det er noen tekstlige forskjeller på *Les for meg*-bøkene og *Skolen*-bøkene når det kommer til setningsstruktur og samspill i ikonoteksten. Hensikten med denne delen er å belyse det andre forskningsspørsmålet mitt: *Hvordan kommer forskjeller i engasjement til uttrykk gjennom elevenes lesing av ulike lettlestbøker?* Denne delen, sammen med de to foregående, legger grunnlaget for å belyse hovedproblemstillingen, om hva kjennetegner lettlestbøker engasjerer begynnerleseren. I de følgende avsnittene presenterer jeg funn fra del 3 av intervjuet. Dette vil jeg gjøre ved å presentere 7 caser, en for hver elev som deltok i datainnsamlingen (navnene som er brukt er fiktive). Først gir jeg en forklaring til hvordan resultatene fra observasjonen av elevenes høytlesing presenteres.

Forklaring til presentasjon av resultater

Jeg observerte elevene mens de leste høyt fra to bøker.

De fikk velge mellom to lettlestbøker hentet fra nettstedet *Skolen* fra Cappelen Damm:

- *Sansene* (2013) eller *Sune og ufoen* (2013)

Og to lettlestbøker fra *Les for meg*-prosjektet:

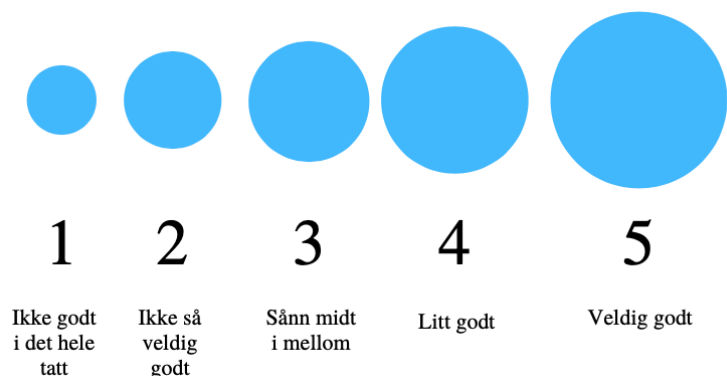
- *Drageskolen* eller *Haren spiser bæsj*

Elevene selvrapporterte interesse og mestringstro i forkant og etterkant av lesingen. Dette er presentert i en tabell under hver case. Følgende spørsmål ble stilt:

- Interesse før lesing: Hvor godt tror du at du kommer til å like å lese denne boka?
- Mestringstro før lesing: Hvor godt tror du at du kommer til å få til å lese denne boka?
- Interesse etter lesing: Hvor godt likte du å lese denne boka?
- Mestringstro etter lesing: Hvor godt synes du at du fikk til å lese denne boka?

For å svare på spørsmålene over fikk elevene se fem sirkler i økende størrelse (Bandura, 2006). For å presentere resultatet fra elevenes rapportering har sirklene blitt nummeret (Figur 13). Tallet 1 representerer svaret «ikke godt i det hele tatt», mens tallet 5 representerer svaret «veldig godt». Under følger beskrivelser av de syv elevens høytlesing, hvor hver elev har en

tabell som viser elevenes selvrapporing av interesse og mestringstro før og etter lesing, presentert med tallene 1-5.

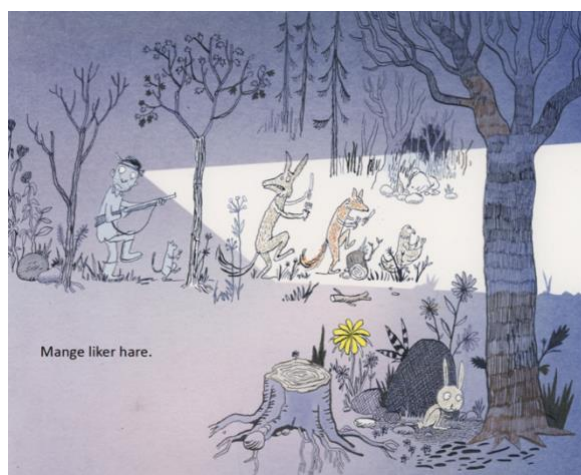


Figur 13: Elevene fikk 5 sirkler for å rapportere om interesse og mestringstro før og etter lesing. Tallene 1-5 blir brukt for å presentere resultatet av elevenes selvrapporing.

Case: Anna

Anna velger å lese *Sune og ufoen*. Hun sier: «den så veldig kjekk! Siden den var oppe i verdensrommet. Men Sansene så også bittelitt kjekk ut siden det ser ut som noen går tur og finner noen bær». Anna leser boka uten problemer. Hun retter et ord som hun merker ble feil. Etterpå sier hun at boka var kjekk, og hun kan fortelle akkurat hva hun har lest. Anna sier at hun kunne tenke seg å lese lignende bøker «fordi boka var veldig kjekk».

Etterpå skal Anna velge en ny bok. Hun bruker litt lenger tid på å kikke på bøkene denne gangen. «Jeg vil lese den!». Hun smiler og ler mens hun peker på forsiden til boka *Haren spiser bæsj*. «Den så litt kjekkere ut. Jeg liker skog og fine blomster. Og jeg liker kaniner», begrunner hun. Hun mestrer den fonologiske strategien godt. Jeg legger merke til at hun bruker tid på å se på bildene denne gangen. «Oi så mange som vil ha hare. Oi hun gjemte seg bak», kommenterer Anna til det ene oppslaget. Etter lesing sier Anna: «den var veldig, veldig kjekk og løyen! Det som var morsomt var at den spiste tynn bæsj og så se! Han tok på bæsjen». Hun peker i boka og ler. Anna svarer at hun ville lese flere slike bøker «fordi disse var veldig kjekke!»



Figur 14: Oppslag fra boka *Haren spiser bæsj* av Bjørn Arild Erslund og Øyvind Torseter.

	Før lesing		Etter lesing	
	Interesse	Mestringstro	Interesse	Mestringstro
<i>Sune og ufoen</i>	4	5	5	4
<i>Haren spiser bæsj</i>	5	3	5	5

Tabell 4: Eleven Anna sin selvrapportering av interesse og mestringstro. Tallet 5 representerer svaret «veldig godt» og tallet 1 representerer svaret «ikke godt i det hele tatt».

Anna leste begge bøkene uten utfordringer og meldte om høy interesse i etterkant av lesingen. Forskjellen på lesingen av de to bøkene, var at Anna brukte lengre tid i boka under lesing av *Haren spiser bæsj*. Dette var synlig allerede ved valg av bok, da hun brukte lengre tid på å studere forsidene. Under lesing studerte og kommenterte hun bildene. Hun rapporterte også en opplevelse av økt mestring av å lese *Haren spiser bæsj*, mens hun meldte en liten nedgang i mestring for *Sune og ufoen*.

Case: Bjørn

Bjørn velger å lese boka *Sansene* fordi den har kortere tittel enn *Sune og ufoen* og må derfor være lettere. Han leser ord for ord uten feil. «Jeg sa den var veldig lett», sier han etter lesing. Han rapporterer at han likte boka veldig godt, men er usikker på om han vil lese flere slike bøker.

Bjørn skal velge en ny bok og denne gangen velger han *Drageskolen* fordi den så litt lett ut og fordi den andre så skummel ut. Han begynner å lese og møter på en utfordring med det første ordet, «Bernt». «Barnet - barn – barnet», leser han. Videre mestrer han den fonologiske strategien godt. Han leser ord for ord, litt saktere denne gangen enn ved forrige bok. Han oppdager feillesinger og retter dem. Etter å ha lest boka, sier Bjørn at boka var veldig lett. Han kan fortelle hva den handlet om: «Om dragen. At dragen hjalp å ta gutten på skolen. Men det var ikke riktig [skole]». Bjørn rapporterer at han likte boka veldig godt og synes selv at han mestret den veldig godt, men han vil



Figur 15: Oppslag fra boka *Drageskolen* av Bjørn Arild Ersland og Øyvind Torseter.

ikke lese flere slike bøker. «Jeg kunne lest, men det kan bli veldig lett», forklarer han og legger til at han ville hatt flere ord.

	Før lesing		Etter lesing	
	Interesse	Mestringstro	Interesse	Mestringstro
<i>Sansene</i>	2	5	5	5
<i>Drageskolen</i>	5	5	5	5

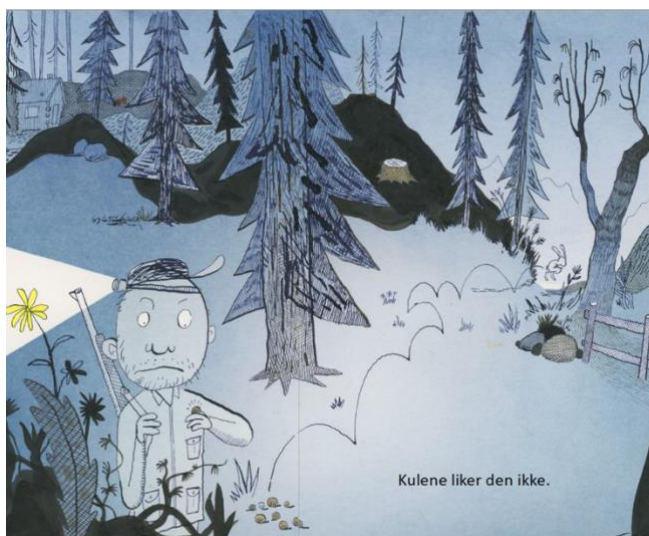
Tabell 5: Eleven Bjørn sin selvrappoterering av interesse og mestringstro.

Bjørn velger begge bøkene basert på vanskegrad. Han ønsker seg en lett bok. Etter å ha lest begge bøkene, får han bekreftet det han trodde. Bøkene var lette. Likevel er det dette som gjør at Bjørn ikke har lyst til å lese lignende bøker. Han likte dem, men de var for lette. Han forklarer at han vil ha mer tekst, flere ord. Bjørn rapporterer høy interesse i etterkant av lesingen på begge bøkene. Særlig under lesing av *Drageskolen* er det tydelig at Bjørn bruker strategier for å forstå, som å gjenlese ord og rette feillesinger. Han viser også at han klarer å skape mening av boka. Likevel opplevde ikke Bjørn nok utfordring til at den situasjonelle interessen ble videreutviklet.

Case: Celine

«Den!», sier Celine og ler mens hun peker på boka. Hun vil lese *Sansene* fordi personen på forsiden ser morsom ut. Celine er litt usikker og vil ikke lese selv, så jeg starter med å lese. Halvveis uti boka vil Celine prøve seg. Hun lydérer langsomt og repeterer hvert ord etter hun har lest det. Underveis ler hun og peker. «Det var morsomt», sier hun mens hun peker på blomsten. «Fordi han lukter på blomsten!». Hun fortsetter å le. Hun tar pauser mellom hver side. Etter lesing sier hun at boka var vanskelig og ordene var vanskelige. Hun rapporterer at hun verken likte boka eller synes at hun fikk til å lese den. Jeg understreker at hun gjorde en god jobb.

Så skal Celine velge en ny bok. Hun ler av forsidene. Hun velger *Haren spiser bæsje* fordi «den ser gøyere ut». Også denne gangen starter jeg å lese, men hun tar over etter to sider. Hun lydéror langsomt og repeterer hvert ord hun leser. «Oi!». Celine ler. «Se, han koser seg», sier Celine om haren som har gjemt seg i roten. Hun fortsetter å le, kommentere og peke på bildene. «Han lærer andre det. Han snakker om seg selv», sier hun og peker på bilde. Hun kikker litt rundt seg og tar pause mellom hver side. Mot slutten leser hun noen av ordene som har gått igjen i teksten litt raskere enn i starten. Hun er kommet til siste side og leser setningen: «Kulene liker den ikke». «Hva liker kulene ikke?», undrer hun. Vi snakker om setningen. Etterpå blar hun tilbake i boka og peker på jegeren på hvert oppslag «Han er jo han. Han jager etter kanin». Celine forteller at boka handlet om en kanin som bæsjer og spiser bæsje. Hun likte boka veldig godt og rapporterer om høy mestringsstro. Hun svarer at hun vil lese flere slike bøker «fordi den var morsom og var gøy». På dette tidspunktet sitter Celine fortsatt å bla i boka. Hun peker på jegeren som sover i det første bilde og så peker hun på haren.



Figur 16: Siste oppslag i boka *Haren spiser bæsje*, av Bjørn Arild Ersland og Øyvind Torseter. Flere av elevene hadde vansker med å skape mening av dette oppslaget.

	Før lesing		Etter lesing	
	Interesse	Mestringsstro	Interesse	Mestringsstro
<i>Sansene</i>	3	3	1	1
<i>Haren spiser bæsje</i>	3	3	5	5

Tabell 6: Eleven Celine sin selvrappoterer av interesse og mestringsstro.

For Celine var bildene i bøkene veldig viktige. Hun brukte dem for å velge bok og studerte hvert bilde. Selv om hun hadde utfordringer med avkodingen i begge bøkene, satt hun igjen med to helt forskjellige opplevelser. Dette kommer frem av rapporteringen av interesse og mestringsstro etter lesing. Celine viste tegn til engasjement ved lesing av begge bøkene, ved å studere og kommentere bildene. For boka *Haren spiser bæsje* fortsatte engasjementet også etter hun hadde lest. Celine var den eleven som meldte om klar størst forskjell i interesse og mestringsstro for de to bøkene.

Case: Daniel

«Hvilken er lettest? Jeg lurer på hvilken er kjekkest?», spør Daniel når han får se forsidene til de to Les for meg-bøkene. Jeg forklarer at han skal velge den han helst vil lese. Han bruker lang tid på å velge. Han lydérer seg gjennom en tittel. Gjentar tittelen og ler. Det samme gjør han med den andre boka. Så ser han opp og sier: «Kan jeg lese begge?». Vi blir enige om at han velger en, men at han kan få lese den andre etterpå. Valget faller da på *Haren spiser bæsj*. Daniel lydérer seg gjennom ordene i boka. Han repeterer hvert ord og så hele setningen. «Han må finne ei rot! Hvorfor må han finne ei rot? Kanskje for å ha seg et hus?», kommenterer Daniel. Han leser neste setning og ler. Etter å ha lest siste side kommenterer han «Hvem er kulene?». Så ser han på jegeren og sier: «Han finner bæsjen og stapper den inni». Etterpå spør jeg hva han synes om boka. «Gøy! og morsom! og rar! Gøy og morsom og rar! og bittebittebittebittelitt kjedelig. eller ikke noe», svarer Daniel ivrig. Han kunne tenke seg å lese flere slike bøker.

Den andre boka Daniel velger, er *Sansene*. Dette valget var lettere fordi han leste *Sune og ufoen* tidligere i dag og «den var enkel». Daniel er litt distraheret før han begynner. «Er det friminutt?». Etter å ha lest første side sier Daniel: «Jeg har ombestemt meg på hvor godt jeg kommer til å lese den. Helt oppe! Den er så lett». Han leser boka uten å kommentere eller ta lengre pauser. Etterpå er han usikker på om han vil lese flere slike bøker. «Boka var gøy-kjedelig. Midt imellom. Litt lett», sier Daniel.

Som den eneste eleven leser Daniel en tredje bok fordi han gjerne vil lese *Drageskolen* også. Daniel peker på det første bilde og sier: «Oi, hvor er han nå? Han er der plutselig". Han fortsetter å kommentere underveis. «Se der, se der», sier Daniel og later som han er en drage. «Bare et bilde», sier Daniel på et oppslag som ikke har ord. Så blar han om. «Han går på drageskole». Han ler og peker. På siste side sier han: «Han spruter ild. Han lærte å sprute ild. Han hadde gått på drageskolen i stedet for den vanlige skolen".



Figur 17: Oppslag fra boka *Drageskolen* av Bjørn Arild Ersland og Øyvind Torseter

	Før lesing		Etter lesing	
	Interesse	Mestringstro	Interesse	Mestringstro
<i>Haren spiser bæs</i>	4	3	5	4
<i>Sansene</i>	3	4	4	5

Tabell 7: Eleven Daniel sin selvrapporering av interesse og mestringstro.

Dessverre målte jeg ikke mestringstro og interesse da Daniel leste den tredje boka, *Drageskolen*. Men rapporteringen av de to andre bøkene viser små forskjeller.

Selvrapporeringen viser at han likte *Haren spiser bæs* litt bedre enn *Sansene*, men at han synes at han mestret *Sansene* litt bedre. Daniel kommenterer at *Sansene* var lett underveis og etter lesingen. Lesingen av bøkene skilte seg ut ved at han leste boka *Sansene* uten noen synlige tegn til engasjement, mens under lesing av *Les for meg*-bøkene viste han flere tegn til engasjement. Eksempelvis kommenterte han bildene, lo, trakk slutninger og stilte spørsmål til teksten.

Case: Elise

«Den med kanin» sier Elise og peker på forsiden til boka *Haren spiser bæs*. «Fordi jeg elsker kaniner. Og katter», begrunner hun. Elise lyderer og gjentar hvert ord og hver setning. «Hm», sier hun til en setning og prøver å lydere setningen på nytt. Hun oppdager selv feillesinger, men trenger hjelp til å avkode et par ord. Hun synes boka var litt ekkel og litt lett. Hun forklarer at den handlet om en kanin som spiser bæs. Hun kunne tenke seg å lese flere slike bøker, og sier: «jeg likte boka fordi det var kanin».

Elise velger *Sune og ufoen* som neste bok fordi den har mye blått og hun liker blått. Hun starter med å lese. Hun strever med ordet «ufo» og vet ikke hva det er. Denne gangen leser hun av og til ord feil uten å oppdage det. Hun kommenterer litt underveis: «en blå nøtt», «på fremsiden var det vanskelig, men her inne kjempelett». Hun peker på sola og sier: «den ser ut som månen». Hun bruker litt tid mellom hver setning hun leser og kikker ut vinduet og ser ned på bena. Hun kommenterer hvordan et ord staves. Etterpå spør jeg henne hva boka handlet om. «Om rakett. Og det grønne mennesket», svarer hun. Hun kunne tenke seg å lese flere slike bøker fordi det var lett.

	Før lesing		Etter lesing	
	Interesse	Mestringstro	Interesse	Mestringstro
<i>Haren spiser bæsj</i>	5	5	4	5
<i>Sune og ufoen</i>	5	4	5	5

Tabell 8: Eleven Elise sin selvrappoterering av interesse og mestringstro

Elise viser utholdenhet ved utfordringer under lesing av *Haren spiser bæsj*. Her er hun tydelig på at hun vil lese boka grunnet interesse for kaniner. Interessen for kaniner er også grunnen til at hun likte boka, selv om den var vanskelig å avkode. Under lesing av *Sune og ufoen* viser Elise ikke samme ønske til å forstå. Boka utfordrer henne på avkoding og språkforståelse. Her viser hun ikke samme utholdenhet, men tar pauser og kikker bort. Likevel rapporterer hun om høy mestringstro og interesse etter lesing.

Case: Fredrik

Fredrik går systematisk til verks for å velge bok. Han lydérer først tittelen til den ene boka. «*Drageskolen*. Nei, den vil jeg ikke lese». Så lydérer han neste tittel. «*Haren spiser bæsj*. Den. Siden den var mye gøyere enn dragen. Jeg liker ikke drager». Fredrik leser ord for ord. Han oppdager egne feillesinger og gjenleser ord. Etterpå kan Fredrik gjenfortelle hele boka. «Den var gøy. Selv om det var ikke så mange lese-ting var den uansett gøy med bildene», sier han. Han vil gjerne ha mer å lese. «Det var en liten bok», sier han. Han vil gjerne lese flere slike bøker: «Fordi de er gøye! At den var kjempegøy. Mange ting og gøye».

Som neste bok velger Fredrik *Sune og ufoen*. Han bruker samme fremgangsmåte for å velge bok denne gangen. Han begrunner valget: «Siden den handler om rakett og jeg liker å være i luften. Og stjerner i himmelen er jo fint». Når han kommer til siste side, sier han: «jeg trodde det var mer tekst. Jeg ville ha mer tekst, men det var gøy». Han vil gjerne lese flere slike bøker fordi det er så gøy å lese og «så gøy å oppleve nye ting med lesing».

	Før lesing		Etter lesing	
	Interesse	Mestringstro	Interesse	Mestringstro
<i>Haren spiser bæsj</i>	3	4	5	3
<i>Sune og ufoen</i>	4	5	5	3

Tabell 9: Eleven Fredrik sin selvrappoterering av interesse og mestringstro.

Fredrik velger å lese *Haren spiser bæsje* fordi han *ikke* vil lese om drager. Rapporteringen av interesse før lesing viser at han trolig ikke har en stor interesse for harer heller. Under lesing mestrer Fredrik den fonologiske strategien godt og overvåker egen lesing ved å rette feillesinger. For begge bøkene rapporterer Fredrik høy interesse etter lesing. Han er likevel litt skuffet over at det ikke var mer å lese i begge bøkene. For *Haren spiser bæsje* trekker han frem at boka likevel var gøy på grunn av bildene. Fredrik sin opplevelse av mestring ble noe svekket etter lesing av begge bøkene på tross av at han mestret avkodingen godt.

Case: Guro

«Jeg tror denne. Fordi den så kul ut. En raket», sier Guro når hun velger boka *Sune og ufoen*. Hun vil ikke lese *Sansene* fordi «den bare plukker og så er det bare trær og så spiser han blomster». Guro er litt usikker og vil først ikke lese høyt. Jeg hjelper med å lese tittelen på boka. Så vil hun lese inni seg før hun leser høyt. Hun blar litt frem og tilbake i boka før hun leser. «Jeg forstår ikke! Jeg vet ikke hva Sune er, men jeg vet hva suse er». «Sune er navnet på personen», sier jeg. «Kanskje det er denne personen», sier Guro og peker i boka. Hun blar om. «Sune suser IGJEN», sier hun. Så leser hun neste setning og sier: «Jeg forstår ingenting av denne boka». «Men hva gjør disse?», spør hun og peker på knappene på PCen, og så begynner hun å snakke om PCer. Etter hvert blar hun videre i boka og leser neste setning. Hun leser: «Sune suser». «Hvorfor er det Sune suser på nytt og på nytt?», spør hun. Han tar en pause før hun leser neste setning: «Sune ser sola». Så sier hun: «men det er ikke slik sola ser ut. Sola er gul. Jeg har sett på tv at det var en ekte måne som var gul». Hun blar litt frem og tilbake i boka. «Oi jeg har lest dette allerede». Så kommer hun til siste side. «Jeg har aldri vært på Mars. Se så små romvesen. De er ikke grønne som disse», sier hun mens hun peker på bilde. Hun leser: «Sune ser noen menn. De må si någen og ikke noen. Marsmenn. Hva betyr marsmenn? Jeg har ikke hørt om dette før». Etterpå sier hun at hun likte boka godt og forteller at den handlet om planeter og susing. Likevel kan hun ikke tenke seg å lese flere slike bøker «fordi kanskje de er vanskelig. Men denne var veldig lett og gøy».

Guro velger så å lese boka *Haren spiser bæsje*. Hun begrunner valget med at hun elsker kaniner. Om forsiden sier Guro: «Hvorfor spiser kaninen bæsje og hunden min spiser bæsje når han ikke hører på oss [...]». Så begynner hun å bla i boka og sier: «Jeg vil bla videre for å finne bæsjen. Hvor er bæsjen?». Hun blar frem og tilbake uten å lese setningene. Hun kommenterer underveis: «Se så liten sekk. Den er nesten som min», «Bare et ord på alle. Da blir det veldig lett». Hun blar så tilbake og begynner å lese. «Haren liker gress», leser hun og så sier hun: «Men dette er jo ikke gress. Det er jo blomster. Hvorfor skriver de ikke blomster?». Hun kommenterer og peker på bilde på neste side også: «Jeg tror dyrene later som

de er trær og jeg tror de har lyst å spise haren eller bæsje. Og jeg tror dette er et lite insekt. Og dette en slange uten øyner. En liten rumpe». Hun blar om og er så opptatt av bilde at hun ikke oppdager setningen øverst på siden, så hun sier: «Hvorfor bor kaninen i et trehus? Det er ikke skrift her». Jeg peker på setningen. «Jeg forstår ikke dette ordet», sier hun og peker på «rot». Jeg forklarer. «Men hvorfor bor kaninen i ei rot?». Hun blar om og kommenterer at hun skriver «æ» annerledes enn det de gjør her. Hun blar videre. «Æsj haren bæsjer. Æsj se! Æsj se! I rompa. Hvorfor liker haren bare bæsje?». Så er Guro på siste side. «Jeg forstår ikke. Jeg klarer ikke å lese den siste. Jeg prøver igjen». «Er dette snegler eller sopp?» spør Guro og peker på kulene på bilde. Etterpå får Guro spørsmål om hun kunne tenke seg å lese flere slike bøker. Det vil hun ikke. Da sier hun: «Den var litt vanskelig. Det var siste siden med kulene. Jeg har ikke sett sånne bøker før».

	Før lesing		Etter lesing	
	Interesse	Mestringstro	Interesse	Mestringstro
<i>Sune og ufoen</i>	5	4	5	5
<i>Haren spiser bæsje</i>	4	4	4	3

Tabell 10: Eleven Guro sin selvrapporing av interesse og mestringstro.

Det var tidvis vanskelig å vite om Guro sine hyppige kommentarer skyldes interesse eller om hun var mest frustrert fordi bøkene var for utfordrende. Under lesing av *Sune og ufoen* kommenterer hun selv at hun ikke forstår noe av boka. Hun er også distraherert, kikker bort, tar lengre pauser i lesingen og begynner å snakke om andre ting. Samtidig viste hun et ønske om å forstå ved å spørre hva ord betyr, kommentere ord og bilde og relatere teksten til eget liv. På tross av utfordringer med forståelsen og manglende konsentrasjon, sier hun at hun likte boka, men er usikker på om hun vil lese andre lignende bøker. Under lesing av *Haren spiser bæsje*, var hun hele tiden i boka og ble ikke distraherert av andre ting. Også her viste hun et ønske om å forstå. Likevel er hun her sikker på at hun ikke vil lese lignende bøker fordi den var for vanskelig. Selv om vi snakket om hva siste setning betydde, nevner hun den siste siden som grunnen. Det var to andre elever som også stilte spørsmål ved den siste setningen i boka *Haren spiser bæsje* (Figur 16).

4.4 Hva kjennetegner de lettlestbøkene som engasjerer elever på 1. trinn?

I denne delen er hensikten å komme til kjernen av studien, nemlig å belyse problemstillingen: *Hva kjennetegner lettlestbøkene som elever på 1. trinn blir engasjert av å lese på egenhånd?* Dette vil jeg diskutere på bakgrunn av funn presentert i 4.1, 4.2 og 4.3.

I 4.1 belyste jeg hva elevene beskrev som viktig for at de skal ha lyst til å lese en bok. Å støtte elevenes motivasjon er viktig for at elevene skal engasjere seg (Guthrie & Wigfield, 2000). Videre kan en rekke forhold spille inn på elevens engasjement (Guthrie & Wigfield, 2000), og i denne studien har jeg undersøkt tekstene. I 4.2 belyste jeg derfor tekstlige forskjeller mellom lettlestbøkene som jeg har benyttet i denne studien, mens i 4.3 beskrev jeg elevenes engasjement under lesing av disse bøkene. I lys av funnene fra denne studien, vil jeg i de følgende avsnittene, trekke frem aspekter ved lettlestbøkene som viste seg å engasjere begynnerleseren. Det er viktig å understreke at hensikten med denne delen er ikke å kåre en vinner. Hensikten er å undersøke hva som kjennetegner en engasjerende tekst, og som et resultat trekke frem aspekter ved lettlestbøkene som fremmer engasjement. Eller motsatt, belyse aspekter som ikke fremmer engasjement, men snarere svekket elevenes interesse og mestringstro. Funn fra denne studien tyder på at elevene lot seg engasjere når 1) bøkene ga litt utfordring, 2) men ikke var altfor vanskelige ord, 3) bøkene var i tråd med deres interesser og 4) hadde bilder som utvidet teksten.

Bøkene gir elevene litt utfordring

Et funn fra denne studien, er at lettlestbøkene ikke må være for lette. Et av mine funn var at elevene ønsket seg en lett bok, men ble likevel skuffet over at det var for lett. Det kan se ut til at elevene trenger litt utfordring, da dette er en forutsetning for at elevene får en opplevelse av mestring (Bandura, 1997; Vygotsky, 1935/2011). Eksempelvis fikk eleven Anna en opplevelse av mestring av å lese *Haren spiser bæsje*, mens hun rapporterte en liten nedgang i mestring etter å ha lest *Sune og ufoen*. Ser man på tekstlige forskjeller mellom de to bøkene, har jeg påpekt at elevene møter flere ulike ord i *Les for meg*-bøkene, noe som kan være med på å gjøre boka mer utfordrende å avkode for en fonologisk leser (Høien & Lundberg, 2012). I tillegg bruker *Les for meg*-bøkene i større grad avløsning, noe som skaper tomrom i teksten (Birkeland & Mjør, 2015; Iser, 1984). Dette åpner flere tolkningsmuligheter og gir elevene mer utfordring (Eco, 1981; Iser, 1984; Stokke, 2022).

At elevene ønsker litt utfordring kan også være knyttet til at elevene på 1. trinn har over middels tro på egne ferdigheter. Dette kommer frem av elevenes selvrapporing. Elever som har høy mestringstro, tør å gå i gang med utfordrende oppgaver, de har høy innsats og er utholdende når de møter utfordringer (Bandura, 1997). Høy mestringstro trenger ikke å samsvare med elevenes faktiske ferdigheter (Bandura, 1997). Dette var tilfellet for noen av elevene som meldte om høy mestring, på tross av noen vansker med avkodingen. At elevene opplever mestring når de leser, er svært viktig for fremtidig mestringstro og motivasjon for lesing (Bandura, 1997). Dette er særlig viktig på 1. trinn fordi de baserer sin vurdering av egne evner på tidligere mestringsopplevelser, innsats og støtte fra andre, mens senere på barneskolen opplever de evner som mer stabilt (Stipek & Mac Iver, 1989).

Det at elevene kunne si at boka var lett, selv om ikke avkodingen gikk problemfritt, kan også tyde på at elevene trenger å utfordres på andre måter enn bare avkodingen. Jeg tror det er viktig å stille spørsmål til hva som menes med «lett»? Betyr det at boka har for få ord, for korte ord eller for enkel handlingsstruktur? Det er fort å tenke at elevene må gis flere utfordringer med tanke på avkodingen. Eksempelvis ved å lage lengre setninger eller legge inn mer komplekse ord. Det er trossalt slik de fleste lettlestbøkene stiger i vanskegrad: ved å avansere kravene til avkodingsferdighet (Ulland, 2022). Da er det fort å tenke at elevene kan gå opp et vanskenivå når de sier at boka er lett. Elevene møter da en lettlestbok med lengre setninger og lengre- og mer komplekse ord. Men er det egentlig det elevene mener når de sier at boka er «for lett»? At den er for lett å avkode?

Selv om det kan være tilfellet for noen, tror jeg at andre elever gjerne kunne ønske seg mer å lese, uten at teksten blir vanskeligere å avkode. Alle elevene leste med en fonologisk strategi, hvor noen mestret den bedre enn andre. Det vil si at noen brukte lengre tid på å gjenkalle bokstaver og trekke bokstavene til en lydpakke. For tidlig fonologiske lesere går mye ressurser til avkodingen (Dahle et al., 2016; Høien & Lundberg, 2012). Arbeidsminnet belastes av å holde bokstavene «h-a-r-e-n» i arbeidsminnet. I tillegg skal elevene huske alle ordene i setningen for å kunne skape mening av setningen. Mer komplekse ord og lengre setninger vil belaste arbeidsminnet ytterligere. Når elevene sier at de vil ha «flere ord» og «mer lesing», må en derfor se om en kan få til det uten at det overbelaster arbeidsminnet og den fonologiske avkodingen. Dette er viktig, da for mye utfordring kan gi elevene en følelse av å mislykkes (Bandura, 1997).

En måte å gi elevene utfordring, uten at det stilles høyere krav til elevenes avkoding, er dersom lettlestbøkene får flere sider. Det hadde gitt elevene mer å lese. I tillegg ville det gitt rom for mer handling i boka. Fredrik er en av elevene som sier at han liker bøker med mange ord fordi da er det mye å lese. Etter lesing av begge bøkene, kommenterer han at han ville hatt mer å lese. Om *Haren spiser bæsj* sier han: «Den var gøy. Selv om det var ikke så mange lese-ting var den uansett gøy med bildene. Jeg vil ha mer lesing». Når Fredrik har lest siste side av den andre boka, *Sune og ufoen*, sier han: «Jeg ville ha mer tekst, men det var gøy». Fredrik rapporterte om en nedgang i mestring etter å ha lest begge bøkene, noe som kan tyde på at han ikke ble utfordret nok.

Bøkene er ikke altfor vanskelige

Elevene trenger å møte tekster med passende vanskegrad for å oppleve mestring (Bandura, 1997; Vygotsky 1935/2011). Det kan være en hårfin grense mellom å gi elevene litt utfordring og å gi elevene for mye utfordring. På samme måte som det å oppleve mestring er fordelaktig for motivasjonen, vil det å mislykkes svekke motivasjonen og tro på egne ferdigheter (Bandura, 1997).

Som jeg argumenterte over, trenger ikke vanskegrad bare handle om ordenes- og setningenes kompleksitet, for da øker hovedsakelig belastningen på arbeidsminnet og setter høyere krav til avkodingsferdigheten til begynnerleseren. Det kan like gjerne handle om at elevene ønsker seg bøker med mer innhold. Det at boka var lett, men bør ikke bli vanskeligere å avkode, støttes av funn i denne studien. For selv om noen av elevene synes at boka var for lett (eller kanskje man skal si for kort), viste det seg at vanskelige ord kan true elevenes mestringstro og interesse. Noen av elevene ble distraheret og viste mindre utholdenhet når de ikke klarte å avkode ordet eller ikke kjente til ordets betydning. Å kunne avkode ordene er en forutsetning for å tolke teksten (Stokke & Tønnessen, 2022; Tønnessen & Uppstad, 2014). Jo flere ord eleven ikke forstår, jo vanskeligere blir det for eleven skape mening av teksten.

Vanskelige ord er kanskje en særlig stor trussel for begynnerleseren av to grunner. For det første er eleven tidlig i sin leseutvikling og det er viktig at eleven opplever mestring (Stipek & Mac Iver, 1989). Dette er en forutsetning for at elevene ønsker å fortsette å lese og dermed får nødvendig lesetrening for å fortsette leseutviklingen (Morgan & Fuch, 2007; Stanovich, 2009). For det andre vil vansker med å lese et eller to ord gi stort utslag på leseforståelsen i en bok

med veldig få ord. Enda større utslag vil det gi, om det er et av ordene som repeteres. Bruk av repetisjon er et særtrekk ved lettlestbøker (Ulland, 2022). For eksempel kjente ikke Guro til ordet «Sune», og ordet «Sune» gjentas hele 9 ganger av totalt 27 ord.

I boka *Haren spiste bæs*, var det tre elever som stilte spørsmål til den siste setningen: «Kulene liker den ikke». Til tross for tegn til engasjement under lesing, rapporterte eleven Guro om en nedgang i mestring etter å ha lest boka. Hun trekker frem nettopp den siste setningen som en årsak. Vanskelige ord og setninger kan derfor sies å være en trussel mot elevenes mestringstro, og følgelig motivasjonen (Bandura, 1997). Noe som kan redusere trusselen mot elevenes mestringstro er om en voksen er til stede og støtter elevene under lesingen (Bandura, 1997; Vygotsky, 1935/2011). Eksempelvis kan læreren forklare hva ord betyr eller hjelpe elevene med å hente frem riktig uttale av ordet. Videre kan interesse også fungere som en støtte om en tekst er vanskelig å lese (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Det vil si at elevene kan klare å lese en vanskeligere tekst om de er interessert i temaet. Dette tar meg over til mitt neste funn.

Bøkene interesserer leseren

Etter å ha lest *Haren spiser bæs* sier eleven Elise: «*jeg likte boka fordi det var kanin*». Under lesing møtte hun noen utfordringer med avkodingen, men hun var utholdende og tok i bruk strategier for å forstå. Det gjorde hun ikke etterpå da hun skulle lese *Sune og ufoen*. Her leste hun av og til feil uten å oppdage det, og kikket litt ut vinduet og på andre ting enn teksten under lesing. Det kan være flere grunner til dette, men med boka *Sune og ufoen* hadde hun ikke like stor interesse for temaet slik som med den første boka, hvor hun i forkant av lesingen sier at hun *elsker* kaniner. Dette støttes av forskning som viser at når elevene er interessert, fører dette til økt oppmerksomhet, innsats og positive følelser (Renninger & Hidi, 2016; 2020).

Interesse kan skape engasjement under lesing, men det er også en viktig drivkraft for å få elevene til å motivere seg (Renninger & Hidi, 2016; 2020). I 4.1 viste jeg at elevenes interesse var avgjørende når elevene skulle velge bok. Elevene brukte illustrasjonen på forsiden for å vurdere hva boka handlet om. Forsidebilde kan derfor brukes for å trigge interesse hos leseren og gjøre elevene motivert for lesing (Ainley et al., 2002). Samtidig er det viktig at bokas forside samsvarer med det elevene møter inni boka. Eksempelvis ville en elev ikke lese *Haren spiser bæs* fordi den så skummel ut, noe den ikke nødvendigvis er.

Elevene kan ha interesse for et spesifikt tema, noe som gjør at de får lyst til å lese teksten og engasjerer seg under lesing på grunn av temaet (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Men interesse kan også utvikles (Renninger & Hidi, 2016; 2020). Eksempelvis ved å gi elevene kunnskap om et tema (Alexander & Fox, 2004). Læreren kan altså skape situasjonell interesse ved å relatere lesestoffet til elevene (Renninger & Hidi, 2016). Å støtte elevenes interesse er særlig viktig i starten av leseutviklingen (Alexander, 2005), da elevene på dette tidspunktet gjerne ikke har like mye kunnskap og strategier, noe som er viktig i engasjert lesing (Guthrie & Wigfield, 2000). Om en skal vurdere elevenes lesing er det også viktig å være bevisst på at elevenes interesse for tekstens tema kan påvirke hvor godt elevene presterer på en test (Oakhill & Petrides, 2007). Dersom en alltid bruker skjønnlitterære tekster under vurdering av elevenes leseferdighet kan dette favorisere jentene og skape kjønnsforskjeller (Oakhill & Petrides 2007; Solheim & Lundetræ, 2018).

Bøkene har bilder som utvider teksten

Eleven Anna har lest *Sune og ufoen*. Hun leste setningene uten problemer og kom seg kjapt gjennom boka. Hun skal nå i gang med den andre boka, *Haren spiser bæsj*. Her legger jeg merke til at hun bruker tid på å se på bildene. «Oi! se så mange som vil ha hare. Oi hun gjemte seg bak» sier Anna og kikker litt til på bildet, før hun blar videre.

Elevene var enige om at bilder var viktig for deres motivasjon for å lese. Funn fra denne studien kan også tyde på at bildene bidrar til å skape engasjement under lesing. Eksempelvis synes Fredrik at det var for lite ord i *Haren spiser bæsj*, men han likte likevel boka på grunn av bildene. Han sa: «selv om det var ikke så mange lese-ting var den uansett gøy med bildene». Dette viser at bildene kan være med på å opprettholde elevenes interesse under lesing. Et annet aspekt er at bildene kan støtte forståelsen, noe en elev påpeker: «Man forstår ingenting hvis det ikke er bilder».

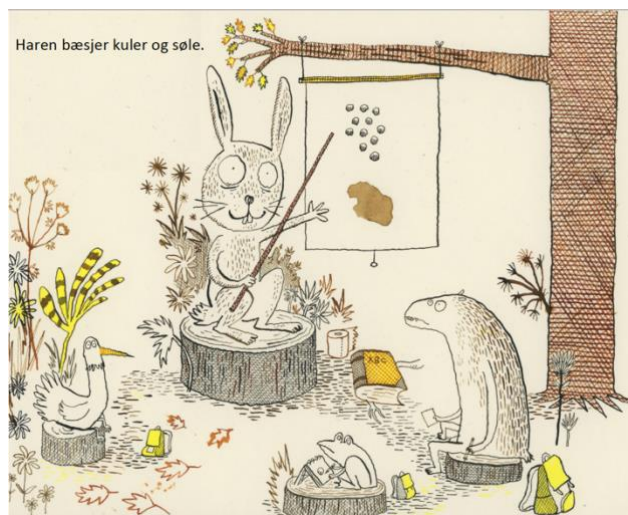
Et tredje aspekt er at bildene kan utvide teksten (Birkeland & Mjør, 2015). Ved bruk av avløsning, hvor bildene også bærer en del av handlingen, oppstår det tomrom i teksten som åpner for en aktiv leser (Eco, 1981; Iser, 1984).

Eksempelvis i boka *Haren spiser bæsj* står det: «Haren bæsjer kuler og søle».

Illustrasjonen utvider verbalteksten (Figur 18), og en elev kommenterer:

«Han lærer andre det. Han snakker om seg selv». Bildene kan vekke

nysgjerrighet og få leseren til å le. Bilder kan få elever til å trekke slutninger («Det er derfor den kanskje har gjemt seg»), undre («Hvorfor bor kaninen i et trehus?») og utvide forståelse («Han er jo han[jegeren]. Han jager etter kanin»). Slike utsagn viser at leseren er aktiv med på å konstruere sin mening av teksten, og ikke bare en passiv mottaker, noe som er et kjennetegn ved engasjert lesing (Guthrie & Wigfield, 2000).



Figur 18: Oppslag fra boka *Haren spiser bæsj*, av Bjørn Arild Ersland og Øyvind Torseter. Bildet er med på å bære handlingen og utvide teksten.

Det trenger altså ikke bare være avkodingen som utfordrer begynnerleseren. Bildene kan også gi leseren utfordringer som kan føre til mestringsopplevelser. Lesing er mer enn avkoding og språkforståelse (Frost, 2003). Lesing er en tolkningsferdighet (Tønnessen & Uppstad, 2014), og alle elever kan tolke bilder (Ommundsen, 2022). Desto mer bildene utvider teksten, desto mer rom for tolkning (Birkeland & Mjør, 2015; Eco, 1981). Detaljerte bilder som viser noe utover det som står i verbalteksten vil gi elevene mer å studere, kommentere og undre seg over. Funn fra denne studien viser at elevene kommenterte mer under lesing av *Les for meg*-bøkene. Elevene trakk i større grad slutninger og stilte mer spørsmål til teksten. De brukte lengre tid i boka ved at de i større grad studerte bildene. *Les for meg*-bøkene skiller seg fra de to andre lettlestbøkene ved at samspillet i ikonoteksten i større grad preges av avløsning. Det vil si at bildene er med på å bære handlingen og med det skaper tomrom i teksten (Birkeland & Mjør, 2015; Iser, 1984).

Funn fra denne studien tyder dermed på at bøker med illustrasjoner som utvider teksten åpner i større grad for undring og tillater en mer aktiv leser (Birkeland & Mjør, 2015; Eco, 1981).

Dersom elevene får møte bøker hvor de opplever at bildene er en del av handlingen, vil det bli naturlig å bruke tid på å lese bildene også. Her kan læreren være en rollemodell og vise at det er lurt å bruke tid på å se på bildene og vise at det er lov å stoppe opp, bla tilbake og undre seg over det som står. En bok kan derfor leses flere ganger, man kan dykke ned i boka og utforske (Håland & Hoel, 2016). Å mestre lesing må ikke bli synonymt med å komme seg rasket gjennom boka for elever på 1. trinn, ettersom hensikten med å lese er å forstå, tolke og skape meningen.

Oppsummert: Betyr tegn engasjement at eleven leser en engasjerende tekst?

Nå har jeg trukket frem aspekt ved letlestbøkene som skapte engasjement: 1) bøkene ga litt utfordring, 2) men var ikke for vanskelige, 3) bøkene var i tråd med deres interesser og 4) hadde bilder som utvidet teksten.

Selv om denne studien har fokusert på tekstene, er det viktig å være klar over at variasjoner i elevenes engasjement også kan skyldes faktorer som ligger utenfor teksten (Guthrie & Wigfield, 2000). Det finnes også ulike måter å vise engasjement (Hargreaves & Shirley, 2022; Unrau & Quirk, 2014). Det er ikke gitt at en elev som ikke kommenterer, peker og ler, er uengasjert. Det engasjementet som lettest lar seg observere, er handlingsengasjement, men engasjement kan også være kognitivt (Hargreaves & Shirley, 2022; Unrau & Quirk, 2014). Dette kan eksempelvis vise seg ved at elevene bruker strategier for å forstå. At elevene gjente ord og rettet feillesinger var tegn på dette, noe som også var observerbart siden elevene leste høyt. Samtidig kan kognitivt engasjement også vise seg som økt konsentrasjon og økt utholdenhet (Unrau & Quirk, 2014). Kanskje leste noen av elevene bedre enn de vanligvis gjorde fordi de hadde økt innsats. Dette vet jeg ikke siden jeg ikke kjente elevene fra før av, men det kunne vært en interessant observasjon. Elevene kan også oppleve affektivt engasjement ved at de eksempelvis blir glad av å lese (Unrau & Quirk, 2014). Det er naturlig at det varierer i hvor stor grad elevene viser slike følelser. Noen kan begynne å le og reise seg i begeistring, mens andre kan kose seg uten at det er like synlig. Videre kan engasjement være sosialt (Guthrie & Wigfield, 2000). Jeg opplevde at en av elevene som leste gjennom boka uten mange synlige tegn til engasjement, gikk inn i klasserommet og snakket med en annen i klassen om hva hun hadde lest. Poenget er at elevene kan være engasjerte på måter som ikke er like lett å observere. Få tegn på engasjement trenger ikke bety at teksten ikke engasjerer.

Hva med motsatt? Kan en alltid forstå ytre tegn på engasjement som engasjement?

Eksempelvis var det en elev som hyppig kommenterte og stilte spørsmål til teksten, men også sukket og uttrykket frustrasjon over boka. Et sentralt poeng her er at en kan være engasjert uten å være interessert (Renninger & Hidi, 2016). Noe dette var tegn på ettersom eleven rapporterte om manglende interesse i etterkant av lesingen. Hun var engasjert ved at hun viste utholdenhet og ønske om å forstå, men hun likte ikke boka. For at elevene skal ha lyst å lese mer, er det derfor fordelaktig med engasjement som involverer interesse. Da kan en si at elevene er meningsfylt engasjert, og det er dette som legger grunnlaget for at elevene skal ha lyst til å lese mer (Renninger & Hidi, 2016).

4.5 Interessante lettlestbøker med passende vanskegrad

Et sentralt funn i denne studien er at elevene trenger tekster som gir litt utfordring. Det vil si tekster de kan mestre, men som ikke er for lette. De trenger litt utfordring for at de faktisk skal oppleve mestring (Bandura, 1997). Dette innebærer at tekstene ligger innenfor det Vygotsky (1935/2011) kaller den nærmeste utviklingssonen. Passende vanskegrad vil da være det eleven kan klare med litt støtte. Hva som er passende vanskegrad, vil da variere med hver enkelt elev og hele tiden være i utvikling (Vygotsky 1935/2011). Det eleven klarer med litt støtte i dag, kan eleven kanskje klare uten støtte i morgen.

Å sørge for at elevene opplever mestring tidlig i leseutviklingen er avgjørende, ettersom svake lesere ofte har lav motivasjon for lesing (Morgan & Fuch, 2007). Dessuten er det en sammenheng mellom lave leseferdigheter ved skolestart og senere utvikling av lese- og skrivevansker (Torppa et al., 2010). Å støtte elevenes motivasjon for lesing på 1. trinn vil derfor være forebyggende. Å gi elevene mestringsopplevelser ved at de møter interessante tekster med passende vanskegrad er en måte å støtte elevenes motivasjon (Bandura, 1997; Guthrie & Wigfield, 2000). I løpet av barneskolen vil elevene gradvis anse egne evner som mer og mer stabilt, noe som gjør det vanskeligere å forme deres mestringstro (Unrau et al., 2018). Mens på 1. trinn baserer elevene sin vurdering av egne evner i større grad på tidligere mestringsopplevelser (Stipek & Mac Iver, 1989). I tillegg spiller situasjonell interesse mest inn på elevenes leseutvikling på 1. trinn, noe som også gradvis avtar med årene. Læreren har med det gode muligheter for å skape engasjerte lesere på 1. trinn ved å gi elevene mestringsopplevelser gjennom bruk av interessante tekster med passende vanskegrad.

I denne delen vil jeg først belyse utfordringen med å finne interessante lettlestbøker med passende vanskegrad. Deretter foreslår jeg noen retningslinjer for tekster til begynnerleseren.

Den utfordrende balansen i lettlestboka

Det finnes mange interessante tekster om spennende og morsomme temaer, men det har lite for seg for elevenes leseutvikling hvis boka ligger langt utenfor hva elevene kan mestre. Et funn i denne studien var at vanskelige ord kan gjøre at elevene ikke får lyst til å lese en bok og gå på bekostning av elevenes mestringsstro (Bandura, 1997). Begynnerleseren benytter i hovedsak den fonologiske strategien for å avkode ord (Dahle et al, 2016; Høien & Lundberg, 2012). Det vil si at avkodingen går langsomt og krever mye oppmerksomhet. Dette må lettlestbøkene ta hensyn til. Samtidig kan det tenkes at dette aspektet får for stort fokus i mange lettlestbøker og at bøkene bare blir et middel for å utvikle elevenes avkodingsferdigheter. Det vil si at en setter elevene til å lese bøker utelukkende for å få mengdetrening. Et slikt ensidig fokus er ikke i tråd med dagens forståelse på lesing og det kan gå på bekostning av elevenes motivasjon og engasjement (Alexander & Fox, 2004). Derfor er det viktig at bøkene også har et innhold som vekker elevenes interesse (Guthrie & Wigfield, 2000; Renninger & Hidi, 2016). Utfordringen er de begrensede rammene til lettlestbøkene. Ulland (2022) spør om lettlestbokas strenge krav til leselighet hindrer forfatterne i å lage varierte og engasjerende bøker som motiverer elevene til å lese. Hun trekker frem at gjennom høytlesing kan elevene møte mer variert og kompleks litteratur enn det de møter i lettlestbøkene, men etter min mening bør elevene også få møte litterær kvalitet i de bøkene de leser på egenhånd. Da må en få til en balanse mellom det Ulland (2022) kaller for det lesepedagogiske og det kunstneriske.

Utfordringen med å få til en balanse mellom det lesepedagogiske og det kunstneriske

Det finnes flere eksempler på at balansegangen mellom det kunstneriske og det lesepedagogiske i lettlestbøker ikke er en enkel sak. En av de største utfordringene er at avkodingen spiller så stor rolle for elevenes leseforståelse (Høien & Lundberg, 2012; Tønnessen & Uppstad, 2014). Det er altså et begrenset antall bøker som har ord og setninger som er enkle nok for tidlige fonologiske lesere. Ulland (2022) skriver at de enkleste tekstene, altså lesehefter på nivå 1, har rundt 20 ord per bok, hvor ordene i stor grad er lydrette. Jeg har imidlertid funnet at det kan være store variasjoner hos forlagene og nivå 1 er ikke likt på tvers

av forlag. Så selv om boka kategoriseres som en lettlestbok og plasseres innenfor et gitt nivå, er det ingen garantier.

Ta for eksempel boka *Hai!* (Røed, 2019) som ligger under «lettlestbøker» på nettstedet *Skolen* (Figur 19). Om boka skriver Cappelen Damm (u.å.b): «Lettlest faktabok for de ferskeste leserne, med én setning på hver side. Flotte fotografier og herlig fortellerglede!». Boka inngår i serien *Løveunge*. På nettsidene til Cappelen Damm beskrives *Løveunge*-serien slik: «Perfekt for de aller ferskeste leserne som akkurat har begynt å stave seg gjennom ord for å kunne forme en hel setning. Ved å stave seg gjennom en *Løveunge*, kan barnet for første gang få oppleve gleden ved å lese en hel bok selv»



Figur 19: Oppslag fra boka *Hai* (2019) av Henning Røed.

(Cappelen Damm, u.å.a). Temaet hai og spennende fotografier tror jeg kan vekke interesse hos mange lesere. Mange vil gjerne synes at det er interessant nok å kikke på bildene i boka. Men om målet er lesetrening, kan denne boka bli vell utfordrende. Boka inneholder lange ord som: angrepet, fredelige, forskjellige. Disse ordene utfordrer ikke bare elevenes avkoding, men også språkforståelse. Det vil si at begynnerleseren vil trolig ikke bare streve med å avkode dem, men også å hente frem ordenes mening. Den samme utfordringen oppstår for en rekke fagord som brukes i boka, som: megalodon, brugder og håkjerring. Videre er setningene lange og komplekse: «Håkjerringen er nesten blind og lukter seg frem til mat på bunnen». Boka har et spennende innhold, men det lesepedagogiske er langt over hva en kan forvente av en tidlig fonologisk leser.

Praktiske utfordringer for læreren

Det kan med andre ord være utfordrende å finne frem til interessante bøker med passende vanskegrad for begynnerleseren. Som lærer holder det heller ikke å bare finne frem til én god bok. Læreren skal hjelpe elever som har ulike interesser og leseferdighet med å finne bøker som de ønsker å lese. Elley (1992) fant at enkel tilgang til mange bøker samsvarte positivt med leseprestasjoner. I tillegg har det å få velge bøker vist seg å spille positivt inn på elevenes motivasjon (Ryan & Deci, 2000; 2017). Her oppstår det praktiske utfordringer, da en ikke kan

bringe hele skolebiblioteket inn i klasserommet. I tillegg kan det være utfordrende å gå til skolebiblioteket hver dag. Digitale bibliotek, gjennom læringsplattformene til de store forlagene, er en måte å gi elevene tilgang til mange bøker. Men også her er det utfordringer. For det første er bøkene som forlagene har kategorisert som «lettlestbøker» ikke nødvendigvis lette (eksempelvis boka *Hai!*). For det andre ser det ut til å være en overvekt av fortellinger blant de letteste bøkene. Det er viktig at det også finnes faktabøker som begynnerleseren kan lese selv. Eksempelvis fant Oakhill og Petrides (2007) at mange gutter foretrekker faktabøker. Å finne en faktabok på et tilsvarende vanskenivå som *Les for meg*-bøkene var en utfordring i denne studien. Det er også en utfordring at de letteste bøkene ender opp med å inneholde lite fakta, på grunn av de strenge lesepedagogiske rammene. Et funn i denne studien er at noen elever gjerne vil ha mer å lese. På bakgrunn av funn i denne studien, vil jeg i den neste delen foreslå hvordan en kan skape en bedre balanse mellom det lesepedagogiske og kunstneriske.

Hvordan oppnå bedre balanse mellom det lesepedagogiske og kunstneriske i lettlestboka

På bakgrunn av funnene i denne studien, vil jeg foreslå hvordan en kan oppnå bedre balanse mellom det lesepedagogiske og kunstneriske i lettlestboka, slik at elevene i større grad kan lese tekster som engasjerer.

Hvordan utfordre det kunstneriske

For det første foreslår jeg å utvide de enkleste lettlestbøkene med flere sider, men uten at en øker ordene og setningenes kompleksitet på hver side. Dette åpner for at elevene får lese mer og det gir forfatteren større rom til å skape en spennende handling. Videre foreslår jeg at illustrasjonene er med på å utvide teksten. Dette er med på å utfordre leseren og bidrar til mer innhold, uten at det stiller høyere krav til avkodingen. Bilde og verbaltekst har muligheten til å vise ulike ting, og om en bruker modalitetene til å utvide teksten, i stedet for å *bare* være til støtte, kan boka bli mer innholdsrik uten at tekstmengden må øke i takt med innholdet. Dette gir muligheter for å skape interessante lettlestbøker på tross av begrensninger i ordenes- og setningenes kompleksitet. Ta for eksempel boka *Sansene*. I stedet for å fortelle elevene at de har fem sanser både gjennom bilde og verbaltekst. Kunne en heller fortalt en fakta om synet. Eller i boka *Sune og ufoen* kunne illustrasjonen inneholdt mer informasjon for å skape undring hos leseren. For eksempel kunne bildet vist hvordan det ser ut inne i ufoen eller hvordan Sune har det, eksempelvis ved å vise ansiktsuttrykk. Når bildene bare forankrer

verbalteksten, utfordres eleven i mindre grad (Birkeland & Mjør, 2015; Eco, 1981).

Ommundsen (2022) hevder at det har skjedd en utvikling i bildebøker, hvor bildene først og fremst var en illustrasjoner til teksten, mens nå kan bildene bære en del av handlingen uten at verbalteksten trenger å si det samme. Dette kan en se er tilfellet for *Les for meg*-bøkene, og kanskje vil flere nye letlestbøker følge denne trenden.

Hvordan utfordre det lesepedagogiske

Da har jeg foreslått to måter en kan utfordre det kunstneriske ved letlestbøkene innenfor de stramme lesepedagogiske rammene. Selv med disse forslagene, anerkjenner jeg at det er utfordrende å skape spennende handling og presentere spennende fakta på det enkleste nivået, hvor ordene ofte ikke overstiger 6 bokstaver og setningene har rundt to til fem ord. Dersom en endrer disse kravene, kan det bli for vanskelig for de svakeste leserne å lese boka på egenhånd. Likevel er det forskjeller i hvor godt begynnerleseren mestrer den fonologiske strategien. Bøker med et vanskenivå som beskrevet over, kan noen elever oppleve som for lett, og andre for vanskelig. Faren er at elevene mister motivasjonen om de ikke opplever mestring (Bandura, 1997). Å lage *samme* bok med ulike vanskenivå kan gjøre det lettere å finne bøker som sørger for at den enkelte elev opplever mestring. Dette er en løsning som gjøres med *Les for meg*-bøkene. Her vil hver bok ha tre nivåer, hvor ordenes lengde og kompleksitet, samt antall ord, øker med nivåene. Dette gir større muligheter for å finne en bok hvor den enkelte elev kan oppleve mestring under lesingen.

5 Avsluttende betraktninger

I dag har en mengde forskning vist at vi trenger en mer helhetlig forståelse av lesing og leseutviklingen (Alexander & Fox, 2004; Tønnessen & Uppstad, 2014). Interesse, motivasjon og engasjement påvirker hverandre og er avgjørende for utviklingen av elevenes leseferdighet (Alexander & Fox, 2004). I lys av dagens forståelse av lesing, trenger en letlestbøker som ikke *bare* er laget med den hensikt at elevene skal øve på bokstaven *p*, stumme bokstaver eller diftongen *ei*. En trenger bøker som engasjerer begynnerleseren.

Hva som kjennetegner letlestbøker som engasjerer begynnerleseren har vært tema for denne masteroppgaven. Funn fra denne studien kan bidra med retningslinjer til barnebokforfattere

som ønsker å lage engasjerende tekster til begynnerleseren, og til lærere som ønsker å finne frem til engasjerende tekster. Oppsummert indikerer funn fra denne studien at når elevene skal lese en bok, beskriver de at de motiveres av: 1) interesse for temaet, 2) vanskegrad, 3) bilder, 4) valgfrihet og 5) gjenkjennelighet. Videre tyder funnene fra observasjon av elevenes høytlesing, at elevene lot seg engasjere av lettlestbøkene når: 1) bøkene ga litt utfordring, 2) men ikke var altfor vanskelige, 3) bøkene var i tråd med deres interesser og 4) hadde bilder som utvidet teksten.

På bakgrunn av det jeg har lært i arbeidet med denne masteroppgaven, har jeg utarbeidet en liste for hvordan en kan skape engasjerte lesere på 1. trinn.

Lærere på 1. trinn kan skape motiverte og engasjerte lesere ved å:

- Spørre elevene hva de har lyst til å lese.
- Gi elevene tilgang til mange ulike bøker. Både fakta og fiksjon.
- Gi elevene tilgang til bøker i samme serie. Elever som finner én kjekk bok, kan da lett finne en ny.
- Gi elevene bøker om et tema de har interesse for.
- Introdusere elevene for nye interesser. Bygg elevenes interesse for en tekst gjennom å relatere innholdet i boka til eleven eller bygge opp elevens kunnskap om temaet.
- Finn frem til tekster som gir elevene litt utfordring. Her kan en se etter bøker som åpner for tolkning, eksempelvis ved at handlingen drives frem av både bildene og verbalteksten.
- Støtt elevenes lesing. Eksempelvis ved å lære og modellerer for elevene strategier for å forstå, vise hvordan elevene kan lese både ord og bilder, og lære dem å stille gode spørsmål til tekstene de leser.
- Gi tilbakemeldinger som går på elevenes valg av strategi og innsats under lesing.

6 Studiens begrensninger og videre forskning

Som siste del i denne oppgaven belyser jeg noen begrensninger med studien og trekker frem muligheter for videre forskning.

6.1 Studiens begrensninger

Begrensninger knyttet til utvalg

Et kriterium for utvelgelsen av informanter var at elevene lå i det nedre sjiktet av leseferdighet. Denne vurderingen var utfordrende ettersom de elevene som lå lengst etter i leseutviklingen var elever med norsk som andrespråk. Kontaktlærernes vurdering var at disse elevene ville forstå så lite av tekstene de skulle lese at det ville være lite hensiktsmessig for denne studien. Elevene som ble valgt ut kan derfor sies å ikke være de aller svakeste leserne, men heller ikke de i øvre sjikt. En svakhet med utvalget er at det nettopp ikke tar for seg de aller svakeste leserne. Dette blir en viktig innsikt å spille inn til *Les for meg*-prosjektet; at tekstene slik de foreligger nå vil være for krevde å lese for de aller svakeste leserne.

Begrensninger knyttet til relasjonen mellom forsker og informant

En av faktorene som kan påvirke resultatet, er relasjonen mellom forsker og informant (Johannessen et al., 2021). I starten av intervjuet understrekte jeg ovenfor elevene at jeg ønsket å vite hva de mener og at det derfor er viktig at de svarer ærlig. Dette var et forsøk på å unngå at elevene bare sa det de tror jeg vil høre, men det er ingen garantier. Det er også mulig at elevene hadde gitt andre svar om det var kontaktlæreren eller en annen person de hadde en god relasjon til som gjennomførte intervjuet. Samtidig kan det være en fordel at jeg ikke kjente elevene, ettersom en da unngår rollekonflikt.

Begrensninger knyttet til rollen som observatør og deltaker

Et annet forhold som kan ha påvirket resultatet var min rolle som observatør og deltaker under elevenes høytlesing. Som observatør får jeg både informasjon om det en observerer og egen fortolkning av å være i situasjonen. Jeg tar med kunnskap og erfaring inn i situasjonen og dette er med på å påvirke hva jeg observerer. I tillegg til å være observatør, var jeg også tidvis deltakende, ettersom jeg støttet elevene under høytlesingen etter behov. En risiko med å være deltaker er at en blir en del av det en observerer, og evnen til å se hva som faktisk skjer,

kan avta (Johannessen et al., 2021). Samtidig var det helt nødvendig å være deltakende for å skape en trygg situasjon for elevene. Det å samhandle med elevene bidro også til å oppklare og hindre misforståelser. Likevel kan forskjell i hvor mye støtte elevene fikk under lesing ha vært med på å påvirke resultatet.

Begrensninger knyttet til studiens validitet

Jeg kunne økt studiens validitet ytterligere ved å la flere analysere datamaterialet, få informantene til å bekrefte deres svar og å ta utgangspunkt i flere settinger og et større utvalg elever, eksempelvis ved å intervjuere elever på forskjellige skoler eller ta i bruk flere lettlesebøker. Et slikt arbeid ville imidlertid sprengt rammene for hva som er mulig å gjennomføre innenfor et mastergradsprosjekt.

Begrensninger knyttet til måling av engasjement

I denne studien skulle jeg måle elevenes engasjement. Når lesingen får et annet formål enn lesingen selv, endres elevenes oppmerksomhet (Rosenblatt, 1986). Når en stiller elevene spørsmål til teksten, legger dette opp til efferent lesing (Rosenblatt, 1982). Ifølge Rosenblatt (1986) er ikke denne formen for lesing like sterkt knyttet til indre motivasjon og engasjement. I denne studien kan derfor selve konteksten for lesingen, hvor elevene ble stilt spørsmål før og etter lesing, sies å være en begrensning for elevenes engasjement.

Begrensninger i støtten av autonomi

I studien fikk elevene velge mellom to bøker å lese ettersom forskning viser at autonomi er viktig for elevenes motivasjon (Ryan & Deci, 2000; 2017). Her kan en imidlertid argumentere for at elevene kunne fått flere valg. I tillegg viser forskning at elevene møter en overvekt av fortellinger i begynneropplæringen og at særlig gutter ser ut til å foretrekke faktabøker (Oakhill & Petrides, 2007). Det var derfor ønskelig å gi elevene en mulighet til å velge mellom fakta og fiksjon. Når det er sagt, kan en stille spørsmål til hvorvidt bøkene som er valgt i denne studien ble oppfattet som faktabøker. Både *Sansene* og *Haren spiser bæsje* kan like godt bli oppfattet som en fortelling av elevene, da det er lite ved parateksten som skiller dem fra de to andre bøkene. I tillegg har alle bøkene en narrativ handlingsstruktur. Begrensede valgmuligheter kan dermed ha satt en begrensning for elevenes engasjement.

6.2 Videre forskning

I videre forskning ville det være interessant å undersøke problemstillingen med et større utvalg informanter. Det ville også vært nyttig å vite mer om hvilken type litteratur som engasjerer ulike grupper av elever under lesing. Eksempelvis å undersøke om det er forskjeller på gutter og jenter, og om elevene foretrekker og viser forskjeller i engasjement for faktabøker versus fortellinger. I tillegg ville det være interessant å undersøke hva som engasjerer elevene som grunnet svak språkforståelse, ligger etter i leseutviklingen.

På bakgrunn av funnene i denne studien har jeg presentert noen måter å utfordre det lesepedagogiske og kunstneriske i den tradisjonelle letlestboka. Det ville være interessant å nærmere undersøke elevenes engasjement for tekster som er mer i tråd med disse retningslinjene. Videre forskning kan også omfatte hvordan lærere best kan bidra til å fremme engasjement for letlestbøker, som hvilke tilbakemeldinger og spørsmål til teksten som er mest støttende for elevenes engasjement før, under og etter lesingen.

Litteraturliste

- Ainley, M., Hillman, K., & Hidi, S. (2002). Gender and interest processes in response to literary texts: Situational and individual interest. *Learning and Instruction*, 12(4), 411-428.
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.
- Alexander, P.A. & Fox, E. (2004). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. I R. B. Ruddell & N. J. Unrau (red.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5. utg., s. 33–68). International Reading Association.
- Andersen, T. & Duzakin, A. (2013). *Sune og ufoen*. Cappelen Damm. <https://skolen.cdu.no>
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. I T. Urdan & F. Pajares (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 307-337). Information Age Publishing.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2015). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Cappelen Damm. (u.å.a). *Leseløver - letteste bøker for barn*. Hentet 15. april 2022 fra <https://www.cappelendamm.no/cappelendamm/barneboker/article.action?contentId=141729>
- Cappelen Damm. (u.å.b). *Skolen fra Cappelen Damm*. Hentet 15. april 2022 fra <https://skolen.cdu.no>
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin Company.
- Cunningham, P. (2005). If they don't read much, how they ever gonna get good? *The Reading Teacher*, 59(1), 88-90.
- Dahle, A. E., Gabrielsen, N. N. & Skaathun, A. (2016). *Når skriftspråket blir utfordrende*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Dweck, C. (2016). What having a “growth mindset” actually means. *Harvard Business*

- Review*, 13, 213-226.
- Eco, U. (1981). The Theory of Signs and the Role of the Reader. *The Bulletin of the Midwest Modern Language Association*, 14(1), 35-45.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* IEA study of reading literacy.
- Engen, L. (1999). *Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling: En beskrivelse av den faglige prosessen med å utvikle nasjonale kartleggingsprøver for småskoletrinnet, og en vurdering av forholdet mellom fonologiske delferdigheter, ordlesings -og tekstlesingsferdigheter blant elever i 1. og 2. klasse* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Ersland B. A. & Torseter, Ø. (ikke utgitt per dags dato). *Drageskolen*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Ersland B. A. & Torseter, Ø. (ikke utgitt per dags dato). *Haren spiser bæs*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- FN-sambandet. (1989). *Barnekonvensjonen*.
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen akademisk.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (s. 403–422). Erlbaum.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(2), 220-227.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2022). *Fem veier til elevengasjement* (I. C. Goveia, Overs., K Owren). Cappelen Damm.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Gyldendal.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 12(1), 1-12.
- Iser, W. (1984). The interplay between creation and interpretation. *New Literary History*,

15(2), 387-395.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.
- Johnsen, J. A. & Selnes, K. (2013). *Sansene*. Cappelen Damm. <https://skolen.cdu.no>
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141 - 184). Unipub.
- Kragler, S. & Nolley, C. (1996). Student Choices: Book Selection Strategies of Fourth Graders. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 36(4), 354-365. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol36/iss4/5
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165–183.
- Norsk senter for dataforskning (NSD). (u.å.a). *Barnehage- og skoleforskning*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Norsk senter for dataforskning (NSD). (u.å.b). *Personvernordbok*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/personvernordbok/>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Oakhill, J. V. & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98(2), 223-235.
- Ommundsen, Å. M. (2022). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 149-171). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-

07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Pressley, M. & Allington, R. L. (2014). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching* (4. utg.). The Guilford Press.
- Rasinski, T. V. (1988). The role of interest, purpose, and choice in early literacy. *The Reading Teacher*, 41(4), 396-400.
- Renninger, K. A. & Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.
- Renninger, K. A. & Hidi, S. E. (2020). To level the playing field, develop interest. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 10-18.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into practice*, 21(4), 268-277.
- Rosenblatt, L. M. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of aesthetic education*, 20(4), 122-128.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Røed, H. (2019). *Hai!*. Cappelen Damm.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad, *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93). Cappelen Damm akademisk.
- Solheim, O. J. & Lundetræ, K. (2018). Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? – A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(1), 107-126.
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55.
- Stipek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental Change in Children's Assessment of Intellectual Competence. *Child Development*, 60(3), 521–538.
- Stokke, R. S. (2022). Å møte andre livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 247-266). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. & Tønnesen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 17-31). Universitetsforlaget.
- Swartz, M. K. & Hendricks, C. G. (2000). Factors that influence the book selection process

- of students with special needs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(7), 608-618.
- Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer* (I. C. Goveia, Overs., Ø. Gilje,). Cappelen Damm akademisk.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K. & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 43(4), 308-321.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J. & McClelland, A. M. (2020). A Meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.
- Tønnessen, F. E. & Upstad, P. H. (2014). Leseferdighet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 115-137). Gyldendal Akademisk.
- Ulland, G. (2022). Litteratur i begynneropplæringen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 267-290). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Stavanger (2021, 17. september). *Les for meg: Vil styrke leseferdighet og motivasjon for lesing i første klasse*. <https://www.uis.no/nb/forskning/les-for-meg-vil-styrke-leseferdighet-og-motivasjon-for-lesing-i-forste-klasse>
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J. & Muraszewski, A. K. (2018). Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167-204.
- Unrau, N. J. & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284.
- Utdanningsdirektoratet (2020, 10. september). *Endringer i vurderingsforskriften*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/endring-av-vurderingsforskriften/>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 02. august). *Kva er kartleggingsprøver?*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>
- Vygotsky, L. S. (2011). The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning (A. Kozulin, Overs.). *Journal of cognitive education and psychology*, 10(2), 198-211. (Opprinnelig utgitt 1935).
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C. & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 90-100.

- Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E. & Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing - tid for nytenking? *Acta didactica Norge* 12(4), 1-21.
- Walgermo, B. R. & Uppstad, P. H. (2022). Assessment as an element for enhancing students' identities as readers and writers. In Wagner, C., Frankel, C. & Leighton, C (red.), *Becoming readers and writers: Literate Identities across Childhood and Adolescence*. Under arbeid, Routledge.
- Wyse, D. & Goswami, U. (2008). Synthetic phonics and the teaching of reading. *British Educational Research Journal*, 34(6), 691-710.
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314.
- Åndsverkloven. (2018). *Lov om opphavsrett til åndsverk mv.* (LOV-2018-06-15-40). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-40>

Vedlegg

Vedlegg 1: Liste over figurer

Figur 1	<i>Lesemodell (Frost, 2003)</i>	s. 12
Figur 2	<i>Utvikling av ordavkodingsferdighet (Høyen & Lundberg, 2012)</i>	s. 15
Figur 3	<i>Betydningen av interesse i leseutviklingen (Alexander, 2005)</i>	s. 19
Figur 4	<i>Engasjert lesing (Guthrie & Wigfield, 2000)</i>	s. 28
Figur 5	<i>Sammenheng mellom forskningsspørsmål og intervjuets deler</i>	s. 41
Figur 6	<i>Forsidene til Les for meg-bøkene</i>	s. 44
Figur 7	<i>Forsidene til Skolen-bøkene</i>	s. 45
Figur 8	<i>Hvordan elevene fikk velge bøker</i>	s. 46
Figur 9	<i>Hvordan elevene rapporterte interesse og mestringstro</i>	s. 47
Figur 10	<i>Hvordan elevene leste bøkene</i>	s. 48
Figur 11	<i>Operasjonalisering av teoretiske begreper (Kleven, 2002)</i>	s. 50
Figur 12	<i>Eksempel på ulikt samspill i ikonoteksten i lettlestbøkene</i>	s. 64
Figur 13	<i>Skala for å presentere resultater fra elevenes selvrapporing</i>	s. 66
Figur 14	<i>Oppslag fra boka Haren spiser bæsj (Erslund & Torseter)</i>	s. 66
Figur 15	<i>Oppslag fra boka Drageskolen (Erslund & Torseter)</i>	s. 67
Figur 16	<i>Oppslag fra boka Haren spiser bæsj (Erslund & Torseter)</i>	s. 69
Figur 17	<i>Oppdrag fra boka Drageskolen (Erslund & Torseter)</i>	s. 70
Figur 18	<i>Oppslag fra boka Haren spiser bæsj (Erslund & Torseter)</i>	s. 80
Figur 19	<i>Oppslag fra boka Hai! (Røed, 2019)</i>	s. 84

Vedlegg 2: Liste over tabeller

Tabell 1	<i>Elevenes bokvalg</i>	s. 56
Tabell 2	<i>Antall ganger bøkene ble lest på tvers av elevene</i>	s. 56
Tabell 3	<i>Elevenes begrunnelser for valg av bok som kan kobles til interesse</i>	s. 57
Tabell 4	<i>Eleven Anna sin selvrapporing</i>	s. 67
Tabell 5	<i>Eleven Bjørn sin selvrapporing</i>	s. 68
Tabell 6	<i>Eleven Celine sin selvrapporing</i>	s. 69
Tabell 7	<i>Eleven Daniel sin selvrapporing</i>	s. 71
Tabell 8	<i>Eleven Elise sin selvrapporing</i>	s. 72
Tabell 9	<i>Eleven Fredrik sin selvrapporing</i>	s. 72
Tabell 10	<i>Eleven Guro sin selvrapporing</i>	s. 74

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil barnet ditt delta i forskningsprosjektet

«Les for meg»?



Hei! Jeg heter Siri Rosnes og skriver masteroppgave ved Universitetet i Stavanger. Jeg skal finne ut hvilke tekster elever på 1. trinn synes er engasjerende å lese på egenhånd. Hensikten med studien er å øke elevenes motivasjon for lesing og leseferdighet. Å øve på å lese er den eneste måten å bli en bedre leser og derfor er det viktig at elevene får møte engasjerende tekster som de har lyst til å lese. I min studie vil jeg snakke med elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing. Dette er fordi det er ekstra viktig at disse elevene opplever lesing som noe kjekt.

Å delta i prosjektet innebærer et intervju med meg i løpet av skoledagen. Intervjuet vil ta ca. 15 minutter. Elevene vil bli spurt om hva de liker å lese og hva de ikke liker å lese. I tillegg skal de lese to bøker og svare på spørsmål til bøkene. Det vil være spørsmål som: Hvor godt likte du å lese denne boka, hvor godt synes du at du fikk til å lese denne boka og kunne du tenke deg å lese flere slike bøker? Under intervjuet vil jeg ta notater, og informasjonen jeg samler vil bli brukt i min masteroppgave.

All informasjon elevene gir vil være anonym og ingenting jeg skriver i masteroppgaven vil kunne knyttes til eleven. I notatene mine vil jeg erstatte elevens navn med en kode. Navnelisten med kode vil oppbevares adskilt fra resten av informasjonen jeg samler inn og vil bli slettet ved prosjektets slutt i 03.06.22.

Av de elevene som har fått samtykke til å delta, vil kontaktlærer velge noen elever som skal delta i prosjektet mitt. Deltakelse er helt frivillig. Eleven kan velge å ikke delta selv om du har gitt samtykke. Det er også lov å ombestemme seg når som helst før prosjektets sluttdato. Da

sletter jeg all informasjon jeg har samlet fra eleven. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven hvis han/hun ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Masteroppgaven min er en delstudie i forskningsprosjektet *Les for meg* som gjennomføres av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Du kan finne mer informasjon om *Les for meg*-prosjektet her: <https://www.uis.no/nb/forskning/les-for-meg-vil-styrke-leseferdighet-og-motivasjon-for-lesing-i-forste-klasse>.

Har du spørsmål til masteroppgaven min, kan du sende en mail til xxx.

Vennlig hilsen,

Siri Rosnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masteroppgaven, og samtykker til at barnet mitt kan delta i intervju:

(Signert av forelder, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide med observasjonsskjema

Intervjuguide

Jeg lurer på hva du liker å lese. Jeg vil at du skal svare så ærlig som mulig; si akkurat hva du synes. Høres det greit ut?

Ok, da går vi i gang.

Generelt

- 1) Hva gjør at du får lyst til å lese en bok?
 - a) Hva liker du å lese om? / *Hvis eleven svarte at han/hun ikke liker å lese:* Men hvis du måtte lese noe, hva skulle det helst være? Hva skal boka aller helst handle om?
 - a) Hvem skal boka helst handle om?
 - b) Er forsiden viktig for om du har lyst å lese en bok?
 - i) Hvordan liker du at forsiden ser ut?
 - c) Er det kjekkere hvis boka har mange eller få ord eller har det ikke så mye å si?
 - d) Er det viktig med bilder i boka?
 - i) *Hvis ja:* Hvordan liker du at bildene ser ut?
 - e) Er det kjekkere å lese når du får velge hva du vil lese?
 - f) Er det kjekkere å lese det samme som andre i klassen leser?

- 2) Hva gjør at du ikke får lyst til å lese en bok?
 - a) Er det noen ting du ikke liker å lese om?
 - b) Kan forsiden gjøre at du ikke får lyst å lese en bok?
 - i) *Hvis ja:* Hvordan da?
 - c) Kan det for eksempel være fordi boka er for lett eller for vanskelig?
(har for mange ord? eller for lite ord? eller for lite bilder?)

Spørsmål til bøkene

Nå skal du få lese en bok, og så skal du fortelle om likte boka eller ikke.

Hvilken av disse to bøkene har du lyst til å lese?

Før:

3) Hva var grunnen til at du valgte den boka?

4) Hvor godt tror du at du kommer til å like å lese denne boka?

Veldig godt Litt godt Sånn midt imellom Ikke så veldig godt Ikke godt i det hele tatt

5) Hvor godt tror du at du kommer til å få til å lese denne boka?

Veldig godt Litt godt Sånn midt imellom Ikke så veldig godt Ikke godt i det hele tatt

Etter:

6) Hva handlet boka om?

7) Hvor godt likte du å lese denne boka?

Veldig godt Litt godt Sånn midt imellom Ikke så veldig godt Ikke godt i det hele tatt

8) Hvor godt synes du at du fikk til å lese denne boka?

Veldig godt Litt godt Sånn midt imellom Ikke så veldig godt Ikke godt i det hele tatt

9) Kunne du tenke deg å lese flere slike bøker?

Ja Vet ikke Nei

a) Hvorfor?

Nå skal du få lese en bok til. Hvilken av disse to bøkene har du lyst til å lese?

Gjenta spørsmål 3 - 9.

Observasjonsskjema

Tegn på engasjement/mangel på engasjement ved elevenes høytlesing av de to bøkene.

Identifikasjon på forståelse og bruk av strategier:

gjenleser stiller spørsmål studerer bilde
oppdager feillesinger trekker slutninger kommenterer bilde/tekst

Kommentar:

Utholdende ved utfordringer med ordlesing (vansker med bokstavgjenkjenning, koble grafem til fonem, syntese, hente frem riktig uttale):

ja av og til nei

Kommentar:

Distrahert (ser seg rundt, kommenterer ting utenom teksten eller slutter å lese):

ja av og til nei

Kommentar:

Utsagn:

Andre observasjoner:

Vedlegg 5: Vurdering fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave: Engasjerende tekster i begynneropplæringen](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

716440

Prosjekttittel

Masteroppgave: Engasjerende tekster i begynneropplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektperiode

21.02.2022 - 03.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

04.03.2022

Type

Standard

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare

innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>.

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Håkon J. Tranvåg

Lykke til med prosjektet!