

Lesemotivasjon og utvalg av tekster i læreverk på 2. trinn

En kvalitativ innholdsanalyse av skjønnlitterære tekster, tilhørende tekstoppgaver og lærerveiledning fra læreverket *Norsk 2 fra Cappelen Damm*.

MALIN AADNEVIK
SARA HANSEN HJELLUP

VEILEDER
Ingeborg Eidsvåg Fredwall

Universitetet i Agder, 2023
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for nordisk og mediefag

Forord

Proessen med å skrive masteroppgave har for oss bestått av både oppturer og nedturer. Vi startet skriveproessen på nyåret, litt uvitende om hva vi hadde i vente, og merket fort at det var godt å være to som stod sammen i en slik prosess. Det har vært godt å støtte seg på hverandre, samtidig som vi har motivert hverandre gjennom hele prosessen. Det er ikke til å legge skjul på at det å jobbe med det samme prosjektet over flere måneder har vært slitsomt, men vi er begge takknemlige for at vi sammen har stått på for å kunne levere en masteroppgave vi i dag er stolte av.

Vi ønsker å rette en stor takk til vår veileder Ingeborg Eidsvåg Fredwall for alle timene hun lagt ned for å støtte oss i denne prosessen. Veiledningene har holdt oss på rett spor gjennom konstruktive tilbakemeldinger, tips, skryt og motiverende ord. Vi vil også takke Andreas og Ferdinand, våre samboere, som har holdt ut gjennom et halvår med klaging, sene middager og masse selvskryt. Det å endelig kunne levere masteroppgaven er på mange måter surrealistisk, da det markerer både slutten på et femårig studieløp og starten på en spennende fremtid som lærere.

Kristiansand, 16. mai 2023

Malin Aadnevik

Sara Hansen Hjellup

Sammendrag

I denne studien har vi gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse av syv skjønnlitterære tekster, med tilhørende tekstopp-gaver og lærerveiledning hentet fra læreverket *Norsk 2 fra Cappelen Damm*. Vi ønsket å forske på lese-motivasjonens rolle i begynneropplæringen, og problemstillingen lyder derfor slik: *I hvilken grad er utvalget av tekster med tilhørende tekstopp-gaver og lærerveiledning i læreverket Norsk 2 med på å støtte lese-motivasjonen hos elever på 2. trinn*. Den kvalitative innholdsanalysen ga oss muligheten til å analysere datamaterialet ut fra analysekategorier som vi utarbeidet med utgangspunkt i eksisterende teori og forskning på lese-motivasjon. Gjennom analysen fant vi at tekstenes tema ofte gjenspeiler elevenes erfaringshorisont og inneholder lite personbeskrivelser. Tekstopp-gavene består i stor grad av kontrollopp-gaver og lærerveiledningen legger ofte føringer for at tekstopp-gavene skal fungere som utgangspunkt for samtale etter lesing. Lærerveiledningen legger opp til gjentakende lesing, både gjennom høytlesing og individuell lesing. Elevene møter lite valgmuligheter, samtidig som lærerveiledningene gir klare føringer for tekstarbeid. Mål for arbeidet med de ulike tekstene tydeliggjøres ikke for elevene. Lærerveiledningen legger i stor grad opp til samtaler rundt tekstenes innhold. På bakgrunn av vår drøfting av disse funnene, konkluderte vi med at læreverket i varierende grad kan støtte lese-motivasjonen hos elever på 2. trinn.

Abstract

In this study, we have conducted a qualitative content analysis of seven fiction texts, with accompanying tasks and teacher's guidance from *Norsk 2 fra Cappelen Damm*. We wanted to research: *To what extent does the selection of texts with accompanying tasks and teacher's guidance in the Norsk 2 textbook help to support the reading motivation of students in the 2nd grade*. Our research allowed us to analyze the data based on categories we established on existing theory and research on reading motivation. In this study we found that the texts often reflect the students' horizons of experience and contain few character descriptions. The tasks largely consist of control tasks, and the teacher's guide often lays down guidelines for them to function as a discussion starting point. The teacher's guide provides opportunities for repeated reading. There are few possibilities for pupils to make reading choices, and the teacher's guides provide clear guidelines for text work. There are no visible mastery goals. The teacher's guide provides opportunities to discuss reading to a large extent. On the basis of our discussion of these findings, we concluded that the textbook can to varying degrees support the reading motivation of students in the 2nd grade.

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag	2
Abstract	2
1.0 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling	5
1.2 Presentasjon og avgrensing av problemstilling	6
1.3 Studiens oppbygging	8
2.0 Begrepsavklaring	10
2.1 Lesemotivasjon og leselyst.....	10
2.2 Sterke og svake lesere.....	10
3.0 Skolens tekster i norskfaget: et historisk perspektiv.....	12
3.1 Kvalitet i læremidlene	12
3.2 Norskfagets første lesebøker	13
3.3 Litterære føringer.....	14
3.4 Kunnskapsløftet	16
3.5 Veiledende tekster i læreverkene.....	17
4.0 Teori.....	18
4.1 Læreverkets tekster i dag.....	18
4.1.1 Multimodale tekster	18
4.1.2 Tilpassede tekster	19
4.1.3 Tekstoppgaver	19
4.1.4 Litterære utdrag.....	20
4.2 Leseformelen.....	21
4.2.1 Avkoding	21
4.2.2 Forståelse.....	22
4.2.3 Motivasjon	22
4.3 Lesemotivasjon	23
4.3.1 John T. Guthrie: Engaging adolescents in reading.....	23
4.3.2 Linda B. Gambrell: Seven rules of engagement.....	26
4.3.3 Åsmund Hennig: Å skape leselyst	28
4.3.4 Agnes-Margrethe Bjorvand: Vurdering av barnelitteratur.....	29
4.4 Høytlesing.....	31
5.0 Metode	33
5.1 Valg av metode	33
5.1.1 Innholdsanalyse som metode.....	34
5.2 Forskningsprosessen	34

5.2.1 Utvalg av datamateriale.....	34
5.2.2 Analyse kategorier	36
5.2.3 Forskningsetiske retningslinjer	37
5.3 Vurdering av studiens kvalitet	37
5.3.1 Studiens validitet	38
5.3.2 Studiens reliabilitet.....	39
6.0 Presentasjon og analyse av datamateriale.....	40
6.1 <i>Si at jeg ikke er hjemme</i>	40
6.2 <i>Sceneskredd</i>	43
6.3 <i>En bedre dag</i>	47
6.4 <i>Sam og Noa redder humler</i>	49
6.5 <i>Karlsson på taket</i>	52
6.6 <i>Det bare glapp ut av meg!</i>	55
6.7 <i>Vaffelfisken</i>	58
7.0 Presentasjon og drøfting av funn	62
7.1 Oppsummering av de viktigste funnene	62
7.2 Drøfting av funnene	62
7.2.1 Tekstenes tema og innhold.....	62
7.2.2 Leseopplevelsen i arbeid med tekst	64
7.2.3 Gjentakende lesing og høytlesing.....	65
7.2.4 Lite valgmuligheter og klare føringer for arbeidsmetode	66
7.2.5 Meningsskaping i arbeid med tekstutvalget.....	67
7.2.6 Samtale rundt tekstens innhold	68
8.0 Avslutning.....	71
8.1 Konklusjon.....	71
8.2 Forslag til videre forskning.....	74
Litteraturliste.....	76
Empirisk materiale	76
Teoretisk grunnlag	76
Vedlegg 1: Analyse kategorier.....	79
Vedlegg 2: Tekstutvalg fra <i>Norsk 2</i>	80

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Gjennom en rekke praksisperioder på barneskolen har vi som lærerstudenter observert at bruken av læreverker ofte dominerer norskundervisningen. Både som høytlesing og individuell lesing i klasserommet, leselekser eller for eksempel til arbeid med spesielle tema. Parallelt med dette har vi observert at elever i flere tilfeller gir uttrykk for at de ikke ønsker å lese. Med bakgrunn i dette stiller vi oss spørrende til hvordan tekstene i et læreverker for norskfaget kan være med å støtte elevenes lesemotivasjon, og eventuelt hvilken effekt dette videre kan ha på utviklingen av elevenes leseferdigheter. Det å kunne lese er en av de fem grunnleggende ferdighetene som læreplanen LK20 legger frem, og de er "viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv." (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Skolen har altså et samfunnsmandat som går ut på å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger hos elevene slik at de kan delta i arbeid og i fellesskap i samfunnet (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 15). At skolen har et samfunnsmandat presiseres gjennom opplæringslovens formålsparagraf hvor det innledes med at: "Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid med og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring." (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Med utgangspunkt i dette kan vi med andre ord si at utviklingen av leseferdighetene kan ha stor betydning for elevenes fremtid. Samtidig har vi også gjennom vår praksis som lærerstudenter erfart at elevenes utvikling av leseferdigheter henger tett sammen med deres lyst til å lese. Læreplanen for norsk presiserer at norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av leseferdighetene, og med det sagt kan vi tenke oss at det hviler et stort ansvar på norsklæreren (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5).

Norskfaget vil alltid være i endring. Pål Hamre (2017) påpeker at påvirkning utenfra og kontinuerlige debatter om endringer, gjør at norsklærere stadig må kunne begrunne og argumentere for ulike valg de tar i norskfaget i møte med nye reformer, foreldre og elever (Hamre, 2017, s. 15). Videre påpeker Hamre en norsklærers store ansvar og mange arbeidsoppgaver, som blant annet innebærer å sette mål for faget, tilpasse fagets innhold, tilnæringsmåter til undervisning og vurderingsformer. Disse arbeidsoppgavene poengterer Hamre at en norsklærer skal gjøre, samtidig som læreren påvirkes av ytre faktorer som styringsmakter, foreldre og elever (Hamre, 2017, s. 15). Slik sett stilles det høye forventninger til norsklæreren, og dette kan skape behov for å tolke læreplanens kompetansemål på en måte som er hensiktsmessig for den enkelte elevs utvikling i norskfaget. Gjennom studien *Med ARK&APP* som ble gjennomført i 2016, kom det frem gjennom sluttrapporten at spesielt lærere i grunnskolen støttet seg til læreverkets veiledninger i arbeidet med kompetansemålene i planlegging

av undervisning (Gilje et al., 2016, s. xiv). Vi kan med utgangspunkt i dette tenke oss at det for mange lærere kan ligge trygghet i å støtte seg på et læreverk som gir forslag til undervisningsopplegg som er tett knyttet til læreplanens kompetansemål. Skjelbred (2014) påpeker at forlagene som utgir lærebøker og andre læringsressurser har kvalitetssikret dem, både faglig og språklig, og samtidig tatt hensyn til Forskrift til opplæringslova §17 som blant annet sier at elevene har rett til lærebøker på ønsket målform (Skjelbred, 2014, s. 291; Forskrift til opplæringslova, 2006, §17-1).

Bruken av lærebøker i norskundervisning har blitt forsket på gjennom blant annet LISA-studien. Det er en omfattende og kjent forskningsstudie som belyser hva som faktisk foregår i norskfaget på ungdomstrinnet. Gjennom LISA-studien har det blant annet blitt undersøkt hva slags litterære tekster elevene leser i norsktimene, og bruken av læreboka viser seg å være dominerende. Blikstad-Balas og Roe presiserer: "Nesten samtlige av tekstene som inngår i norskundervisningen, kommer fra læreboka klassen bruker, eller er kopiert fra en annen lærebok i norsk." (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). LISA-studien er basert på undervisning på ungdomstrinnet, men likevel ser vi at studien støtter vår praksiserfaring fra barnetrinnet, der vi selv har opplevd at lærebøkene blir mye brukt i norskundervisning. Blikstad-Balas og Roe poengterer videre konsekvensen av å i så stor grad benytte seg av lærebokas tekstutvalg, nemlig at det på den måten blir forlagene og lærebokforfatterne som ofte bestemmer hvilke tekster elevene i skolen skal lese (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Med bakgrunn i dette mener vi at tekstene i lærebøkene bør være av så god kvalitet slik at de kan tilfredsstillende et mangfold av lesere. Som nevnt påpeker Skjelbred (2014) at lærebøkene er kvalitetssikret både faglig og språklig, men gjennom våre praksiserfaringer stiller vi oss spørrende til om de er kvalitetssikret med hensyn til å kunne skape leselyst hos elevene. I denne sammenheng ble vi nysgjerrige på innholdet i tekstene og lærerveiledningene til et av norskfagets læreverk og hvilke muligheter disse har til å støtte elevens lesemotivasjon i begynneropplæringen.

1.2 Presentasjon og avgrensning av problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunn for valg av problemstilling, velger vi følgende ordlyd til studiens problemstilling:

I hvilken grad er utvalget av tekster med tilhørende tekstoppgaver og lærerveiledning i læreverket *Norsk 2* med på å støtte lesemotivasjonen hos elever på 2. trinn.

Vi vil avgrense studien slik at vi har fokus på lesemotivasjon i møte med et utvalg av tekster i et av norskfagets læreverk i leseopplæringen på 2. trinn, og lesemotivasjon vil dermed være

forskningstemaet for denne studien. Et fokus på å støtte elevenes lesemotivasjon kan bidra til at elevene leser såpass mye at avkodingen automatiseres og innholdsforståelsen utvikles, og det er derfor en viktig faktor i utviklingen av leseferdigheter hos elevene (Traavik, 2013, s. 40). Vi velger å rette fokus på lesemotivasjon, men vi kunne også valgt å fokusere på for eksempel leseforståelse. Noe av grunnen til at vi heller velger lesemotivasjon, skyldes et spørsmål vi har undret oss over i praksis - nemlig om tekstene i et læreverkt kan fungere som støtte for elevenes motivasjon til å lese. Med dette spørsmålet som en baktanke, synes vi lesemotivasjon er et viktig og interessant tema i møte med læreverkets tekster. Vi ser også på et slikt fokus som viktig for vår fremtidige yrkesutøvelse, da vi som kommende norsklærere i begynneropplæringen har et spesielt ansvar for utviklingen av leseferdigheter. Dette gjør også at temaet vi velger for dette forskningsprosjektet er avgrenset på en måte som gjør det både profesjonsrettet og praksisorientert.

Læreverket *Norsk 2 fra Cappelen Damm*, som vi heretter refererer til som *Norsk 2*, vil danne empiri for vårt masterprosjekt, og vi valgte akkurat dette læreverket av flere grunner. For det første er dette et nytt læreverkt skrevet med utgangspunkt i gjeldende læreplan. For det andre står det innledningsvis i læreverkets grunnbok at tekstutvalget skal motivere til leselyst, noe som gjorde oss nysgjerrige på akkurat dette læreverket. Samtidig har vi lite erfaring med *Norsk 2* fra vår egen praksis, noe som vekket interessen for å finne ut mer om dette læreverket. Det er selvsagt andre læreverkt som også kunne vært interessante å studere, enten i tillegg til eller i stedet for *Norsk 2*, men med hensyn til studiens omfang har vi valgt å avgrense datamaterialet til ett bestemt læreverkt. Vi får derfor den fordel at vi kan studere deler av *Norsk 2* nærmere og mer grundig i en kvalitativ studie. Som problemstillingen lyder, vil datamaterialet være et utvalg av tekster fra læreverket med tilhørende tekstopp-gaver og lærerveiledning. Med et slikt datamateriale får vi ikke muligheten til å måle elevenes lesemotivasjon eller opplevelse i møte med tekstene, men vi vil derimot kunne si noe om hvordan deler av læreverket potensielt kan være med å støtte elevenes lesemotivasjon. Vi vil støtte oss på eksisterende teori og forskning på feltet, og bruke denne teorien til å analysere syv skjønnlitterære tekster, og tilhørende tekstopp-gaver og lærerveiledning. Vi velger å utelate læreverkets digitale nettressurser og tilhørende arbeidsbok. Denne avgrensningen skyldes både studiens omfang, men også observasjoner vi har gjort oss i møte med læreverkets veiledning til vårt tekstutvalg. I tekstutvalgets lærerveiledninger legges det nemlig ikke opp til at elevene skal arbeide med digitale ressurser i foreslått undervisningsopplegg. Vi ser det som hensiktsmessig å avgrense studien slik at vi har et mer spisset fokus. Gjennom studien får vi, i tillegg til å belyse problemstillingen, skaffet oss viktig erfaring og kunnskap for å videre kunne vurdere og velge tekster ut ifra deres kvaliteter - slik at vi i fremtidig yrkesutøvelse kan støtte elevenes motivasjon for lesing på best mulig vis.

Norsk 2 er et læreverk utarbeidet for lærere og elever på 2. trinn, og det er også den målgruppen vi ønsker å avgrense studien til. I Norge er det vanlig at elevene knekker lesekoden, altså at de forstår sammenhengen mellom grafem og fonem, rundt seks-sjuårsalderen (Kulbrandstad, 2018, s. 67). Vi kan derfor tenke oss at leseopplæringen på 1. trinn krever et mer eksplisitt fokus på avkodingsferdighetene og bokstavinnlæring enn hva det gjør på 2. trinn. På 2. trinn kan vi derimot ta utgangspunkt i at elevene mest sannsynlig kan bokstavene og er på god vei til å knekke lesekoden. I denne fasen er motivasjonen for å lese spesielt viktig for at elevene får lest såpass mye at de knekker lesekoden. Med bakgrunn i dette er 2. trinn en målgruppe vi mener passer denne studien godt med hensyn til forskningstemaet. Vi har også praksiserfaringer fra 2. trinn, hvor vi har observert en dominerende bruk av tekster fra læreverk i norskundervisningen, noe som skapte vår interesse for denne målgruppen. Som nevnt, vet vi at lesemotivasjon spiller en stor rolle for elevers leseutvikling, og vi ser derfor verdien og viktigheten i å forske på innholdet i læreverkets tekster i begynneropplæringen. Vi mener at grunnlaget for elevenes motivasjon og lyst til å lese bør skapes så tidlig som mulig slik at norskundervisningen bidrar til gode leseopplevelser som er med på å dyrke leselyst hos den enkelte elev. Vi ser derfor frem til å vurdere *Norsk 2* sin grunnbok, hvor de utvalgte tekstene og tilhørende tekstoppgavene befinner seg, men kanskje spesielt også lærerveiledningen, som legger føringer for bruken av tekstene og tekstoppgavene i undervisning.

1.3 Studiens oppbygging

For å kunne svare på problemstillingen må vi gjennom denne studien danne et godt nok grunnlag for å kunne trekke eventuelle konklusjoner. Vi har til nå presentert det som er studiens forskningstema og problemstilling, og før vi videre presenterer det som er studiens teoretiske grunnlag, vil vi først gi en begrepsavklaring for så å plassere prosjektet i en faghistorisk sammenheng. I begrepsavklaringen vil vi redegjøre for hva vi legger i begrepene lesemotivasjon og leselyst, og sterke og svake lesere. Sterke og svake lesere blir i hovedsak benyttet i analyse og drøfting av funn, med en hensikt å drøfte problemstillingen på best mulig måte. Lesemotivasjon og leselyst er sentrale begreper som derimot blir benyttet gjennomgående i dette masterprosjektet, og begrepene må forstås i den sammenhengen vi anvender dem i. Etter begrepsavklaringen har vi valgt å ha et kapittel som heter "Skolens tekster i norskfaget: et historisk overblikk". Dette er en faghistorisk gjennomgang som viser hvordan det som har vært skolens tekster har utviklet seg fra allmueskolen i 1739 og frem til det som er skolens tekster i dag. Her vil vi vektlegge hvordan skolens styringsmakter og styringsdokumenter har påvirket denne utviklingen, da dette også belyser viktigheten av å vurdere de tekstene som dominerer litteraturundervisningen i dag.

Videre, etter den historiske gjennomgangen av skolens tekster, vil vi presentere studiens teoretiske grunnlag. Her har vi inkludert eksisterende teori og forskning som danner grunnlag for videre analyse og drøfting av funn for å kunne svare på studiens problemstilling. Vi vil i dette kapitlet starte med å redegjøre for teori som sier noe om hvilke tekster som inngår i dagens læreverk. Videre vil redegjøre for teori som sier noe om leseprosessen og hvilke faktorer denne består av. Her har vi valgt å ta utgangspunkt i leseformelen som sier at: "lesing = avkoding x forståelse x motivasjon" (Traavik, 2013, s. 40). Vi vil redegjøre for hver av komponentene i leseformelen. Det som i størst grad danner grunnlag for analyse av læreverket er teori om lesemotivasjon. I denne delen har vi valgt å inkludere forskning på lesemotivasjon presentert i teori fra John T. Guthrie, Linda B. Gambrell, Åsmund Hennig og Agnes-Margrethe Bjorvand. Til slutt i teorikapitlet vil vi redegjøre for høytlesing, med fokus på viktigheten av å lese høyt for elevene, planlegging av høytlesing og utvalg av litteratur for høytlesingen.

Metodekapitlet presenteres fortløpende etter teorien. Her vil vi redegjøre for valg av forskningsmetode, ulike stadier i forskningsprosessen og valg vi har tatt underveis, før vi til slutt vurderer studiens kvalitet. Vi har valgt en kvalitativ innholdsanalyse, noe som vil si at presentert teori vil danne grunnlaget for analysen av datamaterialet i *Norsk 2*. Vi har utarbeidet analysekategorier på bakgrunn av teorien om lesemotivasjon, og kategoriene vil danne føringer for analyse av tekstutvalget med tilhørende tekstoppgaver og lærerveiledning. I presentasjon og analyse av funn vil vi presentere og videre analysere de utvalgte tekstene, med tilhørende tekstoppgaver og veiledning, hver for seg. Analysen vil ta utgangspunkt i utarbeidet analysekategorier og vil danne grunnlag for neste kapittel: "Presentasjon og drøfting av funn". Her vil vi starte med å oppsummere de viktigste funnene fra innholdsanalysen og videre drøfte dem i lys av problemstilling og teori. Til slutt vil vi avslutte oppgaven med å forsøke å svare på problemstillingen og trekke konklusjoner på bakgrunn av drøftingen. Her vil vi også komme med forslag til videre forskning som kunne vært interessant i videre arbeid med dette forskningstemaet.

2.0 Begrepsavklaring

2.1 Lesemotivasjon og leselyst

I denne studien viser vi til teori på lesing hvor spesielt begrepene “lesemotivasjon” og “leselyst” brukes. For å definere lesemotivasjon har vi valgt å støtte oss på Jang et al. (2015) sin studie *Motivation: Approaching an elusive concept through the factors that shape it*, som definerer lesemotivasjon som det som får elevene til å plukke opp en bok, eller en tekst, og det som deretter får elevene til å lese teksten, selv om den er utfordrende eller kjedelig (Jang et al., 2015, s. 240). Videre støtter vi oss til Astrid Roe (2017) i definisjonen av begrepet “leselyst” hvor hun understreker at dette “handler om at vi gleder oss til å få tid til å lese, at vi ikke klarer å slippe taket i teksten fordi den gir oss gode eller sterke opplevelser.” (Roe, 2017, s. 39). Dette fokuset på leseopplevelser ser vi også hos Åsmund Hennig (2019) som påpeker at begrepet *lyst* sikter til “et ønske om nye opplevelser”, og i overført betydning - et ønske om nye leseopplevelser (Hennig, 2019, s. 29). Han trekker også paralleller mellom leselyst og leseengasjement og understreker at motivasjon er det som fører til lesing, mens engasjement viser seg under selve lesingen (Hennig, 2019, s. 14-17). Ifølge Hennig er både motivasjon og engasjement gode begreper å bruke i undervisningsplanleggingen, eller i sammenheng med å “finne ut hva som er riktig eller galt med den undervisningen man holder på med.” (Hennig, 2019, s. 19). Med bakgrunn i dette kommer vi derfor til å benytte oss av begge disse begrepene, både leselyst og lesemotivasjon, når vi omtaler det som kan opprettholde eller igangsette lesing.

2.2 Sterke og svake lesere

Denne oppgaven tar for seg et læreverk utformet for elever på 2. trinn. Med utgangspunkt i at læreverket er tilpasset en gjennomsnittselev vil tekstutvalget naturligvis bli for vanskelig for noen og for lett for andre, slik Dagrud Skjelbred (2014) også påpeker (Skjelbred, 2014, s. 293). I denne sammenheng vil vi i analysen og drøftingen benytte oss av begrepene “sterke og svake lesere”. Vi har valgt å avgrense studien slik at vi ikke fokuserer på elever med spesielle behov eller språkvansker, som for eksempel elever med norsk som andrespråk eller elever med dysleksi. Med utgangspunkt i dette vil vi redegjøre for hva vi legger i begrepene “sterke lesere” og “svake lesere”. Som Lise Iversen Kulbrandstad (2018) understreker, knekker elevene lesekode et sted mellom 1. og 2. trinn (Kulbrandstad, 2018, s. 67). Barbro Westlund (2010) understreker at det er først etter at elevene har knekt lesekode at leseforståelsen utvikles i dybden (Westlund, 2010, s. 12-13). Vi har valgt å støtte oss på deler av Westlunds redegjørelse av hva som utmerker sterke og svake lesere i de første skoleårene.

Westlund understreker at sterke lesere har gode lesevaner og en positiv innstilling til lesingen, samtidig som de leser med såpass mye leseflyt at de kan fokusere på å forstå tekstens innhold (Westlund, 2010, s. 77). Typisk for svake lesere derimot, er mangel på lese lyst, noe som grunner i at selve lesingen krever for stor kognitiv anspenning (Westlund, 2010, s. 77). De er heller ikke motiverte til å lese, noe som kan resultere i at de unngår situasjoner som krever lesing, som videre fører til mangel på lesetrening hos de svake leserne (Westlund, 2010, s. 78). Det er også et poeng at svake lesere ikke er i stand til å oppdage det som er den viktigste informasjonen i teksten, og de vil også ha problemer med å oppsummere tekstens budskap (Westlund, 2010, s. 77).

3.0 Skolens tekster i norskfaget: et historisk perspektiv

I dette kapittelet redegjør vi for et historisk overblikk over skolens tekster i norskfaget. Fokuset på lesing i norskfaget har endret seg mye i et historisk perspektiv, og dette har spesielt påvirket skolens tekster i norskfaget og lærerens profesjonelle ansvar for å vurdere og velge læremidler. Politisk styring, læreplaner og fagplaner for norskfaget har spilt en stor rolle i denne utviklingen. Derfor ser vi det historiske overblikket som vesentlig for vår studie, da vi skal analysere deler av innholdet i et av norskfagets læreverk i dag, og vi har derfor valgt å presentere dette som et eget kapittel. Først vil vi i denne delen se på hvem og hva som påvirker kvaliteten av dagens læremidler. Vi ser en tydelig kontrast fra slik læreverkene er nå til hvordan det tidligere har vært, og vil derfor videre se på utviklingen av noen av de første lesebøkene i norskfaget. Videre vil vi redegjøre for hvordan tidligere læreplaner stilte krav til læremidlene og ga litterære føringer for hvilke tekster som skulle benyttes i norskfaget, og videre se på hvordan dette utviklet seg ved innføringen av Kunnskapsløftet. Til slutt vil vi se på hva som er, og har vært, skolens veiledende tekster og hvilken utvikling og betydning disse har hatt, og i noen tilfeller har, for norsklæreren.

3.1 Kvalitet i læremidlene

Skjelbred (2019) beskriver skolens tekster som “offisielle” tekster, i motsetning til andre tekster elevene kan møte, og begrunner det med at skolen er en del av landets utdanningssystem og at myndighetene tidligere har vært med å påvirke innholdet og utformingen til læremidlene (Skjelbred, 2019, s. 25). Skolens tekster retter seg mot elevene, men består også av veiledende tekster til lærere og foresatte (Skjelbred, 2019, s. 25). Myndighetene har hatt stor påvirkningskraft for skolens tekster og læremidlenes innhold og utforming, gjennom blant annet “godkjenningsordning, lover og læreplaner.” (Skjelbred, 2019, s. 25). Det er likevel ikke staten som bestemmer hvilke læremidler som skal benyttes på norske skoler, og hvordan disse læremidlene utformes. Staten legger føringer for arbeidet med å utarbeide læreplaner og andre styringsdokumenter i skolen, mens private aktører utarbeider læremidlene og videre er det skoleeiere og lærere som bestemmer hvilke læremidler som skal benyttes på den enkelte skole (Skjelbred, 2019, s. 43-44). Vi har ikke lenger godkjenningsordning for læremidler i skolen, da dette var gjeldende fra 1908 til det ble opphevet i 2000 (Skjelbred, 2019, s. 45; Skjelbred, 2014, s. 291).

Skjelbred (2014) argumenterer for at dersom lærebøker og andre læringsressurser er gode, kan de brukes som “nyttige hjelpemidler i arbeidet med å tilrettelegge for læring.” (Skjelbred, 2014, s. 291). I år 2000, da godkjenningsordningen ble opphevet, ble det blant annet argumentert for at læreren har et profesjonelt ansvar som da også innebærer å velge og vurdere læremidler (Skjelbred, 2014, s.

291). Skjelbred påpeker at forlagene som utgir lærebøker og andre læringsressurser har kvalitetssikret dem (Skjelbred, 2014, s. 291). Med bakgrunn i dette påpeker Skjelbred viktigheten av at lærere har “et bevisst forhold til kvalitet i læremidler, og til hvordan læreboka og andre læringsressurser kan brukes på en formålstjenlig måte.” (Skjelbred, 2014, s. 292). Det som Skjelbred her påpeker har stor relevans i lys av vår problemstilling. Vi skal gjennom vår studie, som nevnt, analysere et av norskfagets læreverk, og på den måten vil vi sette oss selv i en posisjon hvor vi får et bevisst forhold til kvalitet i læremidlene.

3.2 Norskfagets første lesebøker

Obligatorisk skole ble innført i tråd med allmueskolen i 1739, og den tradisjonelle læreboka etablerte seg etter hvert som en sentral skoletekst (Skjelbred, 2019, s. 24). Det krevde imidlertid motstand før norskfaget og leseopplæringen fikk egne lærebøker til undervisning. Mange mente at det var tilstrekkelig at elevene møtte tekster i bibelen, salmebøker og andaktsbøker i leseopplæringen, i og med at målet med leseopplæringen på 1700-tallet og starten av 1800-tallet var at elevene skulle lære seg å lese slik at de kunne lese religiøse tekster på egen hånd (Skjelbred, 2019, s. 26). Likevel møtte elevene i noen tilfeller abc-bok, med formålet om at elevene skulle lære seg bokstaver og senere knekke lesekoden (Skjelbred, 2019, s. 26). Skolens tekster som dominerte allmueskolens første 100 år var religiøse tekster som var knyttet til kirkens trosopplæring og senere konfirmasjonsforberedelser (Skjelbred, 2019, s. 27). Etter grunnloven i 1814 vokste det et begynnende demokrati, noe som krevde opplyste borgere i større grad enn tidligere (Skjelbred, 2019, s. 27). I tillegg var det et stort fokus på nasjonsbyggingen, eller utvikling av en norsk identitet, noe som medførte et behov for “naturvitenskapelig kunnskap og kunnskap om norsk historie, norsk natur, norsk språk og kultur” i skolen (Skjelbred, 2019, s. 27). Fokuset på nasjonsbygging skapte et nytt behov for å utvide tekstutvalget i skolen, og gjennom revidering av loven om allmueskolen i 1860 ble det fastsatt at leseboka også skulle inkludere historie, geografi og naturfag (Skjelbred, 2019, s. 27). Det fantes ingen lesebok som støttet lovens nye formulering, noe som medførte at prostens Peder Andreas Jensen fikk tildelt ansvaret for å lage den nye leseboka for norsk skole (Skjelbred, 2019, s. 28). Den tverrfaglige leseboka som Jensen utarbeidet ble hetende *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* og skulle brukes til å øve på lesing i tillegg til å formidle fagkunnskap (Skjelbred, 2019, s. 28).

Utover på 1800-tallet utviklet Jensens lesebok seg gradvis til å bli norskfagets lesebok sammen med abc-boka (Skjelbred, 2019, s. 28-29). Dette kan vi se i sammenheng med at norskfaget ble etablert som et eget fag i 1889, og det har siden den gang vært skolens største fag (Hamre, 2017; Skjelbred,

2019). Nordahl Rolfsen var med å gi skolereformene fra 1889 et norskfaglig innhold gjennom hans utgivelser av lesebøker for norskfaget (Hamre, 2017, s. 16). Lesebøkene til Rolfsen, gjennom reviderte utgaver og hele 9 millioner eksemplarer, preget norskfagets tekstutvalg helt til rundt år 1960 (Hamre, 2017, s. 16). Rolfsen var opptatt av litterær kvalitet i lesebøkene og dette la grunnlaget for tekstutvalget som elevene møtte i norskfaget. Tekstene i Rolfsens lesebøker var også sterkt preget av nasjonsbygging, rettet mot og av en norsk elite (Hamre, 2017, s. 17). Tekstutvalget i lesebøkene var med andre ord snevert, og ifølge Hamre skapte lesebøkene “problematisk sider ved nasjonsbygging som samfunnsmessig integrasjonsmiddel i skolen” (Hamre, 2017, s. 17). Dette forklarer Hamre med at samfunnet på denne tiden var for monokulturelt; hvor lesebøkene for flere generasjoner av nordmenn ble for formativt, noe som medførte at norskfaget ikke fikk inkludert ulike perspektiver på litteratur, språk, kultur og samfunnet generelt (Hamre, 2017, s. 17). Læremiddelfeltet og deres tekster utviklet og endret seg gradvis i perioden fra 1939 til 1974, da Normalplanen for landsfolkeskolen og Normalplan for byfolkeskolen var gjeldende læreplan (Bjerke et al., 2014, s. 14; Skjelbred, 2019, s. 24). I denne perioden ga blant annet Thorbjørn Egner ut sin første lesebok i år 1950, med fokus på 2. trinns elever og oppover, hvor målet fra Egner sin side var å skape leselyst hos elevene (Fredwall, 2018, s. 217-219).

3.3 Litterære føringer

Etter andre verdenskrig, i 1959 og 1974, kom to nye fagplaner i norskfaget som begge hadde sterke meninger om norskfagets “etiske og estetiske verdier” (Moslet, 2001, s. 21). Disse fagplanene presenterte et bestemt utvalg av tekster som elevene skulle lese, hvor utvalget av tekster var underlagt strenge verdimeslige og estetiske utvalgsriterier, som gjerne hadde en funksjon om nasjonsbygging og historieskaping (Moslet, 2001, s. 21). I 1960-årene ble skole- og samfunnsrammene rundt norskfaget endret i takt med innføringen av obligatorisk niårig grunnskole. Den niårige grunnskolen skapte utfordringer i arbeidet med å skape læremidler som passet alle elevene, og i dokumentet “Forarbeid til Normalplan for grunnskolen” til Normalplanutvalget ble utfordringene diskutert (Skjelbred, 2019, s. 38). Normalplanutvalget av 1970 ble utpekt i 1967 og hadde som hensikt å utarbeide en læreplan for den niårige grunnskolen (Skjelbred, 2019, s. 38). Utarbeidningen av læremidlene hadde bestemte krav som skulle gjøre elevarbeidet mer selvstendig ved at læremidlene skulle være både selvinstruerende og selvkontrollerende (Skjelbred, 2019, s. 38-39). Det var blant annet krav om at elevene skulle kunne finne forklaringer og instruksjoner, og i tillegg oppgaver og kontrollprøver. Samtidig skulle læremidlene gi elevene den støtten de trengte for selvstendig arbeid med den, uten særlig instruks fra læreren (Skjelbred, 2019, s. 38). Normalplanutvalget av 1970 kom med en anbefaling og et forslag til å møte læremidlenes krav ved å

utarbeide “studiepakker” som inneholdt: “en veiledning for læreren, en grunnbok for elevene, arbeidsbøker og arbeidsark for individuelt arbeid og ulike kombinasjoner av auditivt og visuelt materiell til bruk i samlet klasse og for elevene enkeltvis.” (Skjelbred, 2019, s. 39). Innholdet i slike studiepakker, ser vi også likheter med i dagens læreverk. Vi ser det derfor som interessant og relevant for vår studie å analysere hvordan noen av disse delene, som inngår i et av dagens læreverk, kan være med på å støtte lesemotivasjonen hos elever på 2. trinn.

I 1974 fikk grunnskolen en ny læreplan; mønsterplan M74, som la til rette for at skolen skulle oppdra og ruste elevene til å motstå påvirkning utenfra, la elevene få stille spørsmål og danne seg egne meninger og samtidig være “frie, systemkritiske og verdikritiske mennesker” (Moslet, 2001, s. 26). Norskfaget var i en stor endring, og det kritiske aspektet i norskfaget kom med bakgrunn i en bekymring for tekstflommen i det moderne mediasamfunnet (Moslet, 2001, s. 26). Elevene skulle utvikles til å være kritiske i møte med tekster, og metoden som oftest ble benyttet i undervisning var å sammenligne to typer tekster, hvor Moslet poengterer at tekstene fra denne tiden skulle fungere som “vinnere” i sammenligningen. Selv om undervisningen kanskje ikke var så kritisk som læreplanen tilsa, så fikk grunnskolens norskfag et utvidet tekstbegrep, og man våget å åpne norskfaget for det store tekstutvalget som møtte elevene utenfor skolens fire vegger (Moslet, 2001, s. 26-27). Det følgende utvidede tekstbegrepet åpnet stadig for nye tekstformer som for eksempel medietekster, bilder i tekst, kvinnelitteratur og ulike former innen trivallitteraturen som blant annet tegneserier, ulike romaner og underholdningstekster (Moslet, 2001, s. 25). Læreplanen M74 ble revidert i ny utgave som M87, og her ble det et stort fokus på den første lese- og skriveopplæringen.

I 1997 kom det et nytt læreplanverk L97, og med den kom også 10-årig grunnskole (Bjerke et al., 2014, s. 14). L97 hadde et sentralt fastsatt lærestoff hvor læreplanen la vekt på å utvikle felles referanserammer og informasjon (Skjelbred, 2019, s. 40-41). Det vil si at læreplanen hadde fastsatt hvilket lærestoff elevene skulle møte i skolen, noe som påvirket tekstutvalget i lesebøkene, ved at det blant annet ble presentert detaljerte forslag til hvilke forfattere og hvilke tekster som skal leses (Bjerke et al., 2014, s. 18). De detaljerte beskrivelsene i de enkelte fagenes læreplaner ga tydelige føringer til de som skulle utforme læreverkene, som i norskfaget vil si at L97 ga sterke føringer for tekstutvalget i læreverket og andre tekstsamlinger (Bjerke et al., 2014, s. 18). For eksempel sto det presisert at elever på 2. trinn skulle møte “til dømes Torbjørn Egner, Astrid Lindgren og Anne-Cath. Vestly” (Bjerke et al., 2014, s. 18). I år 2000 ble norske 15-åringers leseprestasjoner målt for første gang ved den internasjonale PISA-undersøkelsen, og her kom det fram at norske elever, spesielt gutter, var blant de minst positive når det kom til leseaktiviteter (Jensen et al., 2020, s. 37). Disse resultatene ble mottatt med skuffelse og bekymring, og var med på å rette fokuset mot

lesekompetanse og lesevaner hos norske elever (Jensen et al., 2020, s. 38). Allerede i 2003 kom strategiplanen *Gi rom for lesing!*, som senere viste seg å være et positivt bidrag i arbeidet med å øke elevers leselyst etter at planen ble avsluttet i 2007 (Jensen et al., 2020, s. 38). Fokuset på lesing var også med å påvirke innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (Jensen et al., 2020, s. 39).

3.4 Kunnskapsløftet

I 2006 ble det vedtatt et nytt læreplanverk; Kunnskapsløftet (LK06), som er et felles læreplanverk for grunnskolen og den videregående opplæringen (Skjelbred, 2019, s. 41; Bjerke et al., 2014, s. 20). Med LK06 ble skjønnlitteratur og sakprosa sidestilt ved at de begge gikk under samlebegrepet litteratur, noe som kom tydelig frem i læreplanens kompetansemål som for eksempel presiserte at elevene etter 2. trinn skal kunne “finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til egen lesing” (Bjerke et al., 2014, s. 19). Læreplanen førte også et nytt fokus på den første leseopplæringen ved at elevene nå skulle “lære å bruke varierte lesestrategier, lese ulike typer tekster på ulike måter, og det skal arbeides bevisst med leseopplæring også etter at elevene har knekt den alfabetiske koden og “kan lese”.” (Bjerke et al., 2014, s. 16). I denne læreplanen ble det i motsetning til L97 ikke fastsatt hvilket lærestoff som skulle inngå i de ulike fagplanene, og i kompetansemålene i LK06 blir det dermed ikke sagt noe om måten elevene skal arbeide på for å oppnå det gitte målet (Bjerke et al., 2014, s. 20). Innen tekstutvalget i lesebøkene gjorde denne forskjellen seg relevant; læreplanen definerte ikke lenger noen litterære føringer, noe som vil si at LK06 ikke nevnte en eneste forfatter eller tekst med navn som føringer for hva elevene skulle lese (Bjerke et al., 2014, s. 20).

Vi ser at gjeldende læreplan, LK20, heller ikke gir litterære føringer for hva elevene skal lese. Likevel er læreplanen tydelig på hva det å kunne lese innebærer og hva elevene skal tilegne seg av kunnskap gjennom faget. I læreplanen for norskfaget står det at det å kunne lese i norsk blant annet innebærer: “å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk.” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Samtidig skal også elevene kunne “lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer.” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). For at elevene skal oppnå disse målene, presenterer også læreplanen i norsk en rekke kompetansemål som sier hva elevene skal mestre etter ulike årstrinn. Læreplanen for norsk presenterer også noen kjerneelementer som er viktige for at elevene skal kunne mestre og anvende faget og én av disse er *Tekst i kontekst* (Utdanningsdirektoratet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Her står det blant annet at elevene skal lese tekster for “å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

3.5 Veiledende tekster i læreverkene

Lærerveiledninger eller veiledende tekster er en del av skolens tekster. Disse er viktige i lærerens arbeid med tolkning og bruk av læremiddelet (Skjelbred, 2019, s. 51). Historisk sett opptrådte de veiledende tekstene først som forord eller etterord i elevenes lærebøker, men ble senere utgitt som trykte veiledninger som fulgte med i læreverkene (Skjelbred, 2019, s. 51-52). De første veiledende tekstene rettet seg mot lærere, men også foreldre som i den første allmueskolen hadde et betydelig ansvar for elevenes leseopplæring (Skjelbred, 2019, s. 52). Utover på 1800-tallet endret dette fokuset seg, hvor forordene i større grad rettet seg til lærerne, noe som i starten fungerte som en form for voksenopplæring (Skjelbred, 2019, s. 52). I de første 100 årene av allmueskolens tid var lærerutdanningen dårlig, noe som gjorde at lærerne hadde behov for konkrete råd (Skjelbred, 2019, s. 52). I de veiledende tekstene fra denne tiden kunne man derfor finne tydelige instruksjoner på hva læreren skulle si og hva elevene kom til å svare i leseopplæringen (Skjelbred, 2019, s. 52-53). Selv om lærere i dag har mer kunnskap om metode og didaktikk, finner vi likevel mange konkrete tips til undervisningen i dagens lærerveiledninger. Det er imidlertid flere valgmuligheter i dagens veiledende tekster i form av lister med gode forslag som læreren kan velge mellom (Skjelbred, 2019, s. 53).

I tillegg til å gi metodiske råd og praktiske oppskrifter på undervisningsopplegg, ble også de veiledende tekstene påvirket av lærerseminarer som dukket opp ulike steder i landet på 1800-tallet. De veiledende tekstene ble derfor mer og mer påvirket av didaktiske debatter og ble utformet mer som argumenterende tekster (Skjelbred, 2019, s. 53-54). For eksempel var forordene i Nordahl Rolfsens lesebøker lange og argumenterende for det han ønsket å bygge lesebøkene sine på (Skjelbred, 2019, s. 54). Også i senere tid, og frem til i dag, argumenterer de veiledende tekstene for valgene som er gjort i læreverkene ved å blant annet legge vekt på forankring i pedagogisk teori, fagdidaktikk, det pedagogiske grunnsynet verket bygger på og ikke minst forankring i gjeldende læreplan (Skjelbred, 2019, s. 54). Skjelbred påpeker at undersøkelser gjort i senere tid viser at de veiledende tekstene blir brukt til undervisningsplanlegging (Skjelbred, 2019, s. 56). Det vil derfor være naturlig at slike argumentasjoner, som de veiledende tekstene legger frem, blir nyttige for læreres arbeid med å planlegge undervisningen, med utgangspunkt i at de veiledende tekstene kan bidra med "tolkning av gjeldende læreplan, faglige begrunnelser for de valg som er gjort, i tillegg til en teoretisk forankring og mer faglig utfyllende stoff." (Skjelbred, 2019, s. 56).

4.0 Teori

I dette kapitlet presenterer vi det som danner studiens teoretiske grunnlag. I første omgang presenteres teori fra Dagrun Skjelbred, Astrid Roe, Sylvi Penne og Åsmund Hennig som sier noe om hva som inngår i dagens læreverk. Videre vil vi redegjøre for leseformelen, og da med spesielt fokus på teori fra Hilde Traavik og Lise Iversen Kulbrandstad. I den største delen av dette kapitlet redegjør vi for teori på lesemotivasjon fra John T. Guthrie, Linda B. Gambrell, Agnes-Margrethe Bjorvand og Åsmund Hennig. Denne teorien sier noe om hvordan man som lærer kan støtte elevens lesemotivasjon, hvilke faktorer som påvirker motivasjonen for lesing og som skaper leselyst, og viktige hensyn i arbeidet med å vurdere barnelitteratur. Til slutt redegjør vi for teori som sier noe om de mulighetene man har ved å bruke høytlesing i undervisningen og her vil vi vise til teori fra blant annet Åsmund Hennig, Astrid Roe, Hilde Traavik og Vigdis Alver.

4.1 Læreverkets tekster i dag

Læreverkene er utformet etter de forventningene læreplanen stiller til hva elevene skal kunne etter ulike årstrinn, og på denne måten fungerer læreverkene som en tolkning av læreplanens kompetansemål ved at de formidler et bestemt utvalg av fagstoff (Skjelbred, 2014, s. 293-294). I norskfaget vil lærebøkene formidle kunnskapsstoff, særlig hentet fra litteraturvitenskap, språkvitenskap og medievitenskap (Skjelbred, 2014, s. 293). Med utgangspunkt i at læreren selv velger hvilke tekster fra lærebøkene som skal benyttes i undervisningen, er det derfor sentralt å stille spørsmål til hvilke tekster en skal arbeide med og om en skal møte elevene "med de tekstene de har lyst" til å lese, eller de tekstene de "bør" lese." (Skjelbred, 2014, s. 293-294).

4.1.1 Multimodale tekster

Skjelbred (2014) understreker at lærebøker inneholder tekster som er "sterkt multimodale." (Skjelbred, 2014, s. 295). Dette argumenterer hun med at vi i lærebøkene blant annet finner "fortellinger, forklarende og informerende sakprosaetekster, biografier og oppgaver", i tillegg til at vi også finner grafer, illustrasjoner, bilder o.l. i lærebøkene (Skjelbred, 2014, s. 295). Ifølge Skjelbred er lærebøker derfor "en teksttype som benytter seg av mange teksthandlinger og sjangrer." (Skjelbred, 2014, s. 295). Det er et poeng at forfatterne av lærebøkene utnytter de ulike modalitetenes affordans slik at lærestoffet, eller innholdet i tekstene, skal bli mer tilgjengelig for leseren (Skjelbred, 2014, s. 295). Skjelbred bruker begrepet "paratekster" til å beskrive de ulike modalitetene i lærebøkene og påpeker at dette kan være blant annet oppgaver, bokser med faktaopplysninger, kursivering av viktige ord eller oppsummeringer (Skjelbred, 2014, s. 295). Med utgangspunkt i at

elevene må forholde seg til mange multimodale og paratekstuelle elementer i læreboka, vil det å kunne forstå og utnytte disse være en viktig del av elevenes lesekompetanse (Skjelbred, 2014, s. 296). Noe av dette kan elevene tilegne seg implisitt, men Skjelbred påpeker at det også kreves eksplisitt trening i det å lese multimodale tekster (Skjelbred, 2014, s. 296). Når man som lærer skal vurdere og velge ut hvilke tekster fra læreboka en skal bruke i undervisningen, er det viktig å fokusere på hvordan de ulike elementene i tekstene er brukt og samspiller, hva de skal tjene til og hvordan tekstelementene er med å fremme elevenes forståelse av tekstens innhold (Skjelbred, 2014, s. 297).

4.1.2 Tilpassede tekster

De læringsressursene som blir benyttet i skolen er laget for "å kommunisere med alle elever på et årstrinn." (Skjelbred, 2014, s. 293). Med et mangfold av lesere kan det være utfordrende og finne én tekst som vil appellere til alle elevene samtidig. Med utgangspunkt i dette viser Skjelbred til at lærebøkene henvender seg til en gjennomsnittselev, og på den måten blir "for vanskelig og uforståelig for noen og for enkle og lite utfordrende for andre" (Skjelbred, 2014, s. 293). Tekster hentet fra lærebøker som er tilpasset bestemte trinn kan med andre ord være for vanskelig for mange elever og Hennig (2019) argumenterer for at lærerens tilpasning av tekstutvalg er viktig for å unngå at elever leser tekster som er for utfordrende (Hennig, 2019, s. 87). Språket man møter i ulike tekster kan variere, for eksempel er det forskjell på språket i en skjønnlitterær tekst og en fagtekst (Skjelbred, 2014, s. 297). Hvordan nye ord og begreper forklares og introduseres i lærebøkene, er noe man som lærer bør vurdere (Skjelbred, 2014, s. 298). For å forsøke å differensiere tekstene i lærebøkene, slik at elevene kan arbeide på sitt nivå, inneholder ofte lærebøkene tilleggsstoff, forenklete utgaver, varierte oppgaver eller tekster merket etter vanskelighetsgrad (Skjelbred, 2014, s. 293). Astrid Roe underbygger ideen om at utvalg av tekst spiller en stor og avgjørende rolle i møte med et mangfold av lesere, og presiserer at dersom det er godt samsvar mellom elevens lesenivå og tekstens form og innhold, vil det med stor sannsynlighet bli en vellykket leseropplevelse (Roe, 2017, s. 47).

4.1.3 Tekstoppgaver

Tekstene i dagens lærebøker har som regel tilhørende tekstoppgaver av ulike typer (Skjelbred, 2014, s. 298). Slike oppgaver kan ifølge Skjelbred (2014) være blant annet kontrolloppgaver, tolknings- og vurderingsoppgaver eller aktivitetsoppgaver (Skjelbred, 2014, s. 298). Kontrolloppgaver har som hensikt å dokumentere at elevene har fått med seg tekstens innhold. Tolknings- og vurderingsoppgaver går ut på at elevene skal tolke teksten og i den sammenheng bruke flere kilder,

noe som krever en sammensatt lesekompetanse. Aktivitetsoppgaver er oppgaver der elevene for eksempel skal skrive til teksten, lage presentasjoner eller finne mer fagstoff (Skjelbred, 2014, s. 298). Vi kan også skille mellom åpne og lukkede oppgaver, hvor åpne oppgaver inviterer til åpne samtaler mens lukkede oppgaver har et forhåndsbestemt svar (Skjelbred, 2014, s. 298). Elevene har gjerne en forventning om at oppgavene tar opp det som er sentralt i teksten de leste, og på den måten stilles det forventning til at oppgavene hjelper elevene med å sortere ut tekstens essens (Skjelbred, 2014, s. 298). Når man som lærer skal bruke tekstopp-gaver i undervisningen er det et poeng at man vurderer om disse oppgavene hjelper elevene å forstå hva som er viktig stoff i teksten de leser, samtidig som oppgavene legger opp til at elevene skal tilegne seg en variert og hensiktsmessig lesekompetanse (Skjelbred, 2014, s. 298-299). Skjelbred trekker frem at man må stille spørsmål til om lærebokas oppgaver “fremmer lesestrategier egnet både til å finne informasjon, til å tolke teksten og til å reflektere over tekstens innhold og form - og også til å vurdere den.” (Skjelbred, 2014, s. 299).

4.1.4 Litterære utdrag

Læreverkets tekster består i stor grad av korte litterære utdrag fra lengre tekster eller bøker, hvor Sylvi Penne (2012) beskriver det som “Korte utdrag fra en ukjent helhet” (Penne, 2012, s. 166). Videre poengterer Penne at møtet med slike utdrag ikke gir koherens for leseren, noe som vil påvirke leserens muligheter for aktiv simulering (Penne, 2012, s. 166). For at det skal oppstå en mening når man leser et slikt utdrag, kreves det en handlingsstruktur som skaper en episk mening (Penne, 2012, s. 164). Penne poengterer at dersom man skal bruke utdrag fra en helhet: “må utdraget enten i seg selv *utgjøre* en form for helhet eller *inngå i* en form for helhet.” (Penne, 2012, s. 164). Dersom utdraget fungerer på denne måten, kan det benyttes didaktisk - det vil si at arbeidet med utdraget har en episk mening og kan dermed feste seg i elevenes minne og brukes til refleksjon i en relevant kontekst (Penne, 2012, s. 164).

Åsmund Hennig (2019) utdyper viktigheten av at lærere må orientere seg i aktuell litteratur for å kunne gi elevene tilgang til tekster de faktisk vil lese, noe som innebærer å kunne frigjøre seg fra læreverkets tekstsamling (Hennig, 2019, s. 63). Dette begrunner Hennig med at læreverkets tekstsamlinger i stor grad består av utdrag. For å vise til utfordringer det kan medføre, viser han til teori av Sylvi Penne som ved flere anledninger har vist at “elever synes det er vanskelig å huske det de har lest i utdrag” (Hennig, 2019, s. 63). Hennig poengterer også at fortellingens koherens reduseres når man leser utdrag og utdyper at avstanden mellom leser og tekst øker, siden det er vanskeligere for leseren å leve seg inn i fortellingen (Hennig, 2019, s. 63). Et utdrag er ofte tatt ut av en helhetlig sammenheng, hvor utdraget gjerne mister den åpenbare meningen med teksten (Hennig, 2019, s. 63). Hennig poengterer: “Ved å lese utdrag mister vi dermed den tilfredsstillende

opplevelsen av meningsfull sammenheng og helhet, noe som er relatert til både intellektuell og funksjonell lyst og glede.” (Hennig, 2019, s. 63). Likevel viser Hennig til positive sider ved bruk av utdrag i arbeid med spesifikke sider ved teksten. For eksempel kan utdragene egne seg til arbeid med å undersøke samspillet mellom modaliteter i en tekst (Hennig, 2019, s. 63). Utdrag kan også skape nysgjerrighet og lyst til å lese mer, dersom tekstene blir brukt som “smakebiter” der elevene får møte ulike tekster og forfatterskap (Hennig, 2019, s. 63). Hennig forklarer at slike smakebiter kun er verdifullt hvis det blir benyttet som et unntak, og han poengterer at: “Regelen bør være å lese hele tekster” (Hennig, 2019, s. 63).

4.2 Leseformelen

Hilde Traavik (2013) presenterer leseformelen, ved at lesing = avkoding x forståelse x motivasjon, når hun skal forklare hva lesing er. Opprinnelig var det Gough og Tunmer som presenterte formelen i 1986, og som Traavik påpeker så var riktignok ikke motivasjon inkludert i versjonen fra 1986 (Traavik, 2013, s. 40). Likevel, fordi forskning påpeker motivasjonenes avgjørende faktor i leseutviklingen, har Traavik inkludert motivasjon i sin versjon av leseformelen (Traavik, 2013, s. 40). Leseformelen kan ifølge Traavik være nyttig i sammenheng med den første leseutviklingen (Traavik, 2013, s. 40). Vi vil videre redegjøre for leseformelens tre komponenter.

4.2.1 Avkoding

Avkodingen er den prosessen som går ut på å gjøre om bokstaver eller ord til noe lydlig, hvor formålet er å få tak i betydningen av teksten som avkodes (Kulbrandstad, 2018, s. 35). Avkodingen kaller man gjerne for lesingens tekniske side, og lesing er ikke mulig uten å forstå sammenhengen mellom grafem og fonem (Traavik, 2013, s. 40). I løpet av de to første årene på skolen er det vanlig at de fleste elevene knekker lesekoden, og videre når elevene befinner seg på 3. og 4. årstrinn lærer de seg å “lese for å lære”, som blant annet innebærer å mestre det å lese fagtekster (Traavik & Alver, 2008, s. 207). Elevene lærer ganske tidlig å forstå sammenhengen mellom fonem og grafem, og på denne måten knekker de den alfabetiske koden (Traavik, 2013, s. 49). Traavik kaller dette stadiet i leseutviklingen for “fonologisk lesing”, og siden avkodingen ikke er automatisert enda, bruker elevene mest energi på å avkode noe som har konsekvenser for innholdsforståelsen deres (Traavik, 2013, s. 45). Etterhvert som avkodingsferdighetene automatiseres vil elevene ha mer energi til overs, som nå kan brukes til å forstå innholdet. Elevene beveger seg nå over i det stadiet i leseutviklingen som Traavik kaller for å lese “ortografisk”. I dette stadiet klarer elevene “gradvis å lese flere og flere ord som blir stava annleis enn dei blir uttalt.” (Traavik, 2013, s. 45). Automatisering av avkodingen er derfor en viktig faktor for at elevene etterhvert skal kunne rette oppmerksomheten mot

innholdsforståelsen (Traavik, 2013, s. 49). Vi kan som Kulbrandstad (2018) skriver se for oss at vi har en begrenset mengde kognitiv kapasitet som vi kan bruke på oppgaver vi står overfor, som for eksempel det å lese (Kulbrandstad, 2018, s. 44). Vi kan tenke oss at såpass mye av den kognitive kapasiteten blir brukt til å avkode, og på den måten har man ikke kapasitet nok til å samtidig fokusere på forståelsen. Når avkodingen etterhvert automatiseres får leseren mye kapasitet til overs som kan brukes til å forstå innholdet i teksten. Ifølge Kulbrandstad er det vanlig at barn i Norge får automatiserte avkodingsferdigheter rundt elleveårsalderen, og at dette ikke er en forutsetning før på ungdomstrinnet (Kulbrandstad, 2018, s. 67).

4.2.2 Forståelse

Leseforståelse, eller innholdsforståelse, handler om å skape mening i det vi leser. Barbro Westlund (2010) oppsummerer leseforståelse med at det er en dynamisk og målorientert prosess som inkluderer ferdigheter, strategier, tidligere kunnskap og motivasjon (Westlund, 2010, s. 58). Forståelsesprosessen påvirkes altså av hvordan leseren griper an teksten og hva han eller hun sitter inne med av forkunnskaper, ferdigheter og lesemotivasjon. Leserens bakgrunnskunnskaper er altså avgjørende for leseforståelsen. Kulbrandstad (2018) påpeker at man som leser raskt må kunne avgjøre hvilke forkunnskaper som er relevante for å forstå det man leser, og at den som leser må utnytte sine bakgrunnskunnskaper for å kunne tolke den informasjonen teksten gir (Kulbrandstad, 2018, s. 46-47). I tekster finner vi eksplisitt informasjon som er grunnleggende for innholdsforståelsen, men også informasjon som ligger mellom linjene og som krever spesifikke bakgrunnskunnskaper for at man skal kunne tolke det (Kulbrandstad, 2018, s. 47-48). Med utgangspunkt i at mennesker sitter inne med ulike bakgrunnskunnskaper kan vi forstå at en tekst kan tolkes og forstås på forskjellige måter. Noen tekster har også en mer tiltenkt mening, noe som gjør leserens tolkningsrom mindre (Kulbrandstad, 2018, s. 49).

4.2.3 Motivasjon

Det siste komponentet i leseformelen er motivasjon, eller lesemotivasjon, og er ifølge Traavik viktig for at elevene skal lese såpass mye at avkodingen automatiseres og innholdsforståelsen utvikles (Traavik, 2013, s. 40). Lesemotivasjon er det som får elevene til å plukke opp en bok, eller en tekst, og som deretter får elevene til å lese teksten uavhengig av om den er utfordrende eller kjedelig (Jang et al., 2015, s. 240). Når vi snakker om lesemotivasjon kan vi også skille mellom indre og ytre motivasjon. Schaffner et al. (2013) definerer indre motivasjon som styrt av at selve lesingen er tilfredsstillende eller belønnende nok i seg selv, og at ytre motivasjon handler om eksterne faktorer som blant annet kan være at eleven leser for å motta en belønning (Schaffner et al., 2013, s. 370). Vi

vil i det følgende redegjøre for teori som sier noe om hvilke faktorer som har betydning for lesemotivasjonen.

4.3 Lesemotivasjon

4.3.1 John T. Guthrie: Engaging adolescents in reading

John T. Guthrie har i flere år vært opptatt av motivasjonens viktige rolle i leseopplæringen, og har i artikkelsamlingen *Engaging Adolescents in Reading* trukket frem hva som er viktige faktorer i arbeidet med å støtte lesemotivasjonen (Guthrie, 2008). I et av kapitlene i artikkelsamlingen gir han en liste som oppsummerer hva hvert kapittel trekker frem som viktig i arbeidet med å støtte elevenes lesemotivasjon (Guthrie, 2008, s. 133). Guthrie understreker også at alle punktene på listen er forskningsbaserte, altså de har vist seg å fungere gjennom vitenskapelig forskning på lesemotivasjon (Guthrie, 2008, s. 134). Vi vil videre redegjøre for den oppsummerende listen som Guthrie (2008) presenterer i sin teori.

Det første punktet på Guthries liste er *mestringsmål* (Guthrie, 2008, s. 133). Lærere må tydeliggjøre mestringsmål for elevene og gi dem relevante arbeidsoppgaver slik at de opplever det de holder på med som viktig og meningsfullt (Douglass & Guthrie, 2008, s. 19-20). Når elevene opplever lesingen som målrettet og meningsfull, kan de lese med et mål om å forstå teksten, i motsetning til å lese for å oppnå resultater eller belønninger (Douglass & Guthrie, 2008, s. 18). Når elevene skal lese en tekst med et bestemt tema mener Guthrie det kan være en fordel å gi elevene praktiske oppgaver knyttet til temaet i forkant av leseaktiviteten (Douglass & Guthrie, 2008, s. 22). På denne måten får elevene en personlig og virkelighetsnær tilknytning til temaet, noe som er meningsskapende og motiverer elevene til å lese for å finne ut mer om temaet (Douglass & Guthrie, 2008, s. 22). For at en tekst ikke skal være kjedelig for elevene å lese, mener Guthrie at man som lærer må hjelpe elevene å forstå meningen i teksten slik at den blir interessant å lese (Douglass & Guthrie, 2008, s. 24-26). For noen elever kan mestringsmål oppleves som vanskelige, og det er derfor ifølge Guthrie spesielt viktig at man som lærer støtter elevenes motivasjon til å nå målene (Douglass & Guthrie, 2008, s. 27-28). Ifølge Guthrie er også gjentakelse viktig for at elevene skal bli motiverte, fordi det gir flere muligheter for elevene til å vise at de har nådd målene (Douglass & Guthrie, 2008, s. 28-30). Det siste poenget Guthrie trekker frem når det kommer til meningsskapning og motivasjon er viktigheten av å belønne elevenes innsats over prestasjoner (Douglass & Guthrie, 2008, s. 30).

Det andre punktet på Guthrie liste er at elevene blir mer motiverte til lesing gjennom *kontroll og valg* (Guthrie, 2008, s. 133). Når elevene føler de selv kan kontrollere hva de leser vil dette bidra til at

elevene knytter eierskap til teksten (Fillman & Guthrie, 2008, s. 36). Videre vil det å utstyre elevene med ulike lesestrategier støtte elevenes lesemotivasjon ved at elevene kan velge selv hvordan de ønsker å lese for å lære (Fillman & Guthrie, 2008, s. 38). Elevene vil også bli mer motiverte til å lese hvis de får lov til å ha påvirkning på innholdet i fagstoffet (Fillman & Guthrie, 2008, s. 39). Det er også mer motiverende for elevene å lese en tekst hvis de får velge selv hvordan de presenterer innholdet i teksten for å vise hva de har lært (Fillman & Guthrie, 2008, s. 43). Når det kommer til vurderingskriterier kan elevene bli mer motiverte til å lese hvis de får noe medbestemmelse i hvordan de blir vurdert (Fillman & Guthrie, 2008, s. 45). Det siste poenget under "kontroll og valg" er å la elevene arbeide med å undersøke problemstillinger og ubesvarte spørsmål som de selv ønsker å finne svar på (Fillman & Guthrie, 2008, s. 45). På denne måten blir elevene motiverte ved at de selv kontrollerer hvilke tekster de ønsker å bruke, hvordan de bruker tekstene og hvordan de ønsker å svare på problemstillingen eller de ubesvarte spørsmålene (Fillman & Guthrie, 2008, s. 45).

Det tredje punktet Guthrie trekker frem er *sosial interaksjon* (Guthrie, 2008, s. 133). Det å snakke om tekst man har lest og diskutere dette i fellesskap, gjerne ved at læreren stiller spørsmål som elevene kan svare på, vil bidra til økt lesemotivasjon (Antonio & Guthrie, 2008, s. 50). Det er også et poeng å la elevene diskutere tekster i organiserte grupper, hvor elevene har ulike ansvarsoppgaver som for eksempel å lede samtalen og å ta notater (Antonio & Guthrie, 2008, s. 52-53). I arbeidet med felles tekster kan man som lærer støtte elevenes lesemotivasjon ved å legge opp til samtaler hvor man i fellesskap kan komme frem til felles resonnering av tekstene (Antonio & Guthrie, 2008, s. 54). Når elevene får lov til å dele sin tolkning eller forståelse av tekstens innhold og føler at sitt bidrag er verdifullt, vil de få tro på egen lesekompetanse, noe som er med på å støtte deres lesemotivasjon (Antonio & Guthrie, 2008, s. 54-55). Det er også viktig at man som lærer er oppmerksom på hva den enkelte elev kan bidra med i samtalen i arbeidet med å støtte deres lesemotivasjon (Guthrie, 2008, s. 133). Samtidig kan det å dele tanker og meninger i plenum være utfordrende for noen, og det kan derfor være lettere og mer motiverende og heller arbeide med å forstå teksten i par - noe man som lærer bør legge til rette for i arbeidet med å støtte elevenes lesemotivasjon (Antonio & Guthrie, 2008, s. 57). Som lærer kan man støtte elevenes lesemotivasjon gjennom å involvere dem i beslutningsprosesser rundt hvilke tekster man skal bruke og hvordan man skal arbeide med dem (Antonio & Guthrie, 2008, s. 59). Gjennom medvirkning vil elevene engasjere seg mer rundt innholdet i faget, føle seg som en del av det sosiale miljøet og dermed bli sterkere engasjert i arbeidet med å utvikle sine leseferdigheter (Antonio & Guthrie, 2008, s. 59-60). Ved å støtte elevenes sosiale motivasjon over tid vil elevene etterhvert tilegne seg de sosiale målene og mønstrene som er nødvendig for deres faglige utvikling (Antonio & Guthrie, 2008, s. 50).

Det fjerde punktet Guthrie legger frem er *mestringsfølelse*, altså elevenes tro på egen evne til å lese godt (Guthrie, 2008, s. 134). Når elevene opplever at de mestrer å lese en tekst, vil de motiveres til å fortsette å lese, noe som er nødvendig for utviklingen av gode leseferdigheter (Yudowitch et al., 2008, s. 65-66). I arbeidet med å støtte elevenes opplevelse av mestring er det viktig at læreren tilbyr elever tekster tilpasset deres lesenivå, samtidig som tekstene vil oppleves som interessante for den enkelte leser (Yudowitch et al., 2008, s. 66-67). Likevel må det være noe avstand mellom elevenes lesenivå og teksten de leser, nettopp fordi elevene må ha noe å strekke seg etter for å kunne utvikle leseferdighetene sine (Yudowitch et al., 2008, s. 71). Lærer må altså finne tekster som er tilpasset den enkelte elev, noe som ofte krever ulike tekster til elever i samme elevgruppe (Yudowitch et al., 2008, s. 71). Når man som lærer gjennom undervisning i et bestemt fag tilbyr elever lesemateriell tilpasset hver enkelt, og dette fører til at elevene gjentatte ganger opplever mestring, vil det etableres en grunnleggende tillit hos elevene til at han eller hun mestrer å lese tekstene i det bestemte faget (Yudowitch et al., 2008, s. 76-77). Derimot, om man skal arbeide med en spesifikk tekst i fellesskap, er det bedre at alle elevene leser den samme teksten - uansett innhold og nivå - enn at noen ikke får delta fordi teksten er for vanskelig (Yudowitch et al., 2008, s. 74). Å skille på en slik måte vil skape et skille mellom sterke og svake lesere, som videre gir de svake leserne liten tro på egen leseevne. For å støtte elevenes mestringsfølelse kan man som lærer hjelpe elevene å forme læringsmål som elevene har muligheter til å nå. Videre kan man som lærer gi elevene tilbakemeldinger på om de har nådd målene, og på den måten støtte elevenes mestringsfølelse og motivasjon til å videreutvikle sine leseferdigheter (Yudowitch et al., 2008, s. 77). Til slutt er det et poeng at man i arbeidet med å støtte elevenes mestringsfølelse sikrer at elevene har den kompetansen som kreves for å forstå tekstene, som da innebærer: muntlig leseflyt, evnen til å koble tekst til bakgrunnskunnskaper og evnen til å omforme tekst for å sikre innholdsforståelsen (Yudowitch et al., 2008, s. 79).

Det femte og siste punktet på Guthries liste, over hvordan man som lærer kan arbeide for å støtte elevenes lesemotivasjon, er *interesse* (Guthrie, 2008, s. 134). Interesse skapes når den spesifikke teksten, eller temaet, oppleves som relevant for elevene (Gibb & Guthrie, 2008, s. 83). En måte å skape interesse på, er gjennom å hjelpe elevene å se hvordan de kan knytte sammenhenger mellom tekst og virkelighet (Gibb & Guthrie, 2008, s. 86-89). Når man skal arbeide med et nytt tema kan lesingen gjøres mer relevant ved at elevene selv får utforme spørsmål de ønsker å finne svar på knyttet til tema. På denne måten personliggjøres spørsmålene og elevene vil naturlig søke etter å finne svar på dem, noe som gjør lesingen mer interessant og motiverende (Gibb & Guthrie, 2008, s. 89). Som lærer er det nødvendig å kjenne elevenes interesser, for så å bygge på og utnytte dem i arbeidet med det faglige innholdet i undervisningen. Når elevene opplever at det faglige innholdet

speiler deres interesser, vil arbeidet med tekst i denne sammenheng oppleves som relevant og dermed støtte deres lesemotivasjon (Gibb & Guthrie, 2008, s. 90). I arbeidet med tekster er det et poeng at elevene får uttrykke sine egne tolkninger av tekstens innhold. Ved å gjøre det gir elevene uttrykk for sine personlige kunnskaper, perspektiver og verdier - og på den måten skaper interesse for lesing ved å knytte bånd mellom teksten og seg selv (Gibb & Guthrie, 2008, s. 96-97). I arbeidet med å skape interesse for en tekst, kan man gjøre den relevant ved å legge opp til undring, nysgjerrighet og refleksjon rundt tekstens tematikk (Gibb & Guthrie, 2008, s. 98).

4.3.2 Linda B. Gambrell: Seven rules of engagement

Linda B. Gambrell (2011) er også en anerkjent forsker innen lesemotivasjon, og hun har med utgangspunkt i studier og tidligere forskning på barns leseutvikling og lesemotivasjon laget en liste med syv regler som sier hva som motiverer elever til å lese. Gambrell argumenterer for at elever som ikke blir motiverte for lesing aldri vil nå sitt fulle potensial i utviklingen av leseferdigheter, og påpeker derfor viktigheten av å arbeide for å fremme lesemotivasjon hos elever (Gambrell, 2011, s. 172-173). I det følgende har vi valgt å utelate tre av de syv reglene, fordi disse ikke gjorde seg aktuelle for vår studie. Når Gambrell i sin artikkel snakker om de syv reglene er det tydelig at hun sikter til lesemotivasjon i sammenheng med lesing av litterære bøker, og ikke lesing av tekster fra læreverk. Likevel ser vi at fire av reglene kan fungere i arbeidet med å støtte lesemotivasjonen hos elever i tråd med bruk av læreverkets tekster. Vi vil videre redegjøre for de aktuelle reglene Gambrell (2011) presenterer i sin teori.

Den første regelen på Gambrells liste er at *elever er mer motiverte til å lese når oppgavene og aktivitetene knyttet til lesing er relevante for deres liv* (Gambrell, 2011, s. 173). Som lærer kan man gjøre lesingen relevant for elevenes liv ved å hjelpe dem til å se verdien og meningen i lesingen (Gambrell, 2011, s. 173). En måte å gjøre dette på kan ifølge Gambrell være å få elevene til å lage en "lesedagbok". Når elevene driver med individuell lesing kan læreren sette av tre minutter til å la elevene skrive ned refleksjoner rundt hvordan det de leser kan knyttes til deres egne liv (Gambrell, 2011, s. 173). Her ser vi likheter med Guthries femte punkt som også handler om å støtte elevene i knytte tekst til virkelighet (Gibb & Guthrie, 2008).

Regel nummer fire på listen til Gambrell er at *elever er mer motiverte til å lese når de har muligheten til å velge hva de leser og hvordan de arbeider med lesingen* (Gambrell, 2011, s. 175). Valgmuligheter er med på å gi elevene muligheten til å ha eierskap og å ta ansvar for egen læring, noe som vil motivere dem gjennom følelsen av å ha kontroll over egen læring (Gambrell, 2011, s. 175). Her ser vi

igjen likheter med teori fra Guthrie (2008) hvor han understreker viktigheten av at elevene gjennom valgmuligheter opplever kontroll og eierskap (Fillman & Guthrie, 2008, s. 36). Elever som har fått muligheten til å velge eget lesemateriell er mer motiverte til å lese, gir mer innsats og får bedre forståelse av teksten de leser (Gambrell, 2011, s. 175). Svake lesere er ofte ikke i stand til å ta gode avgjørelser når det kommer til å velge hva de skal lese, noe som kan resultere i at de velger tekster som er for vanskelige å lese (Gambrell, 2011, s. 175). For å hjelpe elevene å velge passende bøker kan man, for eksempel gjennom en elevsamtale, presentere et utvalg av bøker tilpasset deres interesser og leseferdigheter og la elevene velge selv blant disse tekstene (Gambrell, 2011, s. 175).

Den femte regelen på Gambrell sin liste er at *elever er mer motiverte til å lese når de har mulighet til å sosialisere seg med andre om teksten de leser* (Gambrell, 2011, s. 175). Å sosialisere seg på en slik måte defineres som å kommunisere med andre, både skriftlig og muntlig, om det som har blitt lest. Dette innebærer å samtale om bøker med andre, lese sammen med andre, låne og dele bøker med hverandre, snakke om bøker med medelever og å dele skriftlige oppgaver knyttet til det man har lest (Gambrell, 2011, s. 175). En slik sosialisering er med på å støtte lesemotivasjonen på flere måter; medelevers innspill kan skape nysgjerrighet til å lese, observasjoner av medelevers progresjon kan være med å styrke selvtillit til egen lesing og det å arbeide med andre kan fremme elevers interesser og engasjement (Gambrell, 2011, s. 175). En måte å arbeide på for å støtte en slik sosialisering kan være å gi elevene tre til fire minutter, etter individuell lesing, til å samtale med sidemannen om det de nettopp leste (Gambrell, 2011, s. 175). Også her ser vi likheter med teorien om lesemotivasjon hos Guthrie (2008), hvor han også understreker viktigheten av å samtale om det som har blitt lest (Antonio & Guthrie, 2008).

Den sjettede regelen på Gambrell sin liste er at *elever er mer motiverte til å lese når de har muligheten til å mestre krevende tekster* (Gambrell, 2011, s. 176). Dersom teksten er for vanskelig vil elevene mest sannsynlig gi opp, samtidig som en for enkel tekst vil oppfattes som kjedelig for elevene. Det vil være mest motiverende for elevene med moderate utfordringer som likevel krever at de legger ned noe innsats, noe som ifølge Gambrell fører til mestring. Som vi har sett understreker også Guthrie (2008) viktigheten av moderate utfordringer (Yudowitch et al., 2008). Ved å mestre krevende tekster vil elevene føle seg kompetente, noe som igjen øker lesemotivasjonen (Gambrell, 2011, s. 176). Elever som har tro på egen evne til å mestre krevende tekster, vil mest sannsynlig prestere bedre enn de som ikke har en slik tro på seg selv. Svake lesere vil nødvendigvis ikke mislykkes i lesing fordi de mangler motivasjon, men ofte fordi de ikke opplever progresjon og kompetanse (Gambrell, 2011, s. 176). Som lærer kan man støtte elevenes mestringsfølelse ved å hjelpe dem med å velge en bok tilpasset deres nivå. Læreren kan utstyre klasserommet med et eget bokutvalg og sortere dem etter

vanskelighetsgrad. I stedet for å markere bøkene med “lett”, “middels” eller “vanskelig”, foreslår Gambrell å markere bøkene som “vanskelig”, “vanskeligere” og “vanskeligst”, fordi elever gjerne unngår å velge bøker markert som lette (Gambrell, 2011, s. 176).

4.3.3 Åsmund Hennig: Å skape leselyst

Åsmund Hennig (2019) refererer til Louise M. Rosenblatt når han snakker om *estetisk* og *efferent* lesing. Rosenblatt innførte i sin tid et skille mellom disse begrepene, og det å lese litteratur kan dermed deles inn i *estetisk* og *efferent* lesing (Hennig, 2019, s. 10; Hennig, 2017, s. 112). Det å lese efferent innebærer at fokuset rettes mot det man sitter igjen med av informasjon etter å ha lest en tekst, mens estetisk lesing handler om det som skjer under selve lesingen, den opplevelsen man har og hvordan vi reagerer og tenker over det vi opplever (Hennig, 2017, s. 112). Med utgangspunkt i dette vil det være naturlig å tenke seg at det å lese sakprosa dreier seg om efferent lesing, mens lesing av skjønnlitteratur er estetisk lesing. Likevel påpeker Hennig at leseprosessen svært ofte består av begge lesemåter. Han understreker dette med å påpeke at enhver fiktiv verden er bygget på den virkelige verdenen, noe som gjør at det litterære verket inneholder informasjon man henter ut gjennom å lese efferent (Hennig, 2017, s. 112). Videre argumenterer Hennig for at et for stort fokus på efferent lesing i skolen har negative konsekvenser for elevenes leselyst (Hennig, 2017, s. 112). Han påpeker at det er “litteraturen som kunst og lesingen som estetisk erfaring som er den primære lystbetonte motivasjonen.” (Hennig, 2017, s. 111). Tekstene man møter i læreverket har som regel tilhørende oppgaver og spørsmål, som ifølge Hennig (2019) er preget av at de forutsetter efferent lesing (Hennig, 2019, s. 57). Vi finner spørsmål hvor svaret er forhåndsbestemt og som retter seg mot å teste elevenes evne til å hente ut informasjon fra teksten (Hennig, 2019, s. 56). I denne sammenhengen legger læreverkene opp til mer efferent lesing av tekst, enn estetisk lesing av tekst.

I arbeidet med å skape leselyst hos elevene er det, ifølge Hennig (2017), noen ting man i møte med litteraturen bør unngå, og noen ting man bør legge til rette for. For det første skal man ikke, i arbeidet med faktasøking og informasjonsinnhenting, late som man leser for nytelse og opplevelse (Hennig, 2017, s. 113). Dersom målet med teksten er rent instrumentelt skal man ikke i den sammenheng bruke estetiske tekster, altså tekster som er ment for å oppleve (Hennig, 2017, s. 113). Som lærer skal man ikke oppfordre til estetisk lesing hvis lesingens mål er å hente ut informasjon, eller at elevene skal analysere noe som i utgangspunktet krever efferent lesing (Hennig, 2017, s. 113). Her er det også et poeng at dersom elevene leser for å oppleve, skal man ikke kreve at de i etterkant av lesingen skal drive med gjenfortelling, personbeskrivelser og analyse av komposisjon (Hennig, 2017, s. 113). I arbeidet med å skape leselyst skal man derimot fostre en sosial og estetisk sensibilitet, hvor det er kultur for å rette oppmerksomheten mot elevenes opplevelser når de leser,

og at de i den sammenheng har mulighet til å snakke fritt sammen med både lærer og medelever om erfaringer med teksten (Hennig, 2017, s. 113). Når vi leser skal vi "lese teksten for tekstens egen skyld, og ikke bare som et medium for å generere andre aktiviteter." (Hennig, 2017, s. 113). Det er også et poeng at den som leser skal kunne danne meninger rundt teksten, og gjøre det til sine egne meninger. Vi må gjennom denne lesingen la elevene oppleve at deres individuelle estetiske erfaringer er betydningsfulle i sosiale kontekster, og på den måten øke deres selvtilit som lesere (Hennig, 2017, s. 113).

4.3.4 Agnes-Margrethe Bjorvand: Vurdering av barnelitteratur

Som lærer har man et stort ansvar når det kommer til hvilken litteratur elevene møter i skolen, og Agnes-Margrethe Bjorvand (2012) påpeker viktigheten av at dette ansvaret må tas på alvor. I arbeidet med å vurdere barnelitteratur trenger man kunnskap om både barn og bøker for å finne "den eller de bøkene som kan skape leselyst og leseglede hos den barnlige mottakeren." (Bjorvand, 2012, s. 151). Bjorvand presenterer et vurderingsgrunnlag for barnelitteratur som vi videre vil redegjøre for.

Når man skal vurdere barnelitteratur er det for det første viktig å ha kunnskap om *målgruppa*, og som lærer i skolen har man ofte denne fordelten (Bjorvand, 2012, s. 151). Ifølge Bjorvand er dette punktet overordnet alle andre punkter i vurderingsgrunnlaget (Bjorvand, 2012, s. 151). Hvis man som lærer ønsker å øke elevenes leselyst og leseglede er det et poeng å bruke den informasjonen en sitter inne med om blant annet elevens alder og erfaringshorisont og hva eleven er interessert i og opptatt av (Bjorvand, 2012, s. 151). Å ta hensyn til målgruppa innebærer blant annet å tenke over om dette er barn som ikke klarer å konsentrere seg lengre enn tre minutter, eller om det er barn som kan lese i timevis (Bjorvand, 2012, s. 151). Det innebærer også å bruke det man som lærer vet om hvordan barn leser bildebøker, som for eksempel at små barn er opptatt av detaljer og gjerne ser disse før de ser hele bildet (Bjorvand, 2012, s. 151).

Når man videre skal vurdere barnelitteratur, og samtidig har kunnskap om målgruppa i bakhodet, er det også viktig å se på hva som er *innhold og tema* i bøkene (Bjorvand, 2012, s. 153). Her understreker Bjorvand viktigheten av å vurdere om bøker gir gode leseopplevelser gjennom kunnskap om hva som interesserer målgruppa og samtidig stille spørsmål til om innholdet og tematikken er tilpasset barnas erfaringshorisont (Bjorvand, 2012, 153). Med utgangspunkt i at barn er forskjellige kan det være vanskelig å vurdere tema og innhold med utgangspunkt i en målgruppe, men Bjorvand trekker frem noen punkter vi likevel kan forholde oss til. Historier barna kan kjenne

seg igjen i eller identifisere seg med er noe som ofte fenger (Bjorvand, 2012, s. 153). Samtidig fascineres barn gjerne av det eksotiske, altså elementer man ofte finner i fantastisk litteratur som er helt annerledes enn det barna møter i sin egen hverdag (Bjorvand, 2012, s. 154). Spenning og humor er også noe som fenger hos barn og som gjør at man fortsetter å lese. For små barn kan det ligge spenning i å vente på noe en vet kommer, og det kan derfor være interessant for barn å lese den samme boka eller eventyret flere ganger (Bjorvand, 2012, s. 154). Når det gjelder humor er det et poeng at man som lærer observerer hva barnegruppa ler av, og videre bruker denne kunnskapen i arbeidet med å vurdere barnelitteraturen (Bjorvand, 2012, s. 155). For små barn er det ofte humoristisk å lese om noen som ikke har skjønt det en selv har skjønt (Bjorvand, 2012, s. 155).

I arbeidet med å vurdere om barnelitteratur gir gode leseopplevelser er det et poeng å ta utgangspunkt i *persongalleriet* (Bjorvand, 2012, s. 155). I bøker hvor man møter en hovedperson som er jevnaldrende med barna i målgruppa økes muligheten for at den erfaringsbakgrunnen boka presenterer er lik barnas egen erfaringsbakgrunn, noe som videre øker mulighetene for at leserens interesser gjenspeiles i hovedpersonen (Bjorvand, 2012, s. 156). Likevel kan man også møte på litteratur som gjenspeiler målgruppens erfaringsbakgrunn og interesser gjennom karakterer som for eksempel voksne eller dyr. Her er det et poeng at karakterene ofte har tydelige småbarnstrekk som videre gjør at barna lettere kan kjenne seg igjen i og identifisere seg med dem (Bjorvand, 2012, s. 156). Med utgangspunkt i bokens persongalleri understreker Bjorvand at karakterer med tydelige kontraster i hverandre er med på å gjøre boka lettere å lese for unge lesere (Bjorvand, 2012, s. 157). Hvis persongalleriet består av mange karakterer kan dette være vanskelig for unge lesere å holde styr på, og dette er også noe man må ta hensyn til når man skal vurdere barnelitteratur (Bjorvand, 2012, s. 157).

Tekstens intensitet er også noe man bør ta hensyn til i arbeidet med å vurdere barnelitteratur (Bjorvand, 2012, s. 160). Det er krevende for et barn å lese tekster som er ensformig og stillestående. Fortelling og dialog er trekk i fortellerteknikken som driver fortellingen fremover og på den måten gjør teksten mer intens (Bjorvand, 2012, s. 160). I motsetning er skildring og refleksjon med på å bremse fremdriften og gjør på den måten teksten mindre intensiv (Bjorvand, 2012, s. 160). Ofte vil barna allerede i innledningen danne seg en mening om boka er intens nok, og i arbeidet med å vurdere barnelitteratur kan det være et godt redskap å ha et bevisst forhold til barnebøkers innledninger (Bjorvand, 2012, s. 160). Innledninger som gir frempek kan være med på å skape spenning og intensitet gjennom at leseren ønsker å finne ut mer, og på den måten leser eller hører videre (Bjorvand, 2012, s. 161).

Til slutt må man vurdere *tekstens kompleksitet* i arbeidet med å finne barnelitteratur som gir gode leseopplevelser (Bjorvand, 2012, s. 162). Komplekse tekster er sammensatte, og inneholder for eksempel forskjellige karaktertyper, en sammensatt komposisjon, flere ulike temaer, og samtidig både humor og alvor (Bjorvand, 2012, s. 162). Komplekse tekster åpner gjerne for at leseren selv kan være meddikter, ved at de inneholder åpne plasser eller tomrom, og slike romsligheter er viktige for at barna skal kunne danne bilder av det som blir lest (Bjorvand, 2012, s. 162). Bjorvand understreker at vi må finne de bøkene som inviterer leseren med (Bjorvand, 2012, s. 162).

4.4 Høytlesing

At barn liker å bli lest høyt for er noe vi vet, og Hennig (2019) understreker at dette er godt dokumentert gjennom en rekke ulike studier på høytlesing (Hennig, 2019, s. 122). Hennig viser til studier av Lawrence R. Sipe hvor han skiller mellom ulike responser barn uttrykker når de blir lest høyt for, og understreker at disse responsene samlet viser den store gleden barn opplever gjennom høytlesing (Hennig, 2019, s. 122-123). For eksempel er det ikke uvanlig at små barn underveis i lesingen roper ut tanker og følelser knyttet til det som leses. Gjennom høytlesing i klasserommet kan man bygge et fellesskap hvor elevene deler betydningsfulle estetiske opplevelser der det er lysten ved å lese som står sentralt (Hennig, 2019, s. 123). Roe (2017) poengterer at høytlesing har mange positive sider, og trekker blant annet frem at barn som regelmessig blir lest høyt for lærer å uttrykke seg på mer nyanserte måter i tillegg til å lære seg språklige strukturer (Roe, 2017, s. 132). Under høytlesing får barna tilgang til en ny dimensjon av teksten som leses, gjennom at den som leser høyt bruker en variert stemme og vektlegger ord og uttrykk (Roe, 2017, s. 133). Høytlesingen kan også bidra til samtale om den aktuelle teksten, og det skapes en arena der barna kan utvikle sin innholdsforståelse i fellesskap med andre (Roe, 2017, s. 133). Roe mener at høytlesing derfor egner seg like godt til fagtekster så vel som skjønnlitterære tekster, fordi alle elevene hører det samme og læreren kan forklare og utdype det som oppleves relevant for elevenes læring og forståelse (Roe, 2017, s. 133).

Høytlesing som aktivitet krever forarbeid for å kunne utnytte dens potensial, slik at høytlesingen og valg av tekst er av høy kvalitet som fanger elevenes interesser (Roe, 2017, s. 133). Viktige forberedelser i forkant av høytlesing er ifølge Roe å velge tekster med omhu, forberede seg godt til høytlesingen, ha en hensikt med høytlesingen, forberede elevene på tekstens hovedfokus i tillegg til å lese med innlevelse, flyt og følelser (Roe, 2017, s. 133-134). Elevenes litterære leseferdighet vil ifølge Hennig utvikle seg på en effektiv måte når de hører en engasjert voksen som leser med

innlevelse og flyt (Hennig, 2019, s. 122). Hagen og Rogde (2021) understreker også at elever som blir lest høyt for vil få "tilgang til tekster og språk som kan være mer avansert enn det de er i stand til å lese selv." (Hagen & Rogde, 2021, s. 84). Høytlesing er viktig for utviklingen av språk, spesielt hos barn i førskolealder, og elevene kan derfor ha et positivt utbytte av å få den samme fortellingen lest høyt flere ganger (Hennig, 2019, s. 122). Traavik & Alver (2008) beskriver høytlesing som god norskundervisning som elevene får godt utbytte av, i tilfeller der tekstene er nøye utvalgt, er av god litterær kvalitet, passer for elevgruppens språklige- og utviklingsnivå, og der lærer tilrettelegger for elevenes forforståelse til tekstens vanskelige ord og begreper i forkant og underveis i høytlesingen (Traavik & Alver, 2008, s. 35). Dersom disse tiltakene er tatt hensyn til, poengterer Traavik og Alver at høytlesing kan være beste sort norskundervisning som gir elevene store gevinster, og lærere kan med trygg forvisning benytte enhver anledning til å lese høyt for elevene (Traavik & Alver, 2008, s. 35).

Elevenes interesser er også noe man som lærer bør ta hensyn til når man skal velge tekst til bruk i høytlesing. Roe (2013) viser til jenter og gutters ulike preferanser til utvalg av tekster som de ønsker å lese, hvor blant annet gutter i større grad enn jenter velger å lese faktatekster, informasjonstekster og tegneserier, i tillegg til at gutter liker å lese tekster som handler om ting de selv liker å holde på med (Roe, 2013, s. 26). Samtidig viser Roe til at gutters preferanser gjerne retter seg mot tekster innenfor sjangrene action, humor, science fiction og fantasy, og at utseende på et eventuelt bokomslag i stor grad påvirker om guttene finner teksten interessant eller ikke (Roe, 2013, s. 26). I tillegg til dette viser Mette Moe (2013) til at gutter helst leser bøker og tekster som omhandler andre gutter, og at de kan fort miste interessen dersom teksten handler om en kvinnelig hovedperson (Moe, 2013, s. 247). Jenter viser seg derimot mer fleksible i møte med tekster enn gutter, da jenter i mye større grad er villige til å lese tekster som oppfattes som interessante og spennende, uavhengig av hovedpersonens kjønn (Moe, 2013, s. 247). Hennig (2019) understreker at elevene kan få en mindre oppløftende leseopplevelse om de ikke er begeistret for teksten som leses, og at det slikt sett kan være fornuftig å velge varierte og relativt korte tekster til høytlesingen (Hennig, 2019, s. 123).

5.0 Metode

Med denne studien ønsker vi å se på hvordan et utvalg av tekster og tilhørende tekstoppgaver og lærerveiledning i læreverket *Norsk 2* kan være med å støtte lesemotivasjonen hos elever på 2. trinn. Hensikten er for å se hvordan innholdet i læreverkets tekster kan fungere støttende for elevenes lesemotivasjon i undervisning. For å få til dette har vi valgt å bruke en kvalitativ innholdsanalyse som metode. En slik metodisk tilnærming vil gjøre at vi kan fokusere på innholdet i de utvalgte tekstene og lærerveiledningene, fremfor tekstenes struktur eller språklige uttrykksform (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). På den måten kan vi videre analysere tekstinnholdet opp mot tidligere forskning på lesemotivasjon, ved bruk av analysekategorier. I dette kapittelet skal vi redegjøre for metoden vi har benyttet gjennom denne studien, før vi videre vil begrunne fremgangsmåten for valg av datamateriale og utarbeidelsen av analysekategorier. Til slutt vil vi vurdere studiens kvalitet, hvor vi også vil redegjøre for hvordan forskningsetiske retningslinjer er ivaretatt.

5.1 Valg av metode

I forskning kan man velge mellom kvalitativ og kvantitativ metode, hvor de ulike metodene har styrker og svakheter som man må være klar over når man velger metode. En kvantitativ metode baserer seg på å formidle informasjon om virkeligheten ved hjelp av tall, hvor de tallmessige størrelsene ofte behandles videre ved hjelp av statistiske analyser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). En kvalitativ metode vil derimot innhente informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk, hvor beskrivelsene fremstilles i form av ord og tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Den kvalitative metoden egner seg derfor godt i forskning der man ønsker å gå i dybden på et tema, og metoden kan på den måten bidra til å få frem god og valid kunnskap om det gitte temaet (Krumsvik & Jones, 2019, s. 24). En kvantitativ metode egner seg derimot godt i forskning der man ønsker å studere et bredere felt, fremfor å gå i dybden slik den kvalitative metoden gjør (Krumsvik & Jones, 2019, s. 24). For å analysere læreverket *Norsk 2*, med hensyn til hvordan tekstene, tekstoppgavene og lærerveiledningen kan støtte elevenes lesemotivasjon, kunne vi benyttet både en kvantitativ og en kvalitativ metode. En kvantitativ metode ville blant annet gitt oss muligheten til å analysere et bredt utvalg av tekster i læreboka, der vi kunne innhentet informasjon som senere ble omkodet til tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99-100). En kvalitativ metode gir oss i stedet muligheten til å gå i dybden og analysere et mindre utvalg av tekster, for å videre skrive den innhentede informasjonen i form av ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 100).

Med utgangspunkt i vår problemstilling kom vi frem til at vi ønsket en kvalitativ tilnærming til metode, og nærmere bestemt en innholdsanalyse. En innholdsanalyse egner seg nemlig godt til å analysere og skaffe en systematisk oversikt over meningsinnholdet i datamaterialet (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). En slik metodisk tilnærming gir oss muligheten til å analysere et mindre utvalg av tekster, med tilhørende tekstoppgaver og lærerveiledning, slik at vi videre kan innhente informasjon og analysere på bakgrunn av pedagogisk og fagdidaktisk forskning på lesemotivasjon.

5.1.1 Innholdsanalyse som metode

Innholdsanalyser blir brukt innen utdanningsforskning for å analysere en rekke typer tekster, hvor blant annet analyser av ulike læringsressurser er utbredt (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305, 308). Vi valgte derfor å bruke en innholdsanalyse som metode i vår forskningsprosess, der vi analyserer deler av læreverket *Norsk 2*. Det er ulike måter å gjennomføre innholdsanalyser på, og det finnes ikke noe entydig svar på hva som skiller kvalitative og kvantitative innholdsanalyser (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Likevel vil vi betegne vår innholdsanalyse som kvalitativ, med bakgrunn i at vi ikke teller noe, men heller analyserer og tolker innholdet i datamaterialet med utgangspunkt i forskning på lesemotivasjon (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 307). Postholm og Jacobsen (2018) bruker kvalitativ tekstanalyse som begrep i metoder der skriftlige tekster skal studeres, slik vi gjør i en innholdsanalyse. Videre poengterer Postholm og Jacobsen at: "Kvalitativ tekstanalyse følger en lang historisk tolkningstradisjon som benevnes som hermeneutikken" (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Hermeneutikken innebærer at vi som forskere skal prøve å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg skriftlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). I vårt tilfelle forsøker vi å se meningsperspektivet til lærebokforfatterne som har utarbeidet læreverket *Norsk 2*.

5.2 Forskningsprosessen

5.2.1 Utvalg av datamateriale

I en innholdsanalyse er det studiens problemstilling som er avgjørende for valg av hvilke tekster man skal analysere (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 308). Vår studies problemstilling tar opp temaet lesemotivasjon, noe som var avgjørende for valg av læreverk. Vi ønsket å velge et læreverk med et særlig fokus på lesemotivasjon. Samtidig ville vi velge et læreverk som er utgitt etter år 2020 slik at det tok utgangspunkt i gjeldende læreplan LK20. Med utgangspunkt i dette valgte vi læreverket *Norsk 2* som datamateriale. Dette læreverket er laget for elever på 2. trinn og presiserer i forordet til grunnboka at tekstutvalget er variert og "motiverer til leselyst og gir teksterfaringer.", i tillegg til at

mange av tekstene naturlig også kan brukes “som utgangspunkt for felles tekstopplevelser.” (Syverinsen et al., 2020, s. 2). Også lærerveiledningen understreker læreverkets fokus på lesemotivasjon ved at det står at målet med grunnboka er “motiverte elever som med glede deltar i lesing [...]” (Syverinsen & Aambø, 2020, s. 2). Læreverket inneholder: grunnbok, arbeidsbok, lærerveiledning og digitale nettressurser for både lærer og elev. Med bakgrunn i at vi valgte en kvalitativ metode, med en begrensning på studiens omfang, ønsket vi å gå i dybden på enkelte deler av læreverket, fremfor å analysere et bredere utvalg. Derfor valgte vi å ikke inkludere arbeidsboka og digitale nettressurser i vårt datamateriale. I tillegg forklarer lærerveiledningen at tekstene i grunnboka fungerer uten arbeidsboka, ved å presisere at “det vil aldri være nødvendig å ha begge bøkene i bruk samtidig.” (Syverinsen & Aambø, 2020, s. 2). Vi valgte derfor å ta utgangspunkt i *Norsk 2* sin grunnbok og lærerveiledning i vår analyse, slik at vi fikk muligheten til å gå i dybden på et utvalg av tekster og tilhørende lærerveiledning. Vi vil også analysere og gå i dybden på de tilhørende tekstoppgavene til de utvalgte tekstene. Dette skyldes at alle tekstene har tilknyttede oppgaver som lærerveiledningen tar hensyn til i sine undervisningsforslag.

Vi valgte å bruke skjønnlitterære tekster fra *Norsk 2* som utgangspunkt for vår analyse. Læreverket har et variert utvalg av tekster, hvor elevene blant annet vil møte hørespill, nivåddifferensierte tekster og barnelitteratur i form av dikt, faktatekster, fortellinger, leseteater, sangtekster, elevtekster, sammensatte tekster og utdrag. Ut ifra disse tekstene har vi forsøkt å samle et utvalg som er representativt med hensyn til hva vi finner av ulike tekster i boka, samtidig som vi har måtte avgrense utvalget i lys av problemstillingen og studiens omfang. Vi valgte å hente ut tekster som i henhold til teorien har utgangspunkt for å gi gode leseopplevelser og motivere til lesing. Som vi har sett i teorien understreker Hennig (2017) at et for stort fokus på efferent lesing i skolen har negative konsekvenser for elevenes leselyst (Hennig, 2017, s. 112). Med utgangspunkt i dette valgte vi tidlig å velge bort diverse tekster knyttet til lengre skriftlige oppgaver, språk og grammatikk. Faktatekster, dikt, leseteater, sangtekster og elevtekster valgte vi bort med hensyn til studiens omfang, slik at vi kun kunne fokusere på et skjønnlitterært tekstutvalg basert på fortellinger, sammensatte tekster og litterære utdrag. Vi satt da igjen med et stort utvalg av skjønnlitterære tekster som vi måtte velge mellom, og med hensyn til studiens omfang og begrensninger valgte vi å fokusere på å finne et tekstutvalg mellom fem og ti tekster. Med et særlig fokus på å velge et variert tekstutvalg endte vi til slutt opp med syv skjønnlitterære tekster fra syv ulike kapitler. Vi har dermed valgt én tekst fra hvert kapittel i boka, utenom kapittel 4 som dreier seg om fakta. Tekstutvalget er variert ut i fra bokas oppbygging og ulike tekster, hvor én av tekstene er nivåddifferensiert, én er tilgjengelig som hørespill, to er fortellinger som er skrevet spesifikt til læreverket og tre av tekstene er litterære utdrag.

5.2.2 Analysekategorier

I denne studien er vi interessert i å finne ut hvordan tekstutvalget og deres tilhørende tekstoppgaver og lærerveiledning kan støtte elevenes lesemotivasjon, og for å analysere det utvalgte datamaterialet valgte vi å utvikle analysekategorier. Det finnes ulike fremgangsmåter for å utarbeide analysekategorier, og vi har valgt en *rettet tilnærming*, som er en kombinasjon av en deduktiv og en induktiv fremgangsmåte (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 314). En deduktiv fremgangsmåte innebærer “at man utvikler kategorier ut fra eksisterende teoretisk og empirisk kunnskap om det fenomenet man ønsker å undersøke i innholdsanalysen” (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 312). En induktiv fremgangsmåte innebærer derimot “at man utvikler kategoriene ut fra selve tekstmaterialet man skal analysere” (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313). En rettet tilnærming til fremgangsmåte, slik vi har gjort, innebærer derfor at “man først bruker eksisterende teoretisk og empirisk kunnskap til å definere noen midlertidige kategorier, deretter forsøker man å kategorisere materialet ut fra disse og gjør nødvendige justeringer i kategoriene underveis, og til slutt bruker man de endelige kategoriene til å analysere materialet på nytt.” (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 314). Hensikten med å ha en slik fremgangsmåte var at kategoriene skulle hjelpe oss å undersøke materialet vårt i lys av studiens problemstilling.

I vårt arbeid med å utvikle midlertidige analysekategorier, startet vi med å ta utgangspunkt i eksisterende teoretisk og empirisk kunnskap ved å bruke teori på lesemotivasjon av John T. Guthrie (2008) og Linda B. Gambrell (2011). Vi utviklet fem analysekategorier, hvor hver av dem inneholdt tre spørsmål som rettet seg mot teksten og tilhørende tekstoppgaver og lærerveiledning, hvor også spørsmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i teori på lesemotivasjon. Vi startet deretter å analysere de utvalgte tekstene, tekstoppgavene og lærerveiledning med utgangspunkt i kategoriene og tilhørende spørsmål. Spørsmålene setter rammer for analysen, da vi under hver kategori analyserer tilhørende tre spørsmål i gitt rekkefølge: tekst, tekstoppgave og lærerveiledning (se vedlegg 1). Ved å bruke ferdig utarbeidede spørsmål kan en konsekvens være at analysen noen steder blir gjentakende.

Dette kan skje i tilfeller der tekstene vi analyserer samsvarer med hverandre innenfor en bestemt kategori, som for eksempel hvis svaret på et spørsmål stort sett er det samme hos flere av tekstene. Likevel mener vi at en slik analyse er grundig, og spørsmålene bidrar både til å strukturere og styre analysen, slik at vi senere får gode muligheter til å drøfte problemstillingen.

Gjennom analyseprosessen oppdaget vi fort at noen av kategoriene og flere av spørsmålene ikke var hensiktsmessige i forhold til det vi møtte i datamaterialet, og dermed valgte vi å fortløpende gjøre nødvendige justeringer i kategoriene. I noen tilfeller oppdaget vi at datamaterialet ikke kunne svare

på spørsmålene innenfor en kategori, og vi så det derfor som vesentlig å fjerne den aktuelle kategorien. I andre tilfeller oppdaget vi at analysekategoriene ikke fanget opp det som var sentralt for datamaterialet, og vi måtte derfor tilføre nye kategorier og spørsmål. Teorien til Guthrie (2008) og Gambrell (2011) var fortsatt sentral, men videre inkluderte vi også teori fra Hennig (2017) og Bjorvand (2012) da dette kunne berike analysen. Til slutt måtte vi analysere deler av materialet på nytt, slik at analysen baserte seg på de endelige kategoriene. Vi endte opp med å definere fem analysekategorier: (1) tekstens relevans, (2) valgmuligheter, (3) sosialisering, (4) meningsskaping, og (5) mestringsfølelse. De tilhørende spørsmålene til kategoriene ligger vedlagt i *Vedlegg 1: Analyse kategorier*.

5.2.3 Forskningsetiske retningslinjer

I forskning er det viktig å ta hensyn til og ivareta etiske prinsipper, både før og underveis i forskningsprosessen, men også i teksten som skrives med utgangspunkt i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Vår studie og forskningsprosess baserer ikke forskningen på direkte kontakt med andre mennesker, noe som gjør at vi ikke trenger å ta hensyn til like mange etiske overveielser som annen kvalitativ forskning. For eksempel krever intervju som metode flere etiske overveielser, fordi man baserer forskningen på uttalelser fra andre mennesker som intervjuobjekter. I vårt masterprosjekt, hvor vi i stedet baserer forskningen på ulike skriftlige tekster, er det derfor spesielt viktig å ta hensyn til riktig presentasjon av data. Det innebærer at vi som forskere ikke kan forfalske data og resultater, med hensikt å tilpasse studiens resultater i den retningen vi ønsker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Selv om vi ikke er i direkte kontakt med mennesker i vårt forskningsprosjekt, er det likevel viktig at vi ivaretar etiske prinsipper i forhold til forfatterne av læreverket *Norsk 2*. Vi har derfor tenkt at teksten vi skriver må være riktig og yte rettferdighet over datamaterialet. Derfor har vi vært spesielt opptatt av å analysere deler av læreverket på en presis og rettferdig måte, slik at vi på ingen måte kritiserer læreverket eller utarbeidelsen av den.

5.3 Vurdering av studiens kvalitet

Studien eller forskningens kvalitet må ifølge Postholm og Jacobsen (2018) "bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert." (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Når man forsker må man, i tillegg til å se funn opp mot lignende forskning, se på hvordan man som forsker selv kan ha påvirket data og funn. Her foretar man en metodologisk tolkning som ifølge Postholm og Jacobsen handler om å kritisk diskutere hvordan de resultatene man sitter igjen med kan være formet av eget undersøkelsesopplegg og datainnsamling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). I denne sammenheng vurderes studiens kvalitet på bakgrunn av dens validitet og reliabilitet, eller studiens gyldighet og

pålitelighet som er de begrepene Postholm og Jacobsen benytter (Postholm & Jacobsen, 2018). Med utgangspunkt i dette vil vi videre diskutere hvilke begrensninger som er knyttet til vår forskning, og hvordan vår måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene.

5.3.1 Studiens validitet

Når vi snakker om studiens validitet, eller studiens gyldighet, kan vi skille mellom indre og ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Indre gyldighet handler om studiens troverdighet - om de konklusjonene vi trekker er gyldige for det vi har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Vi må se på om vi har målt både det vi sier og tror at vi måler gjennom vår datainnsamling, og hvor sikre vi er på at noe er en årsak og noe er en virkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I vårt tilfelle handler indre gyldighet om vår metodiske tilnærming; innholdsanalyse, som vil danne grunnlag for å kunne trekke konklusjoner om hvilken betydning innholdet i læreverkets tekster har for elevenes lesemotivasjon. Ved å benytte en innholdsanalyse som metode får vi ikke muligheten til å observere hvordan bruken av læreverket fungerer i praksis, noe som slikt sett kan være en svakhet i vår studie. Likevel vil en innholdsanalyse gi oss muligheten til å analysere læreverket i lys av allerede eksisterende teori og forskning som sier noe om hvilke faktorer som i praksis påvirker elevenes lesemotivasjon. Vi kan derfor argumentere for at en innholdsanalyse er fornuftig i lys av vår problemstilling. Vi får her muligheten til å dypdykke i et av norskfagets læreverker, og danne et godt grunnlag for å kunne trekke konklusjoner om i hvilken grad akkurat dette læreverket kan være med på å støtte elevenes lesemotivasjon.

Studios ytre gyldighet relateres til om studien er overførbart eller ikke, og hvorvidt studiens resultater kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I vårt tilfelle vil det være fornuftig å stille spørsmål til om de resultatene vi sitter igjen med også kan si noe om de tekstene i læreverket vi ikke har analysert. Vil en lærer på 2. trinn kunne oppleve at vår analyse samsvarer med egne erfaringer knyttet til bruk av læreverket? Vi har valgt å ikke analysere alle tekstene i læreverket, men heller et begrenset utvalg som er representativt. Dette kan være en svakhet ved denne studien, men vi vil likevel argumentere for at metoden kan gi oss resultater som er overførbare. Vi tar slikt sett utgangspunkt i at innholdsanalysen av det representative utvalget vil kunne gi oss resultater som kan overføres til de utelatte tekstene i læreverket. Likevel hadde studiens ytre gyldighet i større grad vært styrket dersom vi hadde foretatt en innholdsanalyse av alle tekstene i læreverket, men med hensyn til studiens omfang valgte vi å avgrense til et representativt utvalg.

5.3.2 Studiens reliabilitet

Studiens reliabilitet, eller pålitelighet, handler om hvordan vi kan ha påvirket de endelige resultatene gjennom måten vi har gjennomført forskningen på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I tradisjonelle perspektiver på forskning var det vanlig å teste reliabilitet gjennom å gjenta studien på et senere tidspunkt for å se om man får samme resultater (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I kvalitative studier vil det være vanskelig å oppnå samme resultater gjennom å gjenta studien, med utgangspunkt i at både forskere og deltakere i studien er i kontinuerlig utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). I denne studien vil det derfor ikke være hensiktsmessig å stille spørsmål til om andre forskere vil oppnå samme resultater som oss gjennom en innholdsanalyse av læreverket *Norsk 2*, fordi vi på forhånd vet at de mest sannsynlig vil få andre resultater. I denne studien har vi med oss vår subjektive og individuelle teori, og andre forskere vil bringe med seg annen teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Med bakgrunn i dette er det derfor mer hensiktsmessig å reflektere over hvordan metoden og den eller de som forsker kan ha påvirket resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

I inngangen til arbeidet med denne studien hadde vi på forhånd dannet tanker og forventninger til hva vi vil møte i analysen av læreverket. Når man på forhånd har forventninger om studiens resultater, eller hva som er ønskelige resultater, kan man som forsker ledes til å ensidig samle inn data som kan støtte de antakelsene man har (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Våre analysekategorier og tilhørende spørsmål var i første omgang ikke hensiktsmessige da de blant annet var preget av våre forventninger til ønskelige svar, og vi oppdaget at dette ga en subjektiv tilnærming. Vi gjorde derfor de nødvendige justeringene med en intensjon om at spørsmålene blant annet skulle være åpne og ikke favorisere ønskelige svar. Vi endret også på noen av spørsmålene med bakgrunn i at de ikke var rettfærdige i sin tilnærming til læreverket. Noe av teorien denne studien bygger på, og som vi har brukt i utarbeidelsen av analysekategorier og tilhørende spørsmål, retter seg ikke bare mot lesing i læreverket, men generelt om lesing av litteratur. Det kan derfor oppstå en form for urettferdighet om vi stiller spørsmål som er åpenbare svakheter ved bruk av læreverket i leseopplæringen. I den sammenheng ser vi det som fordel at vi er to studenter om masterprosjektet og at vi gjennom hele prosjektet har reflektert sammen over valg i forskningsprosessen. Det å være to gir oss den fordel at vi kan stille oss mer kritiske til eget arbeid, da vi både har roller som skrivere og lesere, og på den måten kan studiens kvalitet styrkes.

6.0 Presentasjon og analyse av datamateriale

Denne delen av studien danner vårt empiriske grunnlag, og vi har valgt å dele inn kapittelet etter fremgangsmåten i analysen. Det vil si at vi skiller hver tekst fra hverandre og analyserer dem hver for seg. Under hver tekst vil vi først gi en kort introduksjon til den aktuelle teksten, og videre presentere analysens endelige resultater - hvor disse igjen deles inn etter analysekategoriene: (1) tekstens relevans, (2) valgmuligheter, (3) sosialisering, (4) meningsskapning, og (5) mestringsfølelse. Innenfor hver kategori har vi som nevnt ferdig utarbeidede spørsmål, og det vil derfor være en tydelig struktur i presentasjonen hvor resultater presenteres i en gitt rekkefølge: teksten, tekstoppgavene og lærerveiledningen. Vi vil ikke nevne spørsmålene underveis, men her kan *Vedlegg 1: Analyse kategorier* være til god støtte.

6.1 *Si at jeg ikke er hjemme*

Denne teksten er et utdrag fra *Amandas medisin* av Atle Hansen (se vedlegg 2). Teksten hører til kapittel 1: *Klassen vår*, hvor lærerveiledningen presiserer at hovedtemaet for kapittelet er venner og klassemiljø, der tekster, tema og oppgaver er valgt ut med tanke på oppstart av et nytt skoleår. Det litterære utdraget *Si at jeg ikke er hjemme* handler om Amanda som får besøk av Pernille og Anna, men Amanda vil ikke leke med dem, og ber foreldrene si at hun ikke er hjemme. Tekstomfanget er på én side og har tre tekstoppgaver: (1) Hvem er det Amanda ikke vil leke med?, (2) Hva gjør Amandas mamma?, og (3) Hvorfor synes Amandas pappa at man må leke med dumme folk?.

Tekstens relevans

Utdraget viser seg relevant for elever på 2. trinn gjennom blant annet tekstens tema vennskap. Ifølge Bjorvand (2012) er det i arbeidet med å skape leselyst hos elevene viktig å bruke tekster med et tema som er tilpasset elevenes erfaringshorisont, slik at de kan kjenne seg igjen i eller identifisere seg med tekstens innhold (Bjorvand, 2012, s. 153). Det å ha et gjenkjennbart tema kan ifølge Guthrie (2008) bidra til å øke elevenes lesemotivasjon ved at det skapes interesse for teksten gjennom at den oppleves som relevant for leseren (Gibb & Guthrie, 2008, s. 83). Vi ser videre at tekstoppgavene ikke fokuserer på elevenes individuelle opplevelse i møte med teksten fordi de krever efferent lesing, noe Hennig (2017) beskriver som å lese med fokus på hva man sitter igjen med av informasjon i etterkant (Hennig, 2017, s. 112). Oppgavene er det Skjelbred (2014) kaller for lukkede oppgaver ved at de har et forhåndsbestemt riktig svar (Skjelbred, 2014, s. 298). For eksempel skal elevene i oppgave 2 svare på: "Hva gjør Amandas mamma?". Ifølge Hennig (2017) er det lesing som estetisk erfaring, altså elevenes individuelle opplevelse, som er den primære lystbetonte motivasjonen (Hennig, 2017, s. 111). Utdraget tar opp et tema elevene kan relatere til og på den måten legger teksten opp til

estetisk lesing, men elevenes individuelle opplevelse blir ikke videre fokusert på gjennom oppgavene. Hvis elevene leser en tekst for å oppleve, skal man ifølge Hennig (2017) ikke kreve at de i etterkant av lesingen må drive med gjenfortelling og personbeskrivelser - slik det her legges opp til (Hennig, 2017, s. 113).

Lærerveiledningen legger opp til arbeid som støtter elevene i å knytte teksten til deres interesser og eget liv gjennom samtaler både før og etter lesing. For eksempel foreslår veiledningen at elevene før lesing kan reflektere rundt hvordan det er å ikke ville leke med noen og mulige løsninger for hva man bør gjøre i slike situasjoner. Etter lesing foreslår veiledningen at man tar opp tråden og videre samtaler om hva man tror kan være grunnen til at Amanda ikke ville leke med besøket sitt. Dette krever at elevene tolker på bakgrunn av egen erfaringshorisont og på den måten knytter teksten til eget liv. Aktiviteter som hjelper elevene å knytte teksten til eget liv, slik veiledningen her legger opp til, kan ifølge Gambrell (2011) bidra til økt lesemotivasjon hos elevene (Gambrell, 2011, s. 173).

Valgmuligheter

Rent visuelt kommer det tydelig frem at det kun er én tekst elevene skal lese og inviterer derfor ikke til valgmuligheter i form av hva elevene vil lese. Det å kontrollere selv hva man leser er ifølge Guthrie (2008) med på å knytte eierskap til teksten, noe elevene i dette tilfellet ikke får mulighet til (Fillman & Guthrie, 2008, s. 36). Tekstoppgavene gir heller ikke rom for valgmuligheter i form av arbeidsmåte og rekkefølge, men ifølge Guthrie (2008) er det viktig for elevenes lesemotivasjon at de får valgmuligheter til å presentere det de har lært på sin egen måte (Fillman & Guthrie, 2008, s. 43). Med utgangspunkt i at dette er lukkede oppgaver (Skjelbred, 2014) som står nummerert i en bestemt rekkefølge, får ikke elevene mulighet til å velge hverken hvordan de vil arbeide eller i hvilken rekkefølge. Lærerveiledningen legger klare føringer for at læreren skal lese teksten for og sammen med elevene og at tekstoppgavene skal brukes som utgangspunkt for videre samtaler etter lesingen. Dette oppslaget og tilhørende veiledning gir ikke elevene muligheten til å velge hva de leser og hvordan de arbeider med lesingen. I likhet med Guthrie anser også Gambrell (2011) det å gi elevene valgmuligheter som spesielt viktig i arbeidet med å støtte elevenes lesemotivasjon ved at det gir dem muligheten til å ha eierskap og å ta ansvar for egen læring (Gambrell, 2011, s. 175).

Sosialisering

Utdraget inviterer til samtale på ulike måter, blant annet gjennom tekstens tematikk, vennskap. Teksten sier ingenting om hva som er grunnen til at Amanda ikke vil leke med besøket sitt, noe som inviterer til refleksjoner rundt mulige grunner. Ifølge Guthrie (2008) kan man støtte elevenes lesemotivasjon og tro på egen lesekompetanse ved å la dem dele sin tolkning eller forståelse av

tekstens innhold og videre la elevene føle at sitt bidrag er verdifullt (Antonio & Guthrie, 2008, s. 54-55). Tekstoppgavene er alle det Skjelbred (2014) kaller for kontrolloppgaver, og hun understreker at hensikten med slike oppgaver er å dokumentere at elevene har fått med seg tekstens innhold (Skjelbred, 2014, s. 298). Det vil derfor være naturlig å tenke seg at elevene kan klare å svare på spørsmålene individuelt, og på den måten legger ikke oppgavene opp til sosialisering i arbeidet med teksten.

Lærerveiledningen oppfordrer til samtale om tekstens innhold både før, under og etter lesing. Her foreslår veiledningen at man først samtaler rundt overskriften, illustrasjoner og hva elevene tror teksten kommer til å handle om. Underveis i lesingen foreslår veiledningen å ta lesestopp der det er naturlig å stoppe opp å samtale. Etter lesingen legger veiledningen opp til at man først samtaler rundt tekstoppgavene og videre tekstens innhold. Her oppfordrer veiledningen til at læreren skal styre samtalen slik at elevene får en felles forståelse av hva teksten prøver å formidle. Veiledningen legger også opp til at elevene skal få dele egne erfaringer knyttet til tema. Guthrie (2008) poengterer at man som lærer kan støtte elevenes lesemotivasjon i slike samtaler, der man i fellesskap kommer frem til en felles forståelse av teksten (Antonio & Guthrie, 2008, s. 54).

Meningskaping

Oppslaget tydeliggjør ikke noe mål for arbeidet med teksten, og elevene blir derfor ikke bevisste over hva målet er med mindre læreren presiserer dette muntlig for dem. Når målet med arbeidet er tydeliggjort for elevene vil de ifølge Guthrie (2008) oppleve at det de holder på med er viktig og meningsfullt (Douglass & Guthrie, 2008, s. 19-20). Tekstoppgavene er lukkede kontrolloppgaver (Skjelbred, 2014), og som nevnt retter de seg ikke mot elevenes individuelle opplevelse. På den måten åpner ikke tekstoppgavene for at elevene kan knytte teksten til eget liv, og som Guthrie (2008) understreker er dette viktig for at teksten skal oppleves som interessant og meningsfull å lese (Douglass & Guthrie, 2008, s. 25). Lærerveiledningen presenterer to kompetansemål fra læreplanen som mål for arbeidet med teksten, men veiledningen presiserer ikke at læreren skal tydeliggjøre målene for elevene og vil derfor ikke støtte elevenes opplevelse av arbeidet med teksten som meningsfull (Douglass & Guthrie, 2008, s. 19-20). Likevel ser vi at veiledningen legger opp til meningskaping ved at den før lesing foreslår å samtale om hvordan det er å ikke ville leke med noen og at man etter lesing samtaler videre om dette. På den måten støtter veiledningen elevenes lesemotivasjon gjennom å knytte teksten til egne erfaringer (Douglass & Guthrie, 2008).

Mestringsfølelse

Utdraget kan bidra til at elever på 2. trinn opplever mestring ved at mesteparten av teksten består av dialog. Ifølge Bjorvand (2012) er bruk av dialog en fortellerteknikk som driver fortellingen framover og øker tekstens intensitet, og på den måten gjør den enklere for små barn å mestre (Bjorvand, 2012, s. 160). Tekstoppgavene støtter elevene i å mestre tekstens innhold i noen grad. Oppgavene er kontrolloppgaver (Skjelbred, 2014) og på den måten støtter de elevene i å hente ut deler av tekstens innhold. Likevel krever denne teksten at elevene klarer å lese mellom linjene for å forstå hele tekstens innhold, noe oppgavene ikke støtter dem i å mestre. Likevel ser vi at lærerveiledningen legger til rette for å støtte elevene i å tolke teksten. Før lesing legger veiledningen opp til at elevene skal danne seg tanker rundt tekstens tema og innhold gjennom samtaler rundt illustrasjonene, overskriften og mulige løsninger dersom man ikke vil leke med noen. Videre legger veiledningen opp til eventuelle lesestopp underveis hvor man kan snakke om ting man legger merke til i teksten. Etter lesing foreslår veiledningen at læreren hjelper elevene med å forstå tekstens innhold ved å stille ulike spørsmål, som for eksempel: "Hva kan være grunner til at Amanda ikke vil leke med dem?". For at elevene skal klare å lese mellom linjene og tolke tekstens innhold understreker Guthrie (2008) viktigheten av at man som lærer støtter elevene i å utvikle evnen til å forstå teksten gjennom å knytte den til egne bakgrunnskunnskaper, slik veiledningen her legger til rette for (Yudowitch et al., 2008, s. 79).

6.2 Sceneskrek

Denne teksten er skrevet av lærebokforfatterne til *Norsk 2* av Cappelen Damm (se vedlegg 2). Teksten hører til kapittel 2: *Hør på meg*, hvor lærerveiledningen uttrykker at det å bruke stemmen er hovedtema for kapittelet og tar for seg stemmen som et verktøy som kan brukes på ulike måter. *Sceneskrek* handler om Per som er nervøs fordi han skal opptre på en forestilling sammen med klassen sin. Per gjennomfører opptredenen og synes det var gøy likevel. Tekstomfanget er på to sider og har tre tekstoppgaver: (1) Hva er Per redd for?, (2) Hvem viser klassen skuespillet for?, og (3) Hvordan vet du om publikum likte skuespillet?.

Tekstens relevans

Teksten tar opp temaet sceneskrek og det å grue seg til eller å være nervøs for noe. Dette er et gjenkjennbart tema for elever på 2. trinn og kan derfor bidra til leselyst ved at teksten er tilpasset deres erfaringshorisont (Bjorvand, 2012). Tekstens relevans kommer også tydelig frem gjennom at elevene kan identifisere seg med tekstens hovedperson som er en elev i klasse 2a, noe som ifølge Bjorvand (2012) kan bidra til elevenes leselyst (Bjorvand, 2012, 156). Samtidig vil dette øke

muligheten for at den erfaringsbakgrunnen teksten presenterer er lik barnas egen og dermed kan deres interesser gjenspeiles i hovedpersonen (Bjorvand, 2012, s. 156). Dette hjelper elevene å knytte sammenheng mellom tekst og virkelighet, som videre kan skape interesse og dermed gjøre teksten relevant for leseren (Gibb & Guthrie, 2008, s. 86-89).

Tekstoppgave 1 og 2 krever efferent lesing (Hennig, 2017) ved at de spør etter eksplisitt informasjon fra teksten, og på den måten fokuserer de ikke på elevenes individuelle opplevelse i møte med teksten. Likevel krever oppgave 3 at elevene tolker teksten, og dette må skje på bakgrunn av den informasjonen teksten gir implisitt, men også elevenes egne erfaringer knyttet til tema. Elevene må på den måten tenke over det de opplever når de leser teksten, og på den måten legger oppgaven opp til estetisk lesing (Hennig, 2017, s. 112). Lærerveiledningen legger også opp til å støtte elevene i å knytte teksten til deres interesser og eget liv både før, under og etter lesing. Før lesing legges det opp til at elevene kan undre seg over hvordan de opplever Per gjennom illustrasjonene, og dele egne opplevelser knyttet til sceneskredd. Underveis i lesingen legger veiledningen opp til å ta pauser, hvor elevene kan kommentere det som har blitt lest og dele erfaringer knyttet til lignende situasjoner. Etter lesing skal elevene blant annet snakke om det å gjøre noe selv om det er skummelt og man ikke har så lyst.

Valgmuligheter

Oppslaget presenterer én tekst og gir derfor ikke valgmuligheter i form av hva elevene vil lese og bidrar derfor ikke til lesemotivasjon gjennom å knytte eierskap til teksten (Fillman & Guthrie, 2008). Tekstoppgavene gir heller ikke rom for at elevene kan velge hvordan de vil arbeide med teksten og gir på den måten ikke rom for at elevene kan vise hva de har lært gjennom å presentere tekstens innhold på sin måte (Fillman & Guthrie, 2008). Oppgavene er nummerert og indikerer derfor at elevene skal gjøre dem i gitt rekkefølge. Lærerveiledningen legger heller ikke til rette for elevenes valgmuligheter i form av hva de vil lese og hvordan de vil arbeide med teksten. Her er veiledningen tydelig på at elevene først skal få teksten lest høyt, for så at de skal lese høyt i kor og deretter i par, med et fokus på stemmebruk. Etter lesing legger veiledningen opp til at tekstoppgavene skal brukes som utgangspunkt for videre samtaler. I arbeidet med denne teksten støttes ikke elevenes lesemotivasjon gjennom valgmuligheter (Gambrell, 2011).

Sosialisering

Tekstens tema kan invitere til samtale gjennom at det kan gjenspeile elevenes erfaringshorisont (Bjorvand, 2012). I tillegg inviterer teksten til samtale gjennom at teksten er multimodal (Skjelbred, 2014) og siste del sier ikke noe direkte om hvordan opptredenen til Per gikk, men leseren må tolke

dette gjennom hva modalitetene avslører. Teksten avsluttes med: “Per smiler. Det var ... gøy! Så dumt at det gikk så fort.”. Samtidig som siste illustrasjon avslører at han er fornøyd etter opptreden. I samtaler vil elevene få muligheten til å dele sin tolkning av tekstens innhold og på den måten få tro på egen lesekompetanse, noe som gir motivasjon til lesing (Antonio & Guthrie, 2008). Tekstoppgave 1 og 2 er kontrolloppgaver (Skjelbred, 2014), og vi kan derfor tenke oss at det her legges opp til individuelt arbeid og derfor ikke sosialisering. Oppgave 3 åpner heller ikke for sosialisering med utgangspunkt i at den spør “Hvordan vet du ...” og dermed understreker at “du” og ikke “dere” skal svare på oppgaven.

Lærerveiledningen oppfordrer til samtale rundt tekstens innhold gjennom hele arbeidet med teksten, og det legges et stort fokus på at elevene kan dele egne opplevelser og erfaringer. Før lesing foreslår veiledningen at man ser på overskriften og illustrasjonene og diskuterer hvordan man tror Per føler seg og hva han tenker. Videre kan elevene dele eventuelle erfaringer med sceneskrekk. Veiledningen foreslår lesestopp underveis hvor samtalen kan dreie seg om Per sine følelser og eventuelle egne erfaringer. Etter lesing foreslår veiledningen at man snakker i plenum om hvordan følelsene til Per endrer seg i løpet av teksten og at man videre bruker tekstoppgavene som utgangspunkt for videre samtale om tekstens tematikk. Ifølge Guthrie (2008) kan det for noen elever være krevende å dele tanker og meninger i plenum, og som lærer bør man derfor legge til rette for at elevene kan forstå teksten i par og på den måten motiveres til lesing (Antonio & Guthrie, 2008, s. 57). Veiledningen tar ikke hensyn til å la elevene arbeide i par i arbeidet med denne teksten.

Meningsskapning

Oppslaget tydeliggjør ingen mål for arbeidet med teksten, noe som er viktig for at elevene skal oppleve arbeidet med teksten som meningsskapende (Douglass & Guthrie, 2008). Tekstoppgave 1 og 2 er kontrolloppgaver (Skjelbred, 2014) som ikke åpner for at elevene kan knytte teksten til eget liv, som er viktig for at lesingen skal oppleves meningsfull (Douglass & Guthrie, 2008). Elevene kan derimot knytte teksten til eget liv gjennom at oppgave 3 er det Skjelbred (2014) kaller for en tolknings- og vurderingsoppgave som går ut på at elevene må tolke tekstens innhold (Skjelbred, 2014, s. 298). Lærerveiledningen legger opp til meningsskapning gjennom å gi elevene lytteoppdrag hvor de målrettet skal følge med på hvordan Per sine følelser endrer seg i teksten. Ifølge Guthrie (2008) vil elever som opplever lesingen som målrettet og meningsfull, lese med et mål om å forstå teksten og på den måten motiveres til å lese (Douglass & Guthrie, 2008, s. 18). Veiledningen legger også opp til lesestopp underveis hvor elevene blir påminnet at følelsene til Per endrer seg, og etter lesing skal samtalen blant annet dreie seg om å svare på hvordan følelsene har endret seg. Elevene

får her en konkret oppgave, noe som tydeliggjør hvorfor det er meningsfullt å arbeide med denne teksten.

Mestringsfølelse

Teksten er en fortelling og dette er en teknikk som gjør teksten enklere for små barn å lese ved at det skapes intensitet gjennom at handlingen drives fremover (Bjorvand, 2012). På den måten kan teksten bidra til at elever på 2. trinn opplever mestring, selv om teksten kan fremstå som krevende ved at den strekker seg over to sider. Tekstoppgave 1 og 2 er kontrolloppgaver (Skjelbred, 2014), og i likhet med *Si at jeg ikke er hjemme* er også dette en tekst som krever at elevene tolker teksten for å forstå det som ligger mellom linjene. Oppgave 1 og 2 støtter elevene i å hente ut eksplisitt informasjon fra teksten, og støtter derfor elevene i å forstå deler av tekstens innhold. Oppgave 3 er en tolknings- og vurderingsoppgave (Skjelbred, 2014) og spør: "Hvordan vet du om publikum likte skuespillet?". Det står ikke direkte i teksten at publikum likte skuespillet, og oppgaven åpner derfor opp for tolkning. Ved å tolke teksten får elevene knyttet teksten til egne bakgrunnskunnskaper og mestrer på den måten innholdsforståelsen (Yudowitch et al., 2008).

Lærerveiledningen legger også til rette for at elevene skal kunne mestre teksten gjennom å arbeide med innholdsforståelsen. Før lesing skal elevene se på illustrasjoner og overskriften, og spesielt legge merke til ansiktsuttrykk og kroppsspråk, og videre diskutere tanker rundt hvordan man kan tolke dette. Ifølge Skjelbred (2014) er det viktig at elevene får trening i å kunne forstå og utnytte tekstens modaliteter, slik veiledningen her legger opp til (Skjelbred, 2014, s. 296). Videre skal de snakke om begrepet "sceneskrek" og knytte dette til eget liv, og se på synonymer til sceneskrek. Underveis foreslår veiledningen lesestopp for å snakke om hva som ble lest. Etter lesingen legger veiledningen opp til samtale som skal bidra til en felles forståelse av tekstens innhold. Veiledningen legger også til rette for at elevene skal kunne mestre stemmebruk ved høytlesing, gjennom at den legger opp til at læreren skal modellere tydelighet og intonasjon underveis, og at elevene etter lesing skal få øve på stemmebruk i par. Som lærer må man ifølge Guthrie (2008) arbeide med å støtte elevene i å utvikle den kompetansen som kreves for å mestre tekster, og da blant annet muntlig leseflyt (Yudowitch et al., 2008, s. 79). På den måten kan vi si at veiledningen støtter elevene i å mestre teksten gjennom en helhetlig innholdsforståelse og muntlig leseflyt, og kan derfor bidra til mestringsfølelse og videre lesemotivasjon (Yudowitch et al., 2008).

6.3 En bedre dag

Denne teksten er skrevet av Ronny Johansen til et tidligere læreverk fra Cappelen Damm: *Kaleido 2* (se vedlegg 2). Teksten hører til kapittel 3: *Tenk nytt*, hvor lærerveiledningen uttrykker at hensikten med tekstene og arbeidsformene er at de skal appellere til fantasi, kreativitet og utforskende innfallsvinkler til lesing og skriving. *En bedre dag* handler om Elin som kjeder seg inne en regnværsdag, siden moren sier hun må være inne når hun er syk. Elin tegner en bedre dag og smiler. Tekstomfanget er på én side og har tre tekstoppaver: (1) Hvorfor får ikke Elin gå ut?, (2) Hva er det som gjør at Elin kommer i godt humør?, og (3) Hva liker du å gjøre når du kjeder deg?.

Tekstens relevans

Teksten handler om å kjede seg, noe elevene kan kjenne seg igjen i og på den måten skapes interesse og relevans som videre kan bidra til lesemotivasjon (Gibb & Guthrie, 2008). Tekstoppavene fokuserer på elevenes individuelle opplevelse gjennom oppgave 3. I likhet med andre oppgaver vi har sett på må elevene også her knytte sammenheng mellom tekst og virkelighet (Gibb & Guthrie, 2008). På denne måten fokuserer oppgave 3 på den individuelle opplevelsen leseren har i møte med teksten. Lærerveiledningen fokuserer på sammensatte ord, stemmebruk og søkelesing, og er derfor ikke opptatt av å støtte elevene i å knytte teksten til eget liv. Likevel skal elevene helt til slutt arbeide med oppgave 3, og på denne måten får de knyttet teksten til egne erfaringer om det å kjede seg, noe som vil motivere til lesing gjennom å skape interesse (Gibb & Guthrie, 2008).

Valgmuligheter

På dette oppslaget inviterer hverken teksten eller tekstoppavene til at elevene kan velge hva de vil lese og hvordan de arbeider med teksten de leser. Det er kun presentert én tekst og tre tekstoppaver som er nummerert i en bestemt rekkefølge. Heller ikke lærerveiledningen gir valgmuligheter i form av tekst og arbeidsmåte. Veiledningen legger føringer for at teksten skal brukes som lesetrening, enten individuelt eller i par. Veiledningen legger føringer for at læreren skal modellere for elevene hvordan man tenker og søkeleser når man leter etter svar i teksten, før elevene skal gjøre det samme. Til den siste tekstoppaven er også veiledningen tydelig på at elevene skal svare på oppgaven ved å skriftlig produsere en liste med tips. Det er tydelig lite valgmuligheter i sammenheng med denne teksten, og på den måten vil ikke elevene motiveres til lesing gjennom å oppleve eierskap og ansvar for egen læring (Gambrell, 2011).

Sosialisering

Elin sitt humør utvikler seg gjennom teksten, og teksten avsluttes med at det står: "Elin smiler.". Teksten presiserer ikke at Elin er blitt glad igjen, men man tolker dette gjennom humøret hennes.

Dette inviterer til samtale og kan gi elevene lesemotivasjon gjennom å føle at deres tolkning er et verdifullt bidrag (Antonio & Guthrie, 2008). Teksten inviterer også til samtale gjennom tekstens tematikk, kjedsomhet, som vi naturlig kan tenke oss at alle kan relatere til gjennom eget liv.

Tekstoppgavene kan invitere til sosialisering gjennom oppgave 2 og 3. De er begge åpne oppgaver og inviterer på den måten til åpne samtaler (Skjelbred, 2014). Oppgave 3; "Hva liker du å gjøre når du kjeder deg?", inviterer spesielt til sosialisering gjennom at den implisitt ber elevene om å dele egne erfaringer. Det "å dele" kan naturlig assosieres med sosial interaksjon. Lærerveiledningen legger ikke opp til samtaler rundt tekstens innhold, da fokuset som nevnt retter seg mot sammensatte ord, stemmebruk og søkelesing. Her er det interessant å påpeke at teksten som nevnt har en åpen slutt, og kan derfor skape behov for at man i fellesskap tolker teksten for å få en felles forståelse.

Veiledningen legger ikke opp til slike samtaler og støtter på den måten ikke elevenes lesemotivasjon (Antonio & Guthrie, 2008).

Meningsskaping

Det står ikke oppgitt noen mål for arbeidet med teksten på oppslaget, noe som vil si at elevene ikke vet hva målet med teksten er, med mindre lærer formidler dette muntlig. Arbeidet med tekstoppgave 3 kan spesielt oppleves som meningsskapende ved at det hjelper elevene å få en personlig og virkelighetsnær tilknytning til temaet. Ifølge Guthrie (2008) er en slik tilknytning meningsskapende og vil motivere elevene til å lese for å finne ut mer om temaet (Douglass & Guthrie, 2008, s. 22). Likevel legger veiledningen opp til at oppgave 3 skal arbeides med helt til slutt og som Guthrie understreker vil det være en fordel å heller gjøre slike oppgaver i forkant av arbeidet med en tekst (Douglass & Guthrie, 2008, s. 22). Med utgangspunkt i dette kan vi tenke oss at veiledningen i liten grad legger opp til meningsskaping i arbeidet med teksten.

Mestringsfølelse

Teksten er kort, og kan derfor egne seg til individuell lesing. Likevel kan den være krevende for noen, men med utgangspunkt i at den består av mye dialog vil den være enklere for små lesere å mestre (Bjorvand, 2012). Med utgangspunkt i at teksten har en åpen slutt vil oppgave 2 bidra til at elevene kan mestre innholdsforståelsen gjennom at den legger opp til tolking. Likevel understreker Skjelbred (2014) at tolknings- og vurderingsoppgaver krever sammensatt lesekompetanse (Skjelbred, 2014, s. 298). Med utgangspunkt i dette kan vi tenke oss at det kan være krevende for en elev på 2. trinn å arbeide individuelt med å tolke teksten. Da er det også interessant å se at lærerveiledningen, som nevnt, ikke legger opp til noe samtale rundt tekstens innhold og støtter dermed ikke elevene i å mestre innholdsforståelsen. Samtidig ser vi at veiledningen støtter elevene i å mestre muntlig leseflyt, gjennom lesetrening og at elevene skal øve på å lese sammensatte ord, som er viktig

kompetanse for å kunne mestre tekster (Yudowitch et al., 2008). Veiledningen legger opp til at elevene skal lese teksten individuelt eller i par. Her åpnes det for at sterke lesere kan mestre teksten på egen hånd, mens svake lesere kan oppleve mestring ved å lese sammen med andre. Dersom en tekst er for vanskelig vil elevene ifølge Gambrell (2011) mest sannsynlig gi opp, mens en for enkel tekst kan bli kjedelig (Gambrell, 2011, s. 176). På denne måten kan elever på ulike lesenivå oppleve mestring i arbeid med denne teksten.

6.4 Sam og Noa redder humler

Denne teksten er et utdrag fra *Sam og Noa redder humler fra døden* av Karin Kinge Lindboe (se vedlegg 2). Teksten hører til kapittel 5: *Tekst og bilder*, hvor lærerveiledningen presiserer at kapittelelets hovedtema er å se tekst og bilde i sammenheng. Det litterære utdraget *Sam og Noa redder humler* handler om vennene Sam, Noa og Aida som er humlevenner. De bestemmer seg for å lage en plakat og en humlekasse for å redde humlene. Tekstomfanget er på to sider og har tre tekstoppgaver: (1) Hva er en humlevenn, tror du?, (2) Hva slags planter liker humla?, og (3) Tegn og skriv en humleplakat i gruppe. Gi den til en annen klasse på skolen.

Tekstens relevans

Utdraget viser seg relevant for elevene gjennom at handlingsforløpet i første del av teksten er relevant for arbeidet med tekstoppgave 3: "Tegn og skriv en humleplakat ...". På den måten knyttes den delen av teksten som handler om å lage humleplakat til elevens eget liv ved at de skal gjøre det samme. Likevel understreker Hennig (2017) at dersom elevene skal oppleve leselyst må de lese teksten for tekstens egen skyld, og ikke bare som et medium for å generere andre aktiviteter (Hennig, 2017, s. 113). Vi kan derfor tenke oss at teksten i seg selv ikke er relevant for elevene i arbeidet med å skape leselyst. Tekstoppgavene fokuserer ikke på elevenes individuelle opplevelse i møte med teksten, da efferent lesing innebærer et fokus på hvordan elevene reagerer og tenker over det de opplever når de leser teksten (Hennig, 2017, s. 112). I dette tilfellet har ingen av oppgavene et slikt fokus. Under lesingen foreslår veiledningen eventuelle lesestopp hvor elevene blant annet kan respondere på det som er lest. Utover dette er det ikke særlig fokus på å knytte teksten til elevenes interesser og eget liv, noe som er nødvendig for at teksten skal oppleves relevant for elevene, og på den måten støttes lesemotivasjonen i liten grad (Gibb & Guthrie, 2008; Gambrell, 2011).

Valgmuligheter

Boka som utdraget er hentet fra er avbildet i oppslaget og på den måten inviteres elevene til å lese hele boka i etterkant. Når elever får valgmuligheter i form av hva de vil lese er det ifølge Gambrell

(2011) viktig å støtte dem i å velge bøker tilpasset deres leseferdigheter og interesser (Gambrell, 2011, s. 175). En måte å gjøre dette på kan ifølge Gambrell være å presentere et utvalg av bøker som elevene kan velge blant, noe oppslaget bidrar til ved å presentere hvor utdraget er hentet fra (Gambrell, 2011, s. 175). Tekstoppgavene gir ikke rom for at elevene kan velge hvilke oppgaver de vil arbeide med, med utgangspunkt i at de står i en nummerert rekkefølge og signaliserer at elevene skal gjøre alle. Oppgave 3 er tydelig på hva elevene skal gjøre ved at det står: "Tegn og skriv en humleplakat i gruppe. Gi den til en annen klasse på skolen.". I arbeidet med å presentere tekstens innhold er det viktig for lesemotivasjonen at elevene kan velge selv og får muligheten til å gjøre dette på sin egen måte (Fillman & Guthrie, 2008), noe de ikke får i dette tilfellet. Veiledningen legger heller ikke opp til valgmuligheter når den tydelig presiserer at læreren skal lese teksten for og sammen med elevene og at tekstoppgave 1 og 2 skal brukes som utgangspunkt for videre samtaler etter lesingen. Elevene mister på den måten muligheten til å velge selv hva de vil lese og hvordan de arbeider med lesingen, og dette er en mulighet som ifølge Gambrell er viktig for å motivere elevene til lesing (Gambrell, 2011).

Sosialisering

Utdraget handler om å hjelpe humlene, men sier ingenting om hvorfor humlene trenger hjelp. På den måten kan teksten invitere til samtale ved at elevene kan undre seg over og være nysgjerrig på hvorfor humlene trenger hjelp. I arbeidet med felles tekster kan man ifølge Guthrie (2008) støtte elevenes lesemotivasjon gjennom samtaler som bidrar til felles forståelse av tekstens innhold (Antonio & Guthrie, 2008, s. 54). En slik samtale kan i dette tilfellet bidra til en felles forståelse av hvorfor humlene har behov for hjelp. Tekstoppgave 1 er en åpen oppgave (Skjelbred, 2014) og legger derfor opp til åpne samtaler rundt oppgaven. I motsetning er oppgave 2 lukket (Skjelbred, 2014) og åpner derfor ikke opp til sosialisering. Oppgave 3 åpner for sosialisering gjennom at den presiserer at elevene skal lage humleplakaten i gruppe og videre gi den til en annen klasse på skolen. Gambrell (2011) understreker at elever er mer motiverte til å lese når de får en slik mulighet til å sosialisere seg, både skriftlig og muntlig, gjennom blant annet å snakke om tekst og dele skriftlige oppgaver knyttet til det man har lest (Gambrell, 2011, s. 175).

Lærerveiledningen legger opp til samtaler både før, under og etter lesing. Før lesing nevner veiledningen at man kan "ta opp tråden" fra foregående oppslag "Hjelp humlene", om man har lest det, som handler om hvorfor humlene trenger hjelp og hvordan man kan hjelpe dem. Uavhengig av om de har arbeidet med temaet tidligere, foreslår veiledningen at man starter med å samtale om eventuelle forkunnskaper og hva elevene tror teksten vil handle om før lesing. Under lesing foreslår veiledningen lesestopp for å samtale rundt hva elevene tenker om det som har blitt lest. Etter lesing

foreslår veiledningen at man først samtaler om tekstoppgavene, for så å eventuelt knytte paralleller til teksten "Hjelp humlene" og videre se på innholdet de to tekstene presenterer samlet. På den måten legger også lærerveiledningen opp til å støtte elevenes lesemotivasjon gjennom samtaler rundt teksten som er blitt lest (Gambrell, 2011)

Meningsskaping

Ved å se på det multimodale oppslaget, uten tekstoppgavene, blir det ikke tydeliggjort hva som er målet med tekstarbeidet. Likevel tydeliggjør tekstoppgave 3 hva målet med denne teksten er - nemlig å tegne og skrive en lignende humleplakat som illustreres på oppslaget. De to første oppgavene kan fungere meningsskapende, hvis man ser dem i lys av oppgave 3. De forsøker å rette fokus mot den illustrerte humleplakaten, som er eneste kilde til informasjon om humlene på dette oppslaget, og kan derfor ha en meningsskapende funksjon ved at de fungerer som støtte i arbeidet med oppgave 3. Her er det også verdt å nevne at ingen av oppgavene retter seg mot å hente ut innhold fra verbalteksten. Som Skjelbred (2014) trekker frem har elevene gjerne forventninger om at tekstoppgavene retter fokus mot det sentrale i teksten, og på den måten hjelper dem å sortere ut tekstens essens (Skjelbred, 2014, s. 298). I dette tilfellet blir tekstens essens den illustrerte plakaten, og på den måten kan vi tenke oss at det blir lite meningsfullt å lese hele teksten. Lærerveiledningen legger opp til at man skal arbeide med plakaten etter å ha lest teksten, og på den måten fungerer teksten som et medium for å generere andre aktiviteter (Hennig, 2017). Om elevene hadde arbeidet med aktiviteten før lesingen, kunne det gitt dem en personlig og virkelighetsnær tilknytning til temaet, noe som er meningsskapende og motiverer til å lese teksten for å finne ut mer (Douglass & Guthrie, 2008).

Mestringsfølelse

I likhet med *Si at jeg ikke er hjemme* og *En bedre dag* inneholder utdraget mye dialog, noe som gjør teksten enklere å mestre for elever på 2. trinn (Bjorvand, 2012). Oppslaget er multimodalt (Skjelbred, 2014) og modalitetene, verbaltekst og den illustrerte plakaten, må sees i sammenheng for å få en forståelse av tekstens innhold. Som Skjelbred også understreker kan dette gjøre tekstens innhold mer tilgjengelig for leseren, og på den måten støtte elevene i å mestre teksten (Skjelbred, 2014, s. 295). Tekstoppgavene støtter elevene i å mestre innholdsforståelsen i den illustrerte plakaten, men ikke i utdragets verbaltekst. Dette ser vi gjennom at oppgave 1 og 2 dreier seg om å hente ut og tolke informasjon i den illustrerte plakaten, samtidig som oppgave 3 baserer seg på å lage en lignende humleplakat. Videre ser vi at lærerveiledningen i stor grad også retter fokuset mot den illustrerte plakaten i arbeidet med å forstå tekstens innhold, ved at elevene før lesing skal snakke om plakaten og videre etter lesing samtale rundt oppgave 1 og 2. Som Skjelbred understreker, krever det å lese

multimodale tekster eksplisitt trening i det å forstå og utnytte de multimodale elementene (Skjelbred, 2014, s. 296). Her er det et poeng å nevne at verbalteksten går over to sider og kun presenterer et avsnitt som handler om plakaten, mens resten av teksten handler om å lage humlekasse. Det er heller ikke en forutsetning at elever på 2. trinn vet hva en humlekasse er. For å mestre en tekst er det viktig at elevene har de evner som trengs for å kunne forstå en tekst, blant annet det å koble tekst til bakgrunnskunnskaper (Yudowitch et al., 2008). For elever kan det være vanskelig å se at teksten kan knyttes til deres egne kunnskaper, og som lærer må man hjelpe dem å se hvordan de kan gjøre dette (Yudowitch et al., 2008, s. 79). Vi ser derfor at hverken tekstoppgavene eller lærerveiledningen støtter elevene i å mestre den største delen av teksten som dreier seg om humlekassen.

6.5 Karlsson på taket

Dette oppslaget består av tre tekster om *Karlsson på taket* (se vedlegg 2). Den første teksten *Karlsson og Lillebror* er en kort introduksjon av hvem Karlsson på taket er. De to andre tekstene, *Karlsson skal alltid ha mest* og *Karlsson deler rettferdig*, er utdrag fra *På månen spiser de kameler* av Vera Michaelsen. Oppslaget går under det læreboka kaller for "Differensiering 1-2-3 LES!". Tekstene hører til kapittel 6: *Å fortelle*, hvor lærerveiledningen vektlegger særlig muntlighet. Det første litterære utdraget, *Karlsson skal alltid ha mest*, handler om Karlsson som er veldig opptatt av rettferdighet og at han selv alltid skal ha mest. Det andre utdraget, *Karlsson deler rettferdig*, handler om Karlsson og Lillebror som skal dele kjøttboller, hvor Karlsson mener han deler rettferdig når han selv får flere kjøttboller enn Lillebror. Tekstomfanget strekker seg over to sider og har tre tekstoppgaver: (1) Hva får du vite om Karlsson på taket?, (2) Hva synes du om måten Karlsson deler på?, og (3) Tenk på noe du synes er urettferdig. Fortell.

Tekstens relevans

Utdragene viser seg relevante for elever på 2. trinn ved at tekstens tema rettferdighet og urettferdighet er tilpasset elevenes erfaringshorisont (Bjorvand, 2012). Elevene må gjennom oppgave 2 og 3 uttrykke hvordan de reagerer på at Karlsson deler urettferdig og videre knytte teksten til egne erfaringer. På den måten legger disse oppgavene opp til estetisk lesing gjennom at det fokuseres på elevenes individuelle opplevelse i møte med teksten (Hennig, 2017). Lærerveiledningen legger opp til arbeid som støtter elevene i å knytte tekstene til deres interesser og eget liv gjennom samtaler før, under og etter lesing. Før lesingen foreslår veiledningen at man samtaler om elevenes forkunnskaper om Karlsson på taket. Videre foreslår veiledningen å samtale om hva som ligger i begrepet rettferdighet og elevenes erfaringer med urettferdighet. Under lesing foreslår veiledningen å samtale

om aktuelle spørsmål til hver av tekstene som i stor grad retter seg mot å knytte tekstene til eget liv og interesser, for eksempel: "Hva betyr det å dele likt med noen?". Etter lesing legger veiledningen opp til å bruke oppgavene som utgangspunkt for samtale for å knytte teksten til elevenes eget liv og interesser. Ved å knytte sammenheng mellom tekstene og elevenes virkelighet, slik disse tekstene og arbeidet med dem gjør, skapes interesse for tekstene som videre vil påvirke elevenes motivasjon for å lese (Gibb & Guthrie, 2008).

Valgmuligheter

Oppslaget presenterer som nevnt tre tekster som alle går under én felles overskrift. På den måten kan oppslaget signalisere at alle tekstene skal brukes sammen, og gir i den sammenheng ikke rom for å velge hva man vil lese. Tekstene er markert med begrepene "les", "les mer" og "les sammen", noe som videre kan indikere at elevene skal lese alle tekstene og ikke kan velge bort noen. Samtidig kan oppslaget invitere elevene til å velge hva de vil lese med utgangspunkt i at hver av tekstene er delt opp med egen underoverskrift, noe som skiller dem fra hverandre, og kan derfor tydeliggjøre at tekstene fungerer uavhengig av hverandre. Markørene "les", "les mer" og "les sammen" kan signalisere for elevene at de kan velge mengde tekst de ønsker å lese. Med en slik oppfatning kan dette være med å knytte eierskap til teksten, noe som er viktig for elevenes motivasjon til å lese (Gambrell, 2011; Fillman & Guthrie, 2008). Tekstoppgavene er tydelig på hva elevene skal svare på og inviterer derfor ikke til valgmuligheter og motiverer derfor i liten grad til lesing (Gambrell, 2011). Lærerveiledningen legger opp til differensiert lesing og understreker at tekstene kan brukes som lesetrening etter passende lesenivå og differensierte leselekser. På den måten legger veiledningen opp til at lærere, foresatte eller elevene selv kan velge hva og hvor mye de vil lese. Likevel ser vi videre at veiledningen ikke legger opp til å styrke lesemotivasjonen gjennom valgmuligheter i form av arbeidsmåte (Gambrell, 2011; Fillman & Guthrie, 2008).

Sosialisering

Tekstene inviterer til samtale gjennom blant annet temaet rettferdighet og urettferdighet. Utdragene *Karlsson skal alltid ha mest* og *Karlsson deler rettferdig* har overskrifter med et motstridende budskap, som både understreker tekstens tema og som i seg selv inviterer til samtale gjennom det humoristiske aspektet. I dette tilfellet har leseren forstått noe Karlsson ikke har forstått, nemlig at han deler kjøttbollene urettferdig. Ifølge Bjorvand (2012) er humor viktig for elevenes leselyst, og ofte er det humoristisk for små barn å lese om noen som ikke har skjønnet det en selv har skjønnet (Bjorvand, 2012, s. 155). Alle tekstoppgavene legger opp til sosialisering på ulike måter. Oppgave 1 og 2 er åpne oppgaver (Skjelbred, 2014) som ikke har noe forhåndsbestemt svar og inviterer på den måten til en åpen samtale. I oppgave 3 presiseres det at elevene skal fortelle om noe de synes er

urettferdig, noe som åpner opp for sosialisering ved at det å *fortelle* ofte assosieres med sosial interaksjon.

Lærerveiledningen oppfordrer i stor grad til samtale om tekstenes innhold både før, under og etter lesing av tekstene. Før lesingen foreslår veiledningen samtaler om hvem tekstene handler om, hva de tre overskriftene forteller oss, og tekstenes tema rettferdighet og urettferdighet. Under lesing legger veiledningen opp til samtale ved at læreren kan stille elevene aktuelle spørsmål knyttet til hver av tekstene mens man leser. Ifølge Guthrie (2008) vil man som lærer kunne bidra til økt lesemotivasjon hos elevene ved å stille spørsmål som elevene kan svare på gjennom å snakke om tekst man har lest og diskutere dette i fellesskap (Antonio & Guthrie, 2008, s. 50). Veiledningen legger opp til samtale i læringspar etter lesing, med utgangspunkt i tekstoppavene. Det å arbeide med å forstå en tekst gjennom samtaler i par kan styrke lesemotivasjonen ved at det kan være lettere enn å dele tanker og meninger høyt i plenum (Antonio & Guthrie, 2008).

Meningsskaping

Oppslaget presenterer tekster markert med “les”, “les mer” og “les sammen” som kan indikere at målet med tekstarbeidet er å lese, både individuelt og sammen med andre. Likevel er det ikke tydeliggjort hva som er målet med selve lesingen. På denne måten kan det for elevene virke som målet er å lese flere av tekstene, eller mest mulig, for å oppleve måloppnåelse. I denne sammenheng kunne det vært behov for et tydeliggjort mål for hva som er hensikten med lesingen, for som Guthrie (2008) påpeker vil elevene dermed lese med et mål om å forstå teksten i stedet for å lese for å oppnå resultater (Douglass & Guthrie, 2008, s. 18). Tekstoppgavene retter seg i stor grad mot tekstens tema, rettferdighet og urettferdighet, noe som gjør dem relevante for elevene i arbeidet med teksten og videre meningsskapende gjennom opplevelsen av at det de holder på med er viktig og meningsfullt (Douglass & Guthrie, 2008). Lærerveiledningen legger opp til meningsskaping i arbeidet med tekstene, spesielt før og under lesing, ved at det fokuseres på å forstå tekstenes innhold og tema. Ifølge Guthrie (2008) kan tekster bli kjedelige å lese om man som lærer ikke hjelper elevene å forstå meningen i dem (Douglass & Guthrie, 2008, s. 24-26). Før lesing legger veiledningen opp til samtaler om forkunnskaper, overskriftenes motstridende budskap, begrepene “rettferdighet” og “urettferdighet” og elevenes egne tanker og meninger. Under lesing legges det opp til å samtale rundt aktuelle spørsmål veiledningen presenterer. I dette tilfellet legger veiledningen opp til en grundig forståelse av tekstens tema, og på denne måten vil elevene se meningen i teksten og den blir dermed mer interessant (Douglass & Guthrie, 2008).

Mestringsfølelse

Det at tekstene er differensierte bidrar i stor grad til at elever på 2. trinn kan oppleve mestring. Ifølge Gambrell (2011) kan grunnen til at elever mislykkes i lesing være at de ikke opplever progresjon og kompetanse (Gambrell, 2011, s. 176). Derfor vil slik differensiering sikre mestring hos elever på ulike lesenivå. Alle tekstoppgavene er åpne (Skjelbred, 2014), og inviterer på den måten til samtale om felles forståelse av tekstens innhold. Spesielt oppgave 2 og 3 kan bidra til mestringsfølelse gjennom at de støtter elevene i å knytte tekst til egne bakgrunnskunnskaper (Yudowitch et al., 2008). Også lærerveiledningen støtter elevene i å knytte tekst til deres egne kunnskaper både før, under og etter lesing. Før lesing skal elevene snakke om hva de kan om Karlsson på taket og begrepene rettferdighet og urettferdighet. Under lesing blir disse kunnskapene iverksatt gjennom samtale hvor elevene må tolke tekstens innhold og komme med egne meninger. Etter lesing legger veiledningen opp til videre samtaler i læringspar rundt tekstoppgavene. På denne måten støttes elevene i å forstå tekstens innhold og kan på den måten oppleve at de mestrer tekstene (Yudowitch et al., 2008). Veiledningen legger også opp til at tekstene kan brukes som differensiert lesetrening, noe som bidrar til at elevene kan oppleve progresjon og kompetanse - som igjen støtter elever på ulike lesenivå i å mestre tekstene (Gambrell, 2011).

6.6 Det bare glapp ut av meg!

Denne teksten er skrevet for *Norsk fra Cappelen Damm* av Sylvelin Vatile (se vedlegg 2). Teksten hører til kapittel 7: *Ord og uttrykk*, hvor lærerveiledningen presiserer at kapittelet sitt hovedtema er å bli kjent med noen faste ord og uttrykk. Læreverket legger opp til at teksten skal brukes som hørespill. *Det bare glapp ut av meg!* handler om Snipp som ikke vil rydde rommet sitt fordi hun vil ut og leke med Snute. Snipp blir sint på mamma og løper ut til Snute. Snipp får dårlig samvittighet over det hun sier og går hjem og ordner opp med mamma. Tekstomfanget er på to sider og har fire tekstoppgaver: (1) "Det bare glapp ut av meg". Hva tror du det betyr?, (2) Hva krangler Snipp og mamma om?, (3) Hvorfor synes ikke Snipp det er gøy å leke?, og (4) Fortell om en gang du kranglet med noen. Hvordan ble dere venner igjen?.

Tekstens relevans

Teksten handler om en konflikt mellom mor og datter, noe som kan motivere til leselyst ved at teksten er tilpasset elevenes erfaringshorisont (Bjorvand, 2012). Samtidig består også denne teksten av mye dialog som er med å gjøre den enklere å lese (Bjorvand, 2012). Dialogene er knyttet til konflikten, noe som åpner for at elevene på ulike steder vil kunne kjenne seg igjen i og identifisere seg med teksten, og ifølge Bjorvand (2012) er dette noe som ofte fenger hos barn (Bjorvand, 2012, s.

153). På denne måten viser teksten seg relevant for elever på 2. trinn. Tekstoppgave 1 og 3 retter seg mot elevenes individuelle opplevelse i møte med teksten gjennom at de fokuserer på elevenes tanker og reaksjoner på det de har lest (Hennig, 2017). Lærerveiledningen legger også opp til arbeid som støtter elevene i å knytte teksten til deres interesser og eget liv gjennom samtaler før og etter lesing. Før lesing legger veiledningen opp til at elevene kan dele egne erfaringer med utsagnet “det bare glapp ut av meg”. Etter lesing foreslår veiledningen å bruke tekstoppgavene og andre aktuelle samtalspørsmål for å støtte elevene i å knytte teksten til eget liv. For eksempel: “Hvorfor tror du Snipp hvisker når hun kommer hjem?”. Her motiveres elevene til å lese gjennom at teksten gjøres relevant for deres liv og interesser (Gambrell, 2011).

Valgmuligheter

Dette oppslaget inviterer ikke til at elevene kan velge hva de vil lese, med utgangspunkt i at det er én tekst som presenteres. Videre gir heller ikke tekstoppgavene valgmuligheter i form av hvordan elevene vil arbeide med teksten. Spørsmålene står nummerert, noe som tydeliggjør at elevene skal svare på spørsmålene og at dette skal gjøres i en bestemt rekkefølge. Når det ikke gis rom for valgmuligheter får ikke elevene knyttet eierskap til teksten, og som nevnt er dette viktig for elevenes motivasjon til å lese (Gambrell, 2011; Fillman & Guthrie, 2008). Lærerveiledningen legger heller ikke til rette for elevenes valgmuligheter i form av hva de vil lese og hvordan de arbeider. Veiledningen legger føringer for at teksten skal lyttes til, og at læreren skal lese tekstoppgavene høyt for elevene som utgangspunkt for samtale etter lesing. Valgmuligheter er viktig for elevens lesemotivasjon, noe veiledningen ikke legger opp til i arbeidet med denne teksten (Gambrell, 2011).

Sosialisering

Teksten inviterer til samtale på ulike måter, blant annet gjennom tekstens gjenkjennbare tema og åpne slutt. Tekstens avslutning sier ikke direkte at krangelen ordnet seg, men dette tolkes gjennom: “Da snur mamma seg og smiler det gode smilet sitt.”. Dette åpner for samtale rundt forståelse av teksten, noe som bidrar til lesemotivasjon gjennom felles resonnering (Antonio & Guthrie, 2008, s. 54). Tekstoppgave 1 og 3 er åpne oppgaver som gir rom for åpne samtaler (Skjelbred, 2014). Tekstoppgave 4 presiserer at elevene skal fortelle, noe som åpner opp for sosialisering ved at det å fortelle ofte assosieres med sosial interaksjon. Tekstoppgave 2 er i motsetning en kontrolloppgave (Skjelbred, 2014) som ikke krever sosialisering i arbeidet med å gjengi informasjon fra teksten.

Lærerveiledningen oppfordrer blant annet til samtaler før lesing rundt overskriften, illustrasjonene, hva elevene tror teksten kommer til å handle om og aktuelle ord og begreper. Etter lesingen legger veiledningen opp til at lærer leser tekstoppgavene høyt for elevene, slik at de kan samtale rundt

oppgavene i par. Det å samtale i par gjør at elevene lettere kan dele sine tanker rundt teksten, og på den måten få muligheten til å motiveres til lesing gjennom slike samtaler (Antonio & Guthrie, 2008, s. 57). Veiledningen presenterer også andre aktuelle spørsmål til samtale og presiserer at elevene kan fortelle om egne erfaringer og opplevelser knyttet til krangling hjemme hvis det er takhøyde for det. Elevene kan bli motiverte til å lese gjennom slike samtaler, ved å dele egne tanker og meninger og samtidig oppleve sine bidrag til samtalen som verdifulle (Antonio & Guthrie, 2008). Veiledningen oppfordrer til å snakke videre om opplevelser rundt det å krangle, med et spesielt fokus på det å bli venner igjen. Her presiseres det ikke om elevene skal arbeide i par eller i fellesskap.

Meningsskaping

Oppslaget oppgir ingen mål for arbeidet med teksten, men det er markert at teksten er tilgjengelig som hørespill, noe som kan signalisere for elevene at målet kan være å lytte til tekst. Likevel ville det vært mer meningsfullt for elevene med et tydeliggjort mål som sier hvorfor arbeidet med å lytte til teksten er viktig (Douglass & Guthrie, 2008). I arbeidet med tekstoppgave 4 skal elevene fortelle om egne erfaringer knyttet til det å krangle, slik teksten presenterer. Oppgaven viser seg derfor relevant i arbeidet med teksten og motiverer dermed til lesing (Douglass & Guthrie, 2008). Lærerveiledningen legger opp til meningsskaping i arbeid med teksten på ulike måter. Blant annet skal elevene øve seg på å lage bilder i hodet mens de lytter. Teksten inneholder lite personbeskrivelser, og åpner derfor for at elevene kan være meddiktere ved å se for seg karakterene i hodet. Veiledningen foreslår for eksempel at elevene skal se for seg hvordan Snipp ser ut når hun kommer hjem. Bjorvand (2012) understreker viktigheten av at elevene får lov til å være meddiktere. Her styrkes leselysten gjennom at elevene danner bilder av det som blir lest og på den måten inviteres med inn i teksten (Bjorvand, 2012, s. 162). Veiledningen legger også opp til meningsskaping ved at den er opptatt av at elevene skal forstå teksten i lys av egen erfaringshorisont. På denne måten støttes elevene i å se meningen i teksten, noe som bidrar til lesemotivasjon gjennom at det gjør teksten mer interessant å lese (Douglass & Guthrie, 2008).

Mestringsfølelse

Teksten strekker seg over to sider og kan derfor være krevende for elever på 2. trinn, men ved at den er tilgjengelig som hørespill støttes de i å mestre teksten i større grad. Gambrell (2011) understreker at elever som mestrer krevende tekster vil føle seg kompetente, og på den måten ser vi at denne teksten kan bidra til å øke elevenes motivasjon for å lese (Gambrell, 2011, s. 176). I likhet med flere av de andre tekstene vil mye dialog også gjøre denne teksten enklere å mestre (Bjorvand, 2012). Tekstoppgavene er også med på å støtte elevene i å mestre teksten ved at de hjelper dem å knytte teksten til eget liv gjennom bakgrunnskunnskaper. Også her ser vi likhet med tidligere tekster hvor

det å knytte teksten til egne erfaringer og bakgrunnskunnskaper er med på å bedre forståelsen av tekstens innhold (Yudowitch et al., 2008). Lærerveiledningen legger også til rette for at elevene skal kunne mestre teksten gjennom samtale etter lesing hvor elevene kan dele erfaringer rundt det å krangle, og på den måten knytte teksten til eget liv. Veiledningen presenterer også en forenklet versjon av teksten. Den kan være med å støtte mestringsfølelsen hos elever på ulike nivå, ved at alle elevene kan delta i arbeid rundt samme tekst. Guthrie (2008) påpeker at dersom man skal arbeide med en spesifikk tekst i fellesskap er det viktig å ikke skape et tydelig skille mellom sterke og svake lesere for å unngå at noen mister tro på egen leseevne (Yudowitch et al., 2008, s. 74).

6.7 Vaffelfisken

Denne teksten er et utdrag fra *Vaffelfisken* av Bjørn F. Rørvik og Per Dybvig (se vedlegg 2). Teksten hører til kapittel 8: *Å beskrive*, som lærerveiledningen presiserer at handler om beskrivende tekster i ulike sjangre og at det legges opp til å lese og skrive ulike typer beskrivelser, samt muntlig aktivitet. Det litterære utdraget *Vaffelfisken* handler om Reven og Grisungen som skal på fisketur for å prøve å fiske en vaffelfisk. Ved vannet står det et skilt som sier "Fis ing forbudt", hvor "k" har forsvunnet og på den måten skaper misforståelse. Reven og Grisungen misforstår skiltet, og tror derfor at det står at det er forbudt å fise og at det kan skremme fisken bort. De setter i gang å fiske, men det tar lang tid før de til slutt får se en vaffelfisk hoppe på vannet. Nå vet de at det finnes vaffelfisk i dette vannet. Utdraget strekker seg over fem sider og har tre tekstoppgaver: (1) Hva bruker Reven og Grisungen til å fiske med?, (2) Hvordan ser vaffelfisken ut?, og (3) Hva står det på skiltet?.

Tekstens relevans

Utdraget viser seg relevant for elever på 2. trinn ved at det spiller på elevenes humor ved misforståelsen hvor "forbudt å fiske" blir til "forbudt å fise". Reven og Grisungen ser ikke at bokstaven "k" er skrappt bort, men dette vil mest sannsynlig elevene oppdage, for som Bjorvand (2012) påpeker er små barn opptatt av detaljer og ser gjerne disse før de ser hele bildet (Bjorvand, 2012, s. 151). I dette tilfellet skjønner elevene noe Reven og Grisungen ikke har forstått, noe som vil appellere til deres humor, og på den måten viser utdraget seg relevant for 2. trinns elever (Bjorvand, 2012). Tekstoppgavene legger opp til efferent lesing (Hennig, 2017) gjennom at de ber elevene gjengi informasjon om diverse objekter i teksten. Oppgavene fokuserer derfor ikke på elevenes individuelle opplevelse. Lærerveiledningen legger ikke opp til arbeid som støtter elevene i å knytte teksten til eget liv og interesser, ved at den i stor grad fokuserer på stemmebruk ved høytlesing og elementer i teksten som kan utdype forståelsen av tekstens sjanger. Siden målet med denne teksten er rent instrumentelt, er det ikke hensiktsmessig å bruke en tekst som er ment for å gi gode leseopplevelser

(Hennig, 2017). Vi ser at arbeidet med teksten ikke utnytter tekstens relevans for elever på 2. trinn. For at en tekst skal vise seg relevant for elevene, er det viktig at arbeidet med tekstene hjelper elevene å se verdien og meningen i lesingen (Gambrell, 2011).

Valgmuligheter

Teksten strekker seg over fem sider og kan derfor invitere til valgmuligheter i form av å dele teksten opp og lese oppslagene hver for seg. Når elevene får velge hva de vil lese er de ifølge Gambrell (2011) mer motiverte, gir mer innsats og får en bedre innholdsforståelse (Gambrell, 2011, s. 175). Samtidig står hele utdraget under én overskrift, med avsluttende tekstoppgaver på siste side, og signaliserer på den måten at teksten skal leses ferdig for så å arbeides med. I likhet med tidligere tekstene gir heller ikke disse tekstoppgavene rom for valgmuligheter. Lærerveiledningen presiserer ikke at elevene kan velge hvordan de vil arbeide med teksten, men legger opp til fokus på sjanger og stemmebruk i arbeidet med den. Veiledningen foreslår at læreren leser høyt for elevene første gang for å modellere stemmebruk, og at elevene etterpå kan lese individuelt eller i par. I arbeidet med denne teksten vil ikke elevene motiveres til lesing gjennom valgmuligheter i form av hva de leser eller hvordan de arbeider med teksten (Gambrell, 2011; Fillman & Guthrie, 2008).

Sosialisering

Misforståelsen, rundt skiltet i utdraget, kan åpne for samtale rundt hva som ble misforstått og hvordan misforståelsen oppsto. Vi kan også tenke oss at den oppdiktete fisketyper vaffelfisken, inviterer til samtale med utgangspunkt i at Bjorvand (2012) påpeker at små barn fascineres av elementer som er helt annerledes enn det de møter i sin egen hverdag (Bjorvand, 2012, s. 154). Videre ser vi at alle tekstoppgavene ber elevene gjengi eksplisitt informasjon fra teksten, og oppgavene fungerer derfor som dokumentasjon på at elevene har fått med seg tekstens innhold (Skjelbred, 2014). Elevene skal i oppgavene svare på hva Reven og Grisungen fisker med, hvordan vaffelfisken ser ut og hva det står på skiltet. På denne måten legger ikke tekstoppgavene opp til sosialisering i arbeidet med teksten. Det å legge opp til samtaler rundt tekstens innhold er med på å støtte elevenes lesemotivasjon (Antonio & Guthrie, 2008), men et slikt fokus finner vi ikke i lærerveiledningen. I stedet fokuserer den på arbeid med stemmebruk under høytlesing. Etter lesing foreslår veiledningen at elevene kan arbeide med tekstoppgavene i par, men med utgangspunkt i at det er kontrolloppgaver (Skjelbred, 2014) vil heller ikke denne samtalen handle om å forstå tekstens innhold. Veiledningen foreslår i tillegg at en ekstraoppgave kan være å forklare ord fra teksten som; "agn", "forbudt", "snuse" og "napp", men presiserer ikke om dette skal skje i par eller om læreren skal forklare disse i plenum.

Meningsskaping

Vi ser at dette er en krevende tekst, ved at den strekker seg over fem sider. Derfor kan det oppstå behov for et synliggjort mål, for at lesingen skal oppleves som meningsfull og videre motivere til lesing (Douglass & Guthrie, 2008). Likevel er det ikke presentert noe mål på tekstens oppslag. Tekstoppgavene er kontrolloppgaver (Skjelbred, 2014) og krever gjenfortelling og beskrivelser av objekter. Med utgangspunkt i at teksten appellerer til elevenes humor (Bjorvand, 2012), kan vi tenke oss at de sitter igjen med gode leseopplevelser. Det er derfor interessant å påpeke at det ikke skapes leselyst hos elevene dersom de må svare på spørsmål som krever gjenfortelling og beskrivelser, i tilfeller hvor de leser for å oppleve (Hennig, 2017). Meningen med teksten kan derfor forsvinne, noe som kan gjøre at den oppleves som kjedelig og lite meningsfull (Douglass & Guthrie, 2008). Heller ikke lærerveiledningen fokuserer på den humoristiske opplevelsen til leseren. I tekstens første dialog forstår vi at Reven og Grisungen misforstår skiltet, og i møte med denne dialogen foreslår veiledningen at man stopper opp for å arbeide med stemmebruk. Når fokuset er rettet mot stemmebruk fremfor leseopplevelsen, utnyttes ikke tekstens potensial for å gi leselyst gjennom å appellere til elevenes humor (Bjorvand, 2012).

Mestringsfølelse

Det litterære utdraget er en multimodal tekst (Skjelbred, 2014) som krever at elevene tolker illustrasjonene for å forstå innholdet i teksten. Teksten kan derfor oppleves som krevende og den egner seg derfor ikke til individuell lesing hos svake lesere. For at elever skal utvikle sine leseferdigheter er det ifølge Guthrie (2008) hensiktsmessig å finne tekster som gir dem noe å strekke seg etter (Yudowitch et al., 2008, s. 71). Her er det likevel verdt å påpeke at en for vanskelig tekst kan gjøre at elevene gir opp (Gambrell, 2011). Likevel inneholder teksten mye dialog, noe som gjør teksten enklere for barn å lese (Bjorvand, 2012). Med utgangspunkt i dette kan vi tenke oss at teksten blir for vanskelig å lese for svake lesere, men at sterke lesere derimot kan oppleve mestring i møte med denne teksten. Tekstoppgavene er lukkede kontrolloppgaver (Skjelbred, 2014) og har et forhåndsbestemt riktig svar. Her er det interessant å se at alle oppgavene retter seg mot å beskrive objekter i fortellingen: fiskestangen med spagetti som agn, vaffelfisken formet som et vaffelhjerte og skiltet med skrivefeil. Oppgavene utvider ikke elevenes forståelse av tekstens handling og innhold ved å svare på disse spørsmålene.

Lærerveiledningen legger til rette for at elevene skal kunne mestre teksten rent teknisk med utgangspunkt i fokuset på stemmebruk. Som lærer må man arbeide med å støtte elevene i å utvikle den kompetansen som kreves for å mestre tekster, og da blant annet muntlig leseflyt, men også innholdsforståelse (Yudowitch et al., 2008, s. 79). Gjennom et ensidig fokus på stemmebruk, er det

ikke fokus på å motiveres til lesing gjennom å mestre innholdsforståelsen. I denne teksten oppstår det som nevnt en misforståelse, og det er bare illustrasjonene som avslører dette. Det er derfor en forutsetning for innholdsforståelsen at elevene blir oppmerksomme på at illustrasjonene avslører hva som faktisk står på skiltet. I arbeidet med multimodale tekster understreker Skjelbred at elevene må få eksplisitt trening i å kunne forstå de multimodale elementene i lærebøkene, noe veiledningen i dette tilfellet ikke legger opp til (Skjelbred, 2014, s. 296). Veiledningen legger heller ikke opp til å mestre teksten gjennom samtaler rundt forkunnskaper de trenger for å kunne forstå teksten. I denne teksten møter elevene begreper som blant annet; "kladeis", "myrkanten", "snuse", "agn", "napp" og "forbudt", og disse kan kreve oppklaring i forkant av lesingen. Ifølge Kulbrandstad (2018), må elevene raskt kunne avgjøre hvilke forkunnskaper de trenger for å kunne tolke informasjonen teksten gir (Kulbrandstad, 2018, s. 46-47). I den sammenheng kunne det her vært behov for slike samtaler, i forkant, for å kunne støtte elevene i å mestre teksten og videre motiveres til lesing. Når elevene mestrer krevende tekster, kan de motiveres til lesing gjennom at de føler seg kompetente (Gambrell, 2011, s. 176).

7.0 Presentasjon og drøfting av funn

Til nå har vi lagt frem det som danner grunnlag for å videre kunne drøfte funn i lys av studiens problemstilling. Med utgangspunkt i resultater fra innholdsanalysen vi har gjort på utvalget av tekster fra læreverket *Norsk 2*, vil vi i dette kapitlet starte med å oppsummere de viktigste funnene. Det er studiens viktigste og mest interessante funn vi i dette kapitlet vil drøfte i lys av studiens problemstilling. Vi har valgt å dele kapitlet inn i passende overskrifter som gjenspeiler aktuelt fokus for drøftingen. Her skiller vi ikke funnene fra hverandre, men forsøker å trekke tråder mellom funnene og reflektere rundt hvordan de påvirker hverandre i lys av problemstillingen. Gjennomgående i drøftingen stiller vi aktuelle spørsmål for å understreke det vi finner interessant ved de ulike funnene, i henhold til det som danner vårt teoretiske grunnlag. Drøfting av funnene vil danne grunnlag for studiens avsluttende konklusjoner.

7.1 Oppsummering av de viktigste funnene

Vi vil nå samle og presentere det vi mener er de viktigste og mest interessante funnene. For det første ser vi det som interessant at tekstenes tema i stor grad gjenspeiler elevenes erfaringshorisont og at tekstene stort sett inneholder lite personbeskrivelser. Videre ser vi at tekstoppgavene i stor grad retter seg mot efferent lesing og her er det interessant at lærerveiledningen i flere tilfeller legger føringer for at tekstoppgavene skal fungere som utgangspunkt for samtale etter lesing. Det er også interessant å se at lærerveiledningen i stor grad legger opp til gjentakende lesing, både gjennom høytlesing og individuell lesing. Et annet interessant funn er at elevene møter lite valgmuligheter i form av lesestoff og arbeidsmåter, samtidig som læreren møter klare føringer for arbeid med tekstene gjennom tilhørende veiledninger. Mål for arbeid med de ulike tekstene tydeliggjøres ikke for elevene på noen av oppslagene der tekstene presenteres. Til slutt ser vi det som et interessant funn at lærerveiledningen til de utvalgte tekstene i stor grad legger opp til samtaler rundt tekstenes innhold, både før, under og etter lesing. I det følgende vil vi drøfte disse funnene opp mot presentert teori og se dette i lys av vår problemstilling: *I hvilken grad er utvalget av tekster og tilhørende tekstoppgaver og lærerveiledning i læreverket Norsk 2 med på å støtte lesemotivasjonen hos elever på 2. trinn.*

7.2 Drøfting av funnene

7.2.1 Tekstenes tema og innhold

Vi ser at flere av de utvalgte tekstene kan motivere til lesing gjennom at de har temaer som kan gjenspeile elevenes erfaringshorisont, som for eksempel: det å ikke ville leke med noen, dele

rettferdig, krancling i hjemmet, det å kjede seg eller det å grue seg til noe. Disse gjenkjennbare temaene gjør at tekstenes innhold og tema er tilpasset målgruppa, noe Bjorvand (2012) trekker frem som et viktig poeng i arbeidet med å vurdere hvilke bøker som gir barn gode leseopplevelser og lyst til å lese (Bjorvand, 2012, s. 153). Dette henger også godt sammen med det at elevene skal lese for “å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.” som gjeldende læreplan i norsk presiserer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Læreplanen legger her fokus på det som skjer underveis i lesingen, altså den leseopplevelsen elevene har. Slikt sett kan utvalget av tekster, som vi har sett på, støtte lesemotivasjonen gjennom tema som elevene kan kjenne seg igjen i. På en annen side vil det likevel ikke være en forutsetning at elevene får gode leseopplevelser kun på bakgrunn av tekstens gjenkjennbare tema. Elever på 2. trinn har ikke nødvendigvis automatisert avkodingen, noe som gjør at oppmerksomheten rettes mot avkoding fremfor å forstå tekstens innhold (Traavik, 2013, s. 45). Med bakgrunn i dette ser vi at lærerveiledningen til flere av tekstene kan støtte elevenes lesemotivasjon gjennom et fokus på å forstå teksten i sammenheng med å knytte den til eget liv (Gambrell, 2011). På den måten ser vi at innholdet i tekstene og tilhørende lærerveiledning sammen kan støtte elevenes motivasjon for å lese gjennom å gi elevene gode leseopplevelser.

Tekstene vi har sett på inneholder lite personbeskrivelser og skaper på den måten tomrom hvor leserens egne tanker og følelser inviteres med i teksten. Bjorvand understreker at man i sammenheng med å stimulere til leselyst ønsker å finne frem til tekster som inneholder tomrom, fordi dette åpner for å lese mellom linjene og gir leseren noe å undre seg over (Bjorvand, 2012, s. 163). Med utgangspunkt i dette støttes elevenes lesemotivasjon gjennom at disse tomrommene kan gi dem gode leseopplevelser. Likevel kan vi på en annen side tenke oss at tomrom i noen tilfeller kan være vanskelig å fylle. Når elevene møter tomrom må de fylle dem med bilder de danner seg i hodet. Dette skjer gjennom at de fortløpende må tolke den informasjonen teksten gir på bakgrunn av egne erfaringer (Kulbrandstad, 2018, s. 46-47). Det er ikke gitt at elever på 2. trinn har de bakgrunnskunnskapene som trengs for å danne slike bilder, og dette kan spesielt være krevende for svake lesere. Samtidig kan det være vanskelig for elevene å fylle disse tomrommene dersom tekstenes hovedperson ikke er en karakter de kan relatere til. Det er også verdt å nevne at gutter fort kan miste interessen for teksten, dersom hovedpersonen i teksten er en jente (Moe, 2013, s. 247). Med det sagt kan vi tenke oss at gutter har lite motivasjon for å lese tekster som *Si at jeg ikke er hjemme* og *En bedre dag*, hvor hovedpersonene er jenter. Slikt sett kan dette virke negativt på leseopplevelsen dersom tekstene inneholder mye tomrom og guttene ikke har interessen for å fylle disse. Samtidig kan vi stille spørsmål til hvorvidt man skal ta hensyn til dette, da tekstutvalget tydelig

er variert - med både gutter, jenter og dyr som hovedpersoner, som alle kan gi leselyst gjennom å gjenspeile elevenes erfaringshorisont (Bjorvand, 2012).

7.2.2 Leseopplevelsen i arbeid med tekst

Som læreverket *Norsk 2* presiserer, skal tilhørende lesetekster motivere til leselyst og gi teksterfaringer. Dette gjør at læreverket har et godt utgangspunkt for å støtte elevenes motivasjon for lesing. Som vi vet er det "lesingen som estetisk erfaring som er den primære lystbetonte motivasjonen." (Hennig, 2017, s. 111). Vi kan med utgangspunkt i dette stille spørsmål til hvorfor tekstoppgavene i stor grad består av kontrolloppgaver og på den måten krever efferent lesing. Dersom hensikten med tekstene er å motivere til leselyst, er det et interessant funn at oppgavene i stor grad fokuserer på å hente ut eksplisitt informasjon fremfor å fokusere på selve leseopplevelsen. For eksempel har det litterære utdraget *Si at jeg ikke er hjemme* et tema som kan gi gode leseopplevelser gjennom å appellere til elevenes erfaringshorisont (Bjorvand, 2014), men tilhørende tekstoppgaver er kun lukkede kontrolloppgaver (Skjelbred, 2014). På den måten utnyttes ikke tekstens fordel for å skape interesse og videre øke elevenes lesemotivasjon gjennom tekstens gjenkjennbare tema (Gibb & Guthrie, 2008). På en annen side ser vi også at tekstoppgavene i flere tilfeller er tolkningsoppgaver, som kan bidra til at leseopplevelsen forsterkes gjennom en utvidet forståelse av tekstens innhold. Når elevene tolker skjer dette på bakgrunn av egne erfaringer og forkunnskaper, og på den måten kan en tekst tolkes på ulike måter av ulike mennesker (Kulbrandstad, 2018, s. 47). Leseopplevelsen vil derfor være unik for den enkelte elev og teksten knyttes på den måten til elevenes subjektive opplevelse i møte med teksten. Det kan derfor oppstå et behov for samtaler rundt elevenes individuelle opplevelser i møte med teksten slik at man i fellesskap kan komme frem til en felles tolkning. På den måten vil tolkningsoppgavene rette seg mot elevenes estetiske erfaring i møte med teksten og på den måten motivere til lesing (Hennig, 2017).

Videre er det interessant å se at det litterære utdraget *Vaffelfisken* også har tilhørende tekstoppgaver hvor alle er lukkede kontrolloppgaver (Skjelbred, 2014). Dette undrer vi oss spesielt over, med bakgrunn i at *Vaffelfisken* har gode forutsetninger for å gi leselyst gjennom at den appellerer til elevenes humor (Bjorvand, 2012). Når alle tekstoppgavene har et forhåndsbestemt riktig svar kan dette indikere for leseren at målet med tekstarbeidet er å lese for å få mest mulig riktige svar. Et slikt fokus vil ifølge Guthrie gjøre tekstarbeidet kjedelig og lite meningsfullt gjennom at elevene leser for å oppnå resultater fremfor å forstå tekstens innhold (Douglass & Guthrie, 2008). Slikt sett legger tekstoppgavene opp til efferent lesing fremfor estetisk lesing (Hennig, 2017), og fokuserer dermed ikke på elevenes individuelle opplevelse i møte med teksten. I denne sammenheng er det derfor interessant å se at heller ikke lærerveiledningen fokuserer på elevenes individuelle

opplevelse i møte med den humoristiske teksten, men legger i stedet opp til lesetrening med fokus på stemmebruk under høytlesing. På en annen side kan fokus på stemmebruk motivere til lesing gjennom at det støtter elevene i å mestre teksten (Yudowitch et al., 2008). Samtidig er det verdt å stille spørsmål til om et ensidig fokus på lesetrening er fornuftig i arbeidet med å støtte elevenes lesemotivasjon i sammenheng med en humoristisk tekst. I den sammenheng er det interessant å se at det i arbeidet med *Karlsson på taket*, som også er en tekst som appellerer til humor, er et mer balansert fokus på både lesetrening og leseopplevelsen. Vi ser at tekstoppgavene til denne teksten er åpne oppgaver som ikke har et forhåndsbestemt riktig svar (Skjelbred, 2014), og de kan på den måten støtte lesemotivasjonen gjennom fokuset på å forstå teksten fremfor å oppnå resultater (Douglass & Guthrie, 2008). Samtidig fokuserer veiledningen på differensiert lesetrening og samtaler som fokuserer på innholdsforståelse og leseopplevelse. Vi vil derfor argumentere for at et slikt balansert fokus på leseopplevelse og lesetrening også kunne vært mer fornuftig i arbeidet med *Vaffelfisken*, da det i større grad vil støtte elevenes motivasjon til lesing slik vi ser det gjør i arbeidet med *Karlsson på taket*.

7.2.3 Gjentakende lesing og høytlesing

Vi ser at lærerveiledningen i stor grad legger opp til gjentakende lesing. Når elevene møter en tekst flere ganger får de flere muligheter til å mestre teksten. Elever på 2. trinn er begynnende lesere på ulike lesenivå, og de har ikke fått avkodingen automatisert enda. Ved individuell lesing vil elevene bruke mye energi på å avkode ordene når de leser og oppmerksomheten rettes derfor i mindre grad mot innholdsforståelsen (Traavik, 2013, s. 49). Med utgangspunkt i dette kan det være vanskelig for både svake og sterke lesere å svare på tekstoppgaver etter lesing. Gjentakende lesing vil dermed støtte innholdsforståelsen og elevene vil i større grad kunne svare på tekstoppgavene som hører til de ulike tekstene. Gjentakende lesing vil kunne bidra til at elevene får flere muligheter til å vise at de har forstått tekstens innhold, og lærerveiledningen støtter på den måten elevenes lesemotivasjon (Douglass & Guthrie, 2008, s. 28-30). Samtidig kan gjentakende lesing gjøre at elevene opplever spenning i å vente på noe en vet kommer (Bjorvand, 2012, s. 154). På en annen side er det også et poeng å nevne at tekster som oppleves som for enkle kan være kjedelige å lese (Gambrell, 2011), og på den måten kan gjentakende lesing virke negativt på lesemotivasjonen hos de sterke leserne. Vi ser at lærerveiledningen legger opp til lesetrening i arbeidet med for eksempel *En bedre dag*, noe som kan innebære at elevene skal lese teksten flere ganger. Denne teksten er relativt kort, sammenlignet med de andre, og kan på den måten oppleves som for enkel for de sterke leserne. For at elevene skal oppleve mestringsfølelse, som videre støtter lesemotivasjonen, er det viktig at det er noe avstand mellom elevenes lesenivå og teksten de leser (Yudowitch et al., 2008, s. 71). På den måten kan

gjentakende lesing i arbeid med for enkle tekster virke lite støttende for lesemotivasjonen hos de sterke leserne.

I arbeid med flere av tekstene skal elevene først møte teksten gjennom høytlesing, før de videre skal lese individuelt eller i par. Som Traavik og Alver poengterer er det vanlig at elevene knekker lesekode i løpet av de to første årene på skolen (Traavik & Alver, 2008, s. 207). Det er dermed ikke en forutsetning at alle elever på 2. trinn har knekt lesekode, og spesielt hos svake lesere kan det være til god hjelp for innholdsforståelsen å få teksten lest høyt første gang. Høytlesing kan gi elevene tilgang til tekster som er mer krevende enn det de selv er i stand til å lese (Hagen & Rogde, 2021, s. 84). Vi har også sett at mange av tekstene har godt grunnlag for å gi gode leseopplevelser gjennom tema som er tett knyttet til elevenes erfaringshorisont. Det vil alltid være utfordrende å finne én tekst som appellerer til alle elever samtidig når klasserommet består av et mangfold av lesere og lærebøkene henvender seg til en gjennomsnittselev. Med andre ord blir tekstene i læreverket "for vanskelig og uforståelig for noen og for enkle og lite utfordrende for andre" (Skjelbred, 2014, s. 293). Dersom teksten elevene får lest høyt ikke appellerer til deres interesser, kan de ifølge Hennig (2019) få en mindre oppløftende leseopplevelse. Han understreker at det slikt sett kan være fornuftig å velge varierte og relativt korte tekster til høytlesingen (Hennig, 2019, s. 123). Med det sagt kan vi argumentere for at læreverkets tekster egner seg godt til høytlesing, fordi selv de lengste tekstene som inngår i læreverket vil ta kort tid å lese høyt for elevene.

7.2.4 Lite valgmuligheter og klare føringer for arbeidsmetode

I de utvalgte tekstene fra læreverket *Norsk 2* finner vi lite valgmuligheter i form av lesestoff og klare føringer for arbeidsmetoder. Vi vet at valgmuligheter motiverer elevene til lesing gjennom følelse av kontroll og eierskap til tekstene (Fillman & Guthrie, 2008) og med bakgrunn i dette kan vi derfor stille spørsmål til hvorfor lærerveiledningen og de litterære utdragene ikke legger til rette for elevenes valgmuligheter. Det er også interessant å se at lærerveiledningen heller ikke gir læreren valgmuligheter, da veiledningen gir tydelige føringer for arbeidet med tekstene. Her ser vi en likhet med de veiledende tekstene fra 1800-tallet hvor det ble gitt tydelige didaktiske føringer for å kompensere for lærernes manglende kompetanse og utdanning (Skjelbred, 2019, s. 52). Vi kan derfor undre oss over om behovet i dag er det samme, med utgangspunkt i at lærerutdanningen i dag er 5-årig og krever mastergrad. Videre ser vi at det å bruke et læreverket i norskundervisningen ikke vil gi valgmuligheter i form av at det er et bestemt utvalg av tekster som presenteres i læreverket. Hvis vi tar utgangspunkt i den historiske utviklingen av skolens tekster i norskfaget, ser vi at Kunnskapsløftet 2006 var den første læreplanen som ikke lenger ga litterære føringer for hvilke tekster elevene skulle møte i norskfaget (Bjerke et al., 2014, s. 20). Med andre ord kan lærere i dag velge selv hvilke tekster

elevene skal møte i skolen. Likevel kan vi tenke oss at læreverket *Norsk 2* kan brukes på 2. trinn så lenge læreplanen LK20 er gjeldende, noe som vil si at tekstutvalget i læreverket vil være det samme for en rekke årskull. På den måten kan vi argumentere for at læreverket viderefører prinsippet om litterære føringer fra 1800-tallet (Bjerke et al., 2014). Ved at bruken av læreverket i norskundervisningen gir føringer for hva elevene skal lese og hvordan de skal arbeide med tekstene, vil de slikt sett ikke motiveres til lesing gjennom valgmuligheter. På en annen side er det et poeng å understreke at lærere i dag står fritt til å velge i hvilken grad de ønsker å bruke læreverket i sin undervisning (Skjelbred, 2014, s. 292). På den måten kan lærerens arbeid med å supplere læreboka støtte elevenes lesemotivasjon gjennom at de kan få valgmuligheter til å lese andre tekster og bøker.

7.2.5 Meningsskaping i arbeid med tekstutvalget

I tekstutvalget vi har sett på kommer det tydelig frem gjennom analysen at ingen av tekstene har noe mål for arbeid med teksten som tydeliggjøres for elevene på oppslagene der tekstene presenteres. Guthrie understreker viktigheten av et tydeliggjort mestringsmål for at den spesifikke teksten oppleves som viktig og meningsfull å lese og arbeide med (Douglass & Guthrie, 2008, s. 19-20). Likevel ser vi at lærerveiledningen i arbeidet med teksten *Sceneskrek* legger opp til at lesingen av teksten blir målrettet gjennom at veiledningen gir elevene et lytteoppdrag. Elevene blir på den måten presentert et tydeliggjort mål som dreier seg om å lytte etter spesifikke elementer i teksten. I dette tilfellet ser vi også at veiledningen fokuserer på å følge opp lytteoppdraget gjennom hele arbeidet med teksten. Vi kan med utgangspunkt i dette argumentere for at veiledningen her støtter elevenes lesemotivasjon, for som Guthrie (2008) understreker vil relevante arbeidsoppgaver og et tydeliggjort mål for arbeidet gjøre at elevene kan oppleve at det de holder på med er viktig og meningsfullt (Douglass & Guthrie, 2008, s. 19-20). Samtidig understreker Guthrie fordelene av å gi elever praktiske oppgaver i forkant av en leseaktivitet, da dette kan motivere elevene til videre lesing gjennom en personlig og virkelighetsnær tilknytning til tekstens tema (Douglass & Guthrie, 2008, s. 22). Gjennom analysen ser vi at elevene ikke får denne fordelene i arbeidet med *Sam og Noa redder humler* og *En bedre dag*, fordi veiledningen til disse tekstene legger opp til praktiske oppgaver i etterkant av lesingen. Slikt sett kan vi tenke oss at elevene i større grad kan oppleve lesingen som målrettet dersom de praktiske oppgavene i motsetning blir gitt i forkant, slik at arbeidet kan støtte elevenes lesemotivasjon.

I læreverket *Norsk 2* finner vi tekster som er korte litterære utdrag, altså utdrag hentet fra en lengre ukjent helhet (Penne, 2012). Når man skal bruke litterære utdrag i undervisningen er det et poeng at de kan skape mening og i den sammenheng understreker Penne at utdraget må "enten i seg selv utgjøre en form for helhet eller inngå i en form for helhet." (Penne, 2012, s. 164). Det litterære

utdraget må altså enten være meningsskapende i seg selv, eller stå i en sammenheng hvor det kan fungere meningskapende. Vi vil med bakgrunn i dette stille spørsmål til om det litterære utdraget *Sam og Noa redder humler* er fornuftig avgrenset slik at utdraget kan skape mening for den som leser. Utdraget beskriver to handlingsforløp, hvor hovedpersonene først lager en humleplakat og så en humlekasse, men sier ingenting om grunnen til eller konsekvensene av disse handlingene. Leseren vil med utgangspunkt i utdragets avgrensning ikke få tak i noe helhet i teksten og vi kan med det sagt argumentere for at det litterære utdraget ikke i seg selv utgjør en form for helhet (Penne, 2012). Videre ser vi at teksten *Sam og Noa redder humler* hører til kapittel 5 hvor målet for kapittelet blant annet er å lage plakat. Vi kan derfor, med utgangspunkt i at tilhørende tekstoppgaver og lærerveiledning understreker at elevene skal lage en humleplakat, tenke oss at utdraget inngår i en form for helhet (Penne, 2012). Likevel er det verdt å nevne at utdraget er avgrenset slik at store deler av teksten handler om det å lage en humlekasse, noe som ikke har noe med plakaten å gjøre. Vi kan derfor argumentere for at det litterære utdraget kunne vært avgrenset annerledes for at det skal inngå i en form for helhet - altså sammenhengen mellom målet for kapittelet og tekstarbeidet. Med bakgrunn i dette kan vi stille spørsmål til om det litterære utdraget *Sam og Noa redder humler* kunne vært avgrenset annerledes for å i større grad kunne motivere til lesing gjennom meningsskapning. Som nevnt understreker Guthrie (2008) viktigheten av meningsskapning for å støtte lesemotivasjonen hos elever, og i den sammenheng er det interessant å stille spørsmål til om et tydeliggjort mestringsmål kunne støttet elevenes lesemotivasjon i større grad i arbeidet med dette litterære utdraget.

7.2.6 Samtale rundt tekstens innhold

En gjennomgående tendens i utvalget vi har sett på er at lærerveiledningen til de utvalgte tekstene i stor grad legger opp til samtaler rundt tekstens innhold. Læreplanen i norsk uttrykker som nevnt at lesing i norskfaget blant annet innebærer "å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). På den måten ser vi at lærerveiledningen samsvarer godt med de føringene skolens styringsdokumenter gir. Det er likevel ikke gitt at dette skal samsvare, med utgangspunkt i at det i dag ikke lenger er en godkjenningssystem for læreverkene, slik det var fra år 1908 og frem til år 2000 (Skjelbred, 2014, s. 291). I denne sammenheng er det derfor forfatterne av *Norsk 2* som står til ansvar for tekstutvalg og arbeidsmåter som er tilpasset 2. trinn og som samsvarer med teori og forskning. Vi kan med utgangspunkt i dette stille spørsmål til om forfatterne av *Norsk 2* har valgt et fornuftig tekstutvalg og forslag til arbeidsmåter som kan støtte elevenes lesemotivasjon. Vi ser at lærerveiledningen gir føringer for hva samtalene skal dreie seg om, og i de fleste tilfeller skal de etter lesing ta utgangspunkt i tilhørende tekstoppgaver. Ifølge Hennig

(2017) må man i arbeidet med å skape leselyst fostre en sosial og estetisk sensibilitet hvor elevene blant annet får snakke fritt om erfaringer med det de har lest (Hennig, 2017, s. 113). Vi kan med det sagt tenke oss at styrte samtaler med utgangspunkt i tekstoppgaver, som vi vet i stor grad retter seg mot efferent lesing, kan komme i konflikt med det å snakke fritt om sin individuelle opplevelse og dermed ikke støtte elevenes lesemotivasjon. På en annen side er det lærerens ansvar for at bruken av *Norsk 2* i undervisningen skjer på en formålstjenlig måte (Skjelbred, 2014, s. 292). Elevenes lesemotivasjon kan derfor støttes dersom læreren bruker læreverket på en fornuftig måte hvor elevene får reflektere rundt tekstens innhold i fellesskap (Gambrell, 2011, s. 175).

Alle tekstene vi har analysert inneholder tekst og illustrasjoner, og er med andre ord multimodale (Skjelbred, 2014). I analysen har vi poengtert at spesielt tre av tekstene har tolkningsmuligheter i illustrasjonene som er viktige for at elevene skal kunne forstå og mestre tekstene. Som Guthrie (2008) understreker er innholdsforståelsen viktig for elevenes mulighet til å oppnå mestringsfølelse og videre motiveres til lesing (Yudowitch et al., 2008, s. 79). I den sammenheng vil lærerveiledningen i flere tilfeller støtte elevenes lesemotivasjon gjennom å legge opp til samtaler rundt tekstens innhold. I arbeidet med *Sam og Noa redder humler* og *Sceneskrek* ser vi at lærerveiledningen legger opp til å forstå tekstene gjennom å utnytte modalitetene og de tolkningsmulighetene som ligger i illustrasjonene. På den måten legger veiledningen opp til å støtte lesemotivasjonen gjennom å mestre innholdsforståelsen. Likevel ser vi at dette ikke alltid er tilfellet, da lærerveiledningen til *Vaffelfisken* ikke legger opp til samtaler rundt tolkningsmulighetene som ligger i illustrasjonene. Som nevnt i analysen avslører illustrasjonen av et skilt at noen har visket bort en bokstav og forårsaket at hovedpersonene misforstår det som står på skiltet. Som Bjorvand (2012) påpeker vil små barn være opptatt av detaljer når de leser bildebøker, og ser ofte disse før de ser hele bildet (Bjorvand, 2012, s. 151). I den sammenheng kan vi argumentere for at elevene mest sannsynlig legger merke til at det er visket bort en bokstav i det illustrerte skiltet. Likevel er det ikke sikkert at elevene har den kompetansen Skjelbred (2014) understreker at barn trenger for å forstå og utnytte modalitetene i multimodale tekster (Skjelbred, 2014, s. 296). Slikt sett, om elevene ikke forstår det illustrasjonen avslører, kan dette ha konsekvenser for innholdsforståelsen og på den måten skape behov for å samtale rundt illustrasjonen for å mestre teksten og videre motiveres til lesing (Yudowitch et al., 2008).

Vi ser også at lærerveiledningene til de utvalgte tekstene i stor grad legger opp til samtaler i forkant av lesingen, med fokus på å hente frem elevenes bakgrunnskunnskaper og eventuelt danne nødvendige forkunnskaper som elevene trenger i møte med teksten. Vi ser at disse samtalene ofte tar utgangspunkt i tekstens innhold og tema, og aktuelle begreper og uttrykk fra tekstene. Westlund

understreker at elevenes bakgrunnskunnskaper er avgjørende for å mestre innholdsforståelsen (Westlund, 2010, s. 58). Når elevene møter den aktuelle teksten må de raskt kunne avgjøre hvilke forkunnskaper som er nødvendige for å tolke den informasjonen teksten gir (Kulbrandstad, 2018, s. 46-47). Vi vil derfor argumentere for at slike samtaler, som lærerveiledningen legger opp til i forkant av lesingen, kan hjelpe elevene å sortere ut det som er nødvendig i møte med den aktuelle teksten. Med bakgrunn i dette stiller vi oss kritiske til at veiledningen til det litterære utdraget *Vaffelfisken* ikke har fokus på begrepsforståelse før lesing, da dette er en lang tekst med flere begreper som kan være ukjente for elevene. Her møter som nevnt begrepene: “kladeis”, “myrkanten”, “snuse”, “agn”, “napp” og “forbudt”. Veiledningen legger opp til å samtale om noen av disse begrepene etter lesing, men vi stiller oss spørrende til om elevene vil ha den kompetansen som kreves for å forstå teksten når de leser den første gang og ikke har fått forståelse for begrepene i forkant. Når elevene mestrer krevende tekster, kan de motiveres til lesing gjennom at de føler seg kompetente (Gambrell, 2011, s. 176). For at elevene skal mestre tekster er det en forutsetning at de har den kompetansen som kreves, som da innebærer blant annet bakgrunnskunnskaper (Yudowitch et al., 2008, s. 79). Som vi tidligere har poengtert har denne teksten stort potensial for å gi gode leseopplevelser og på den måten skape lese lyst hos elevene. Dersom elevene ikke forstår teksten, kan vi argumentere for at potensialet som ligger i møtet med *Vaffelfisken* ikke utnyttes og vil på den måten ikke støtte elevenes lese motivasjon.

8.0 Avslutning

Vi vil i den avsluttende delen av oppgaven forsøke å svare på problemstillingen som vi presenterte innledningsvis:

I hvilken grad er utvalget av tekster med tilhørende tekstoppgaver og lærerveiledning i læreverket *Norsk 2* med på å støtte lesemotivasjonen hos elever på 2. trinn.

Før vi beveger oss inn på å trekke konklusjoner på bakgrunn av funn og drøfting, ser vi det som vesentlig å understreke at vi med denne studien ikke har grunnlag for å kunne konkludere om læreverket i sin helhet kan være med på å støtte lesemotivasjonen hos elever på 2. trinn. Likevel har vi på bakgrunn av teori og analyse dannet grunnlag, gjennom drøfting av funn, for å kunne trekke konklusjoner om i hvilken grad deler av læreverket kan støtte elevenes lesemotivasjon. Med utgangspunkt i at vi har analysert et representativt utvalg fra læreverket, kan vi derfor tenke oss at de tendensene vi ser i vårt utvalg også kan si noe om resten av læreverket. I analysen finner vi likheter innad i vårt datamateriale, og vi kan derfor tenke oss at vi også ville funnet likheter med tekstene fra læreverket som ikke er inkludert i vårt datamateriale. Dette kan vi likevel ikke si med sikkerhet og vi vil derfor ikke uttale oss om læreverket utover vårt analyserte datamateriale.

8.1 Konklusjon

Gjennom innholdsanalysen vi har foretatt av de aktuelle tekstene, og videre drøfting, ser vi at tekstene i seg selv kan støtte elevenes lesemotivasjon i stor grad. De fleste tekstene i vårt utvalg har innhold og tema som elevene kan relatere til, altså gjenkjennbare tema som kan gjenspeile elevenes erfaringshorisont og på den måten støtte elevenes lesemotivasjon. Vi finner også tekster som i stor grad appellerer til elevenes humor, og som på den måten har potensial for å stimulere leselyst. De fleste tekstene består av mye dialog og kan motivere til lesing ved at dette gjør tekstene enklere å mestre for elever på 2. trinn. Tekstene inneholder lite personbeskrivelser og kan dermed støtte elevenes lesemotivasjon ved at de kan være meddiktere i teksten. På den måten har de utvalgte tekstene i stor grad potensial for å skape gode leseopplevelser og videre støtte elevenes lesemotivasjon, i henhold til den aktuelle teorien vi har analysert tekstutvalget i lys av.

På en annen side, som vi har vist gjennom vår analyse og drøfting, har lærerveiledningen en tiltenkt bruk for de aktuelle tekstene og tilhørende tekstoppgaver. På den måten ser vi at mye av valgmulighetene i arbeidet med noen av tekstene forsvinner dersom man følger veiledningenes føringer. Vi ser blant annet at flere av tekstene som i seg selv har et godt utgangspunkt for å støtte

elevenes lesemotivasjon, blir svekket av lærerveiledningens tiltenkte bruk. Et funn i vår analyse viser at tekstoppgavene i stor grad består av kontrolloppgaver. Slike kontrolloppgaver retter et fokus på efferent lesing, og i flere tilfeller legger veiledningen føringer for at disse skal arbeides med rett etter lesing. Fokuset på elevenes estetiske opplevelse vil i den sammenheng forsvinne. Slike eksempler har vi blant annet sett i *Si at jeg ikke er hjemme* og *Vaffelfisken*. Førstnevnte har potensial for å stimulere leselyst gjennom en leseopplevelse nært knyttet elevenes erfaringshorisont, mens sistnevnte kan gi gode leseopplevelser gjennom humor. Gjennom et videre fokus på å hente ut eksplisitt informasjon fra teksten vil ikke elevenes potensielle gode leseopplevelser hentes frem og stimulere leselyst. På den måten vil tekstene, sett i lys av veiledningens tiltenkte bruk, støtte elevenes lesemotivasjon i mindre grad enn de i utgangspunktet har potensial for.

Samtidig har vi også, gjennom vår analyse, sett at veiledningen i noen tilfeller utnytter tekstenes potensial og i den sammenheng støtter elevenes lesemotivasjon i større grad enn det tekstene i seg selv kan gjøre. I arbeidet med tekstene som har potensial for å skape gode leseopplevelser gjennom gjenkjennbare tema ser vi at veiledningen i flere tilfeller legger opp til samtale. Disse samtalene har, som nevnt, ofte et fokus på å støtte lesemotivasjonen gjennom å forstå tekstene i sammenheng med å knytte dem til eget liv. Et annet eksempel hvor tekstens potensial utnyttes, og på den måten kan støtte lesemotivasjonen i større grad, er arbeidet med *Karlsson på taket*. Denne teksten har potensial for å gi gode leseopplevelser gjennom at den appellerer til elevenes humor, da leseren forstår noe hovedpersonen i teksten ikke har forstått. Dette aspektet ved elevenes humor er noe veiledningen forsøker å hente frem gjennom å benytte seg av tilhørende tekstoppgaver som i hovedsak fokuserer på elevenes estetiske opplevelse i møte med teksten. Arbeidet med *Sceneskrek* er det eneste tilfellet hvor vi ser at veiledningen gir et konkret arbeidsmål for elevene i forkant av lesing. Elevene får som tidligere nevnt et lytteoppdrag, og de kan på den måten motiveres til lesing gjennom at lesingen blir målrettet. Veiledningen legger opp til å hente frem lytteoppdraget videre under og etter lesing, noe som kan motivere til lesing gjennom en opplevelse av at lesingen er meningsfull. Med utgangspunkt i dette kan utvalget av tekster, med tilhørende tekstoppgaver og lærerveiledning, i stor grad støtte elevenes lesemotivasjon.

Gjennom vår analyse har vi sett at læreverket gir lite rom for valgmuligheter, med utgangspunkt i at tekstutvalg og arbeidsmåte er bestemt. I lys av den aktuelle teorien vi har basert innholdsanalysen på, ser vi at dette kan ha negative konsekvenser for muligheten til å støtte elevenes lesemotivasjon. Da lite valgmuligheter er en åpenbar svakhet ved bruk av bestemte tekster fra et læreverk i undervisning, kan vi derfor stille spørsmål til om det er hensiktsmessig at disse funnene skal danne grunnlag for å kunne svare på studiens problemstilling. På tross av at dette er en åpenbar svakhet,

har denne svakheten likevel konsekvenser for læreverkets mulighet til å støtte lesemotivasjonen hos elever på 2. trinn. Vi ser det derfor som vesentlig å inkludere dette funnet i det som danner grunnlag for å svare på problemstillingen. Som en motsetning ser vi også åpenbare styrker ved bruk av læreverkets tekster i undervisning. I analysen ble det klart at veiledningen legger opp til gjentakende lesing og at elevene skal få de fleste tekstene lest høyt. Videre har vi i drøftingen sett at høytlesing åpner for samtaler rundt tekstens innhold. Vi vet at varierte og relativt korte tekster egner seg godt til høytlesing, noe som på den måten blir en åpenbar styrke ved bruk av læreverkets tekster. Vi vet også at tekster som egner seg godt til høytlesing også åpner opp for samtaler i fellesskap. Dette funnet blir dermed også en åpenbar styrke ved bruk av læreverkets tekster. Det ville være urimelig å ekskludere både åpenbare svakheter og styrker, da vi vet de har konsekvenser for muligheten til å støtte elevenes lesemotivasjon, og med bakgrunn i dette har vi valgt å vektlegge alle funn likt.

For å kunne svare på "I hvilken grad ..." ser vi det som sentralt å stille spørsmål til hvilken del av læreverket som veier tyngst. Som lærer kan man alltid justere og tilpasse arbeidsmåter, men man kan ikke endre på læreverkets bestemte tekstutvalg. Vi kan med andre ord ikke endre tekstenes innhold, eller på hvilken måte de litterære utdragene er avgrenset. Slik sett mener vi at det potensialet som ligger i hver enkelt tekst veier tyngst, også må det være opp til hver enkelt lærer å vurdere om veiledningen har en tiltenkt bruk som kan være formålstjenlig og fornuftig for gjeldende elevgruppe. Her ser vi det som interessant å stille spørsmål til om tekstene kan fungere for seg selv, uavhengig av tekstoppgaver og tilhørende lærerveiledning. Vi ser at det litterære utdraget *Sam og Noa redder humler* kan virke mer låst til den tiltenkte bruken veiledningen legger føringer for, enn det de andre tekstene er, og i drøftingen stiller vi spørsmål til om avgrensingen av utdraget er fornuftig. Denne teksten ser vi på som et eksempel på en tekst som er avhengig av lærerveiledningens tiltenkte bruk. På en annen side ser vi at de fleste tekstene vil kunne gi gode leseopplevelser uavhengig av tilhørende veiledning, men dette avhenger av hvordan læreren planlegger sin undervisning for å kunne bruke tekstene på en formålstjenlig måte.

For å forsøke å svare på problemstillingen vil vi konkludere med at læreverket i varierende grad kan støtte lesemotivasjonen hos elever på 2. trinn. Vi velger å bruke denne formuleringen fordi lærerens bruk av læreverkets tekster er den avgjørende faktoren som bestemmer i hvilken grad læreverket kan være med på å støtte lesemotivasjonen. De ulike delene av læreverket påvirker lærerens mulighet til å benytte læreverket som en støtte for elevenes lesemotivasjon i en grad som varierer. Dette avhenger blant annet av om tekstene, tekstoppgavene og lærerveiledning sees i sammenheng, eller om vi vurderer dem uavhengig av hverandre. Som vi har understreket i drøftingen, er det læreren selv som må avgjøre i hvilken grad han eller hun følger de arbeidsmåtene veiledningene

legger føringer for. Det vil derfor ikke være et entydig svar på problemstillingen vår. "I hvilken grad" avhenger av hvordan læreren vurderer og velger å benytte seg av læreverkets tekster, tekstoppgaver og lærerveiledning i undervisningen, og på den måten velger vi å konkludere med at læreverket *Norsk 2* kan være med på å støtte elevenes lesemotivasjon i varierende grad.

8.2 Forslag til videre forskning

Slik dette masterprosjektet er gjennomført, ser vi det som svært nyttig for vår fremtidige yrkesutøvelse, og kanskje også for andre norsklærere som bruker *Norsk 2* i sin undervisning. Vi mener studien kan bidra til at brukere av læreverket kan reflektere over bruken og dens potensial for å støtte elevers lesemotivasjon. Likevel har vår studie sine begrensninger, med tanke på omfang og tid, og vi ser at det er flere aspekter ved studien som kunne vært interessant å forske videre på.

Vi har forsket på noen utvalgte deler av læreverket *Norsk 2*, og dersom rammene for studien var annerledes hadde det vært interessant å vurdere læreverket i sin helhet. I videre forskning ser vi det derfor som interessant å se på hele læreverket og i den sammenheng ser vi det også som hensiktsmessig å inkludere de digitale nettressursene og arbeidsboka. Vi lever i en tid hvor digitale ressurser og verktøy er svært utbredt i skolen og digitale ferdigheter regnes som en av skolens grunnleggende ferdigheter. I videre forskning kunne vi også tilføyd funnene fra innholdsanalysen med observasjoner eller intervju av lærere og elever i praksisfeltet. Vi kunne i den sammenheng fått muligheten til å observere hvordan lærere benytter seg av læreverkets tekster i undervisningen, og hvordan de velger å benytte seg av tilhørende tekstoppgaver og lærerveiledning. Samtidig, ved å observere elevene, kunne vi sett hvordan elevene på 2. trinn responderer på bruken av læreverkets tekster i undervisning. Ved intervju kunne vi fått innblikk i hva lærere vektlegger i vurdering og planlegging av undervisning hvor man benytter læreverkets tekster, og i hvilken grad elevene opplever at læreverkets tekster er motiverende å lese.

I drøfting av funnene stiller vi spørsmål til om avgrensingen av det litterære utdraget *Sam og Noa redder humler* er fornuftig i lys av teori på lesemotivasjon. I videre forskning kunne det vært interessant å sammenligne de litterære utdragene fra *Norsk 2* med ulike læreverker. Vi kunne da forsket på om utdragene er fornuftig avgrenset, og eventuelt hvilken påvirkning dette kan ha på elevenes motivasjon for lesing. I drøftingen stiller vi også spørsmål til om bruken av læreverkets tekster i undervisningen viderefører prinsippet om litterære føringer fra 1800-tallet. Dette er også noe som kunne vært aktuelt å forske på ved senere anledning. Et publisert læreverker, utformet for Kunnskapsløftet 2020, har sine forhåndsbestemte utvalgte tekster, og kan i prinsippet brukes så

lenge gjeldende læreplan står. Dette gir, som nevnt i drøftingen, lite rom for valgmuligheter, og som vi vet er valgmuligheter viktig i arbeidet med å støtte elevenes lesemotivasjon. Vi vet fra praksis at de fleste fag i skolen har egne læreverker, dette er ikke bare tilfellet i norskfaget. Det hadde med utgangspunkt i dette vært interessant å forske videre på den generelle bruken av læreverker i skolen og hvilke konsekvenser dette kan ha for elevenes lesemotivasjon i begynneropplæringen.

Litteraturliste

Empirisk materiale

- Syverinsen, M. T. & Aambø, K. (2020). *Norsk 2 fra Cappelen Damm: Lærerveiledning*. Cappelen Damm.
- Syverinsen, M. T., Aambø, K. & Vathe, S. (2020). *Norsk 2 fra Cappelen Damm: Grunnbok*. Cappelen Damm.

Teoretisk grunnlag

- Antonio, D. & Guthrie, J. T. (2008). Reading is social: Bringing peer interaction to the text. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading* (s. 49-63). Corwin Press.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-322). Universitetsforlaget.
- Bjerke, C., Jansson, B. K. & Skjelbred, D. (2014). Norskfaget. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 13-29). Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Vurdering av barnelitteratur: Formidlerens rolle i jakten på de gode leseopplevelsene. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 150-173). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Douglass, J. E. & Guthrie, J. T. (2008). Meaning is motivation: Classroom goal structures. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading* (s. 17-31). Corwin Press.
- Fillman, S. & Guthrie, J. T. (2008). Control and choice: Supporting self-directed reading. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading* (s. 33-48). Corwin Press.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata.
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fredwall, I. E. (2018). Når Bolla Pinnsvin møter skolen - om fantastikk og litterære utdrag i abc-bøkene Salto og Kaleido. I S. Slettan (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 217-230). Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: what's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>

- Gibb, R. L. & Guthrie, J. T. (2008). Interest in reading: Potency of relevance. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading* (s. 83-98). Corwin Press.
- Gilje, Ø., Ingulfen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Guthrie, J. T. (Red.). (2008). *Engaging adolescents in reading*. Corwin Press.
- Hagen, Å. M. & Rogde, K. (2021). Effekten av språk-intervensjoner på tidlig leseforståelse. I V. Grøver & I. Bråten (red.), *Leseforståelse i skolen: Utdfordringer og muligheter* (s. 81-96). Cappelen Damm Akademisk.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s. 13-43). Samlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Jang, B. G., Conradi, K., McKenna, M. C. & Jones, J. S. (2015). Motivation: Approaching an elusive concept through the factors that shape it. *The Reading Teacher*, 69(2), 239-247.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1365>
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M. & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000-2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 21-42). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga?. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-41). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- 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. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Moe, M. (2013). Bøker for gutter. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 247-273). Fagbokforlaget.

- Moslet, I. (2001). Norsk lærar. I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (2. utg., s. 19- 41). Universitetsforlaget
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 13-33). Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2017). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385. <https://doi.org/10.1002/rrq.52>
- Skjelbred, D. (2014). Læringsressurser: vurdering og bruk. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 291-301). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråsutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer?*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Westlund, B. (2010). *Leseforståelse: lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene*. Tell forlag.
- Yudowitch, S., Henry, L. M. & Guthrie, J. T. (2008). Self-efficacy: Building confident readers. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading* (s. 65-82). Corwin Press.

Vedlegg 1: Analysekategorier

Tekstens relevans

- På hvilken måte viser teksten seg relevant for elever på 2. trinn?
- På hvilken måte fokuserer tekstoppgavene på elevenes individuelle opplevelse i møte med teksten?
- På hvilken måte legger lærerveiledningen opp til arbeid med teksten som støtter elevene i å knytte den til deres interesser og eget liv?

Valgmuligheter

- På hvilken måte inviterer oppslaget til at elevene får velge hvilke tekster de vil lese?
- På hvilken måte gir tekstoppgavene rom for at elevene får velge hvordan de vil arbeide med teksten?
- På hvilken måte legger lærerveiledningen opp til at elevene selv kan velge hva de vil lese og hvordan de arbeider med teksten?

Sosialisering

- På hvilken måte inviterer teksten til samtale?
- På hvilken måte legger tekstoppgavene opp til sosialisering i arbeidet med teksten?
- På hvilken måte legger lærerveiledningen opp til å samtale rundt tekstens innhold?

Meningsskaping

- På hvilken måte tydeliggjør oppslaget hva som er målet med tekstarbeidet?
- På hvilken måte kan arbeidet med tekstoppgavene oppleves som meningsskapende?
- På hvilken måte legger lærerveiledningen opp til meningsskaping i arbeid med teksten?

Mestringsfølelse

- På hvilken måte kan teksten bidra til at elever på 2. trinn opplever mestring?
- På hvilken måte støtter tekstoppgavene elevene i å mestre teksten?
- På hvilken måte legger lærerveiledningen opp til å støtte elevene i å mestre teksten?

Si at jeg ikke er hjemme

Dørklokka ringer.
Mamma går for å se hvem det er.

«Amanda! Pernille og Anna er her»,
roper mamma.
«Si at jeg ikke er hjemme»,
hvisper Amanda.

«Hun kommer snart», roper pappa.
«Hun må bare spise desserten sin først.»
Så kommer mamma inn igjen.
«De venter på rommet ditt», sier hun.
«Jeg vil ikke leke med dem.
De er dumme», sier Amanda.
«Det er de ikke», sier mamma.
«Lek med dem likevel», sier pappa.
«Også dumme folk må lekes med av og til.
Da hender det at de blir greie.»

Fra Amandas medisin av Atle Hansen

Spørsmål til teksten

- 1 Hvem er det Amanda ikke vil leke med?
- 2 Hva gjør Amandas mamma?
- 3 Hvorfor synes Amandas pappa at man må leke med dumme folk?



Sceneskrek

Klasse 2a har invitert til forestilling.

Per er så nervøs!

Han er redd for å glemme teksten.

Han er redd for å snuble.

Han er redd for å stå på scenen!

Per har sceneskrek.

- Det kommer til å gå bra, sier læreren.
- Det kommer til å gå fint, sier mamma.
- Det kommer til å gå supert, sier Tuva.

- Jeg kommer til å besvime, tenker Per.

Alle i klassen er klare. Per skjelver.

Der ser han mamma.

Der ser han Tuva.

De smiler.

Per skjelver.



Så går alt fort.
Per er på scenen.
Han hører seg selv snakke.
Hvordan gikk det?
Er det ferdig allerede?

Hele klassen står på scenen.
Alle bukker. De holder hender.
Foreldrene klapper og jubler.
Per smiler.
Det var ... gøy!
Så dumt at det gikk så fort.

Spørsmål til teksten

- 1 Hva er Per redd for?
- 2 Hvem viser klassen skuespillet for?
- 3 Hvordan vet du om publikum likte skuespillet?



En bedre dag

- Kan jeg gå ut? roper Elin.
- Nei, sier mamma. – Du er syk i dag. Og det regner.
- Filledag! Jeg kjeder meg.
- Kanskje du kan male litt?
Mamma tar fram malerskrin og store ark.
- Jeg vil male en bedre dag, tenker Elin. Hun ser ut av vinduet. Så maler hun en stor, gul sol. Og blå himmel.

Elin smiler.

Ronny Johansen

Spørsmål til teksten

- 1 Hvorfor får ikke Elin gå ut?
- 2 Hva er det som gjør at Elin kommer i godt humør?
- 3 Hva liker du å gjøre når du kjeder deg?



Sam og Noa redder humler

Vennene Sam, Noa og Aida er humlevenner. For å redde humlene lager de plakat og humlekasse.

- Vi kan lage en plakat, sier Aida.
 - Så vet folk hva humler spiser.
- Noa skriver. Faren hans hjelper litt.
Aida tegner. Og Sam farger.



(...)

Humlekassa får tak og vegger.

Og hull foran.

– Der skal humlene fly ut og inn, sier Sam.

Noa legger tørt gress på bunnen.

Aida legger hår fra Silke (kaninen)

oppå gresset. – Som en liten seng, sier hun.

– Ser ut som et muserede, sier Sam.

– Akkurat som det står i boka, sier Noa.

De setter kassa bak huset.

– En humle! En diger en! roper Aida.

– En dronning, sier Sam. – De kommer først.

– Kom hit! roper Aida.

Sam og Noa smiler.

– Fin fart, sier Sam.

– Tjukk og stor, sier Noa.

*Utdrag fra Sam og Noa redder humler fra døden av
Karin Kinge Lindboe*

Oppgaver

- 1 Hva er en humlevenn, tror du?
- 2 Hva slags planter liker humla?
- 3 Tegn og skriv en humleplakat i gruppe.
Gi den til en annen klasse på skolen.

Karlsson på taket

Les 

Karlsson og Lillebror

Karlsson er en liten, rar mann som bor oppe på et tak. Taket hører til en blokk. I blokken bor Lillebror.



Les mer 

Karlsson skal alltid ha mest

Karlsson er veldig opptatt av rettferdighet. Han mener at alt som ikke er bra for ham, er urettferdig. Derfor sier han at alle skal dele likt, men at han alltid skal ha mest.

Fra På månen spiser de kameler av Vera Michaelsen

Les sammen. 

Karlsson deler rettferdig

Når Lillebror er syk og får spise maten sin i senga på rommet sitt, kommer Karlsson på besøk og vil at Lillebror skal dele kjøttbollene med ham.

Det er tre kjøttboller, og tre er vanskelig å dele på to. Derfor spiser Karlsson opp den ene kjøttbolla, og så kan de dele de to kjøttbollene som er igjen.

Det blir jo rettferdig, mener Karlsson.

Fra På månen spiser de kameler av Vera Michaelsen

Spørsmål til teksten

- 1 Hva får du vite om Karlsson på taket?
- 2 Hva synes du om måten Karlsson deler på?
- 3 Tenk på noe du synes er urettferdig. Fortell.

Høre-
spill



Det bare glapp ut av meg!

- Au, jeg snublet, sier mamma.
- Det ligger kongler og pinner overalt. Du må rydde rommet ditt.
- Nei, sier Snipp.
- Jo, sier mamma.

- Jeg gidder ikke nå. Jeg skal møte Snute, vi skal leke.
- Du kan leke etterpå.
- Du skjønner ingen ting! roper Snipp.

- Begynn å rydde med en gang, sier mamma strengt. - Etterpå kan du leke.
- NEI! Du er den dummeste jeg kjenner. Ingen andre har så teit mamma! roper Snipp og løper ut.

Snipp møter Snute.



Det er ikke gøy å leke.
– Hvorfor er du så stille? spør Snute.
– Jeg må hjem, sier Snipp.

Snipp åpner døra.
Mamma snur seg ikke og smiler,
sånn som hun pleier.

– Jeg rydder nå, hvisker Snipp.
Mamma snur seg ikke.
– Unnskyld for alt jeg sa, sier Snipp.
– Jeg mente det ikke, det bare glapp
ut av meg.

Da snur mamma seg og smiler det
gode smilet sitt.



Spørsmål til teksten

- 1 «Det bare glapp ut av meg». Hva tror du det betyr?
- 2 Hva krangler Snipp og mamma om?
- 3 Hvorfor synes ikke Snipp det er gøy å leke?
- 4 Fortell om en gang du kranglet med noen. Hvordan ble dere venner igjen?

Vaffelfisken

Reven og Grisungen har lest i en fiskebok.
Der så de bilder av mange ulike fisker.
Det var én fisk de syntes så veldig god
ut. Vaffelfisken!

Vaffelfisken var flat, hadde hjerteform
og rutete mønster. Den liknet ganske
mye på en vaffel, egentlig. De bestemte
seg for å dra på fisketur.



Reven og Grisungen fant et fint sted og ordnet med stengene. Begge to festet en stor kladeis med spagetti på kroken.

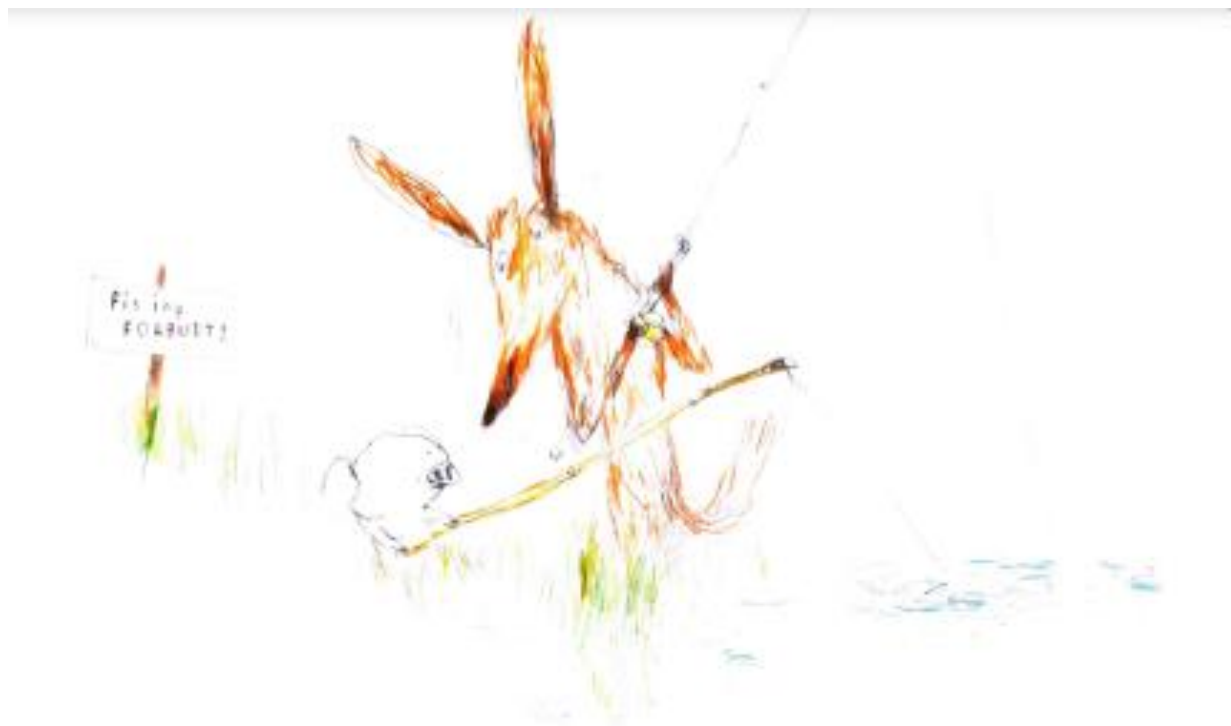
Reven skulle akkurat til å kaste ut da Grisungen fikk øye på et skilt i myrkanten.
– Har du sett at det er et skilt her? spurte Grisungen.

Reven snudde seg for å se.

- Hva står det? spurte Grisungen.
- Det står ... Fising forbudt, sa Reven.
- FISING forbudt? sa Grisungen.
- Hvorfor står det det?
- Det er vel forbudt, da, mente Reven.
- Sikkert for at man ikke skal skremme fisken.
- Ok, sa Grisungen. – Greit å vite.

De snudde ryggen mot skiltet og kastet ut. Spagettien landet i vannet og ble borte.





- Og så, da? sa Grisungen.
- Så er det bare å vente, sa Reven.
- Vi må la vaffelfisken få tid til å snuse seg fram til agnet.

- For først må vi være tålmodige, sa Grisungen etter en stund.
- Ja, sa Reven. - Det kan ta lang tid før man får napp, altså.
- Fisken må snuuse seg fram, sa Grisungen. - Du har ikke prompa?
- Det har jeg vel ikke! sa Reven. - Har du?
- Nei, sa Grisungen.

Grisungen la fra seg fiskepinnen og kikket ned i vannet.
– HALLO! ropte han. – Nå er det mat å få!

I det samme spratt det en diger fisk midt utpå.

– SÅ du det plasket? sa Grisungen.
– Fisken hørte at jeg ropte! Nå kommer den sikkert!
– Det var i hvert fall et vak, sa Reven.
– Og da er den på jakt etter mat.
– Yes! sa Grisungen, han skyndte seg å ta stanga si. – Nå er det like før!

Men ikke noe skjedde. Fisken var så vidt oppe i vannflaten en gang til, men det var like langt unna. Nesten litt lenger ut.

Da spratt fisken for tredje gang.
Og nå hoppet den så høyt at hele fisken var over vannet.

Reven og Grisungen stirret med åpen munn.
Fisken var flat og hjerteformet, og den hadde tydelig rutemønster på ryggen.



- Vaffelfisk! ropte Grisungen.
- Det ER vaffelfisk her!



Utdrag fra Vaffelfisken av Rørvik og Dybvig

Oppgaver

- 1 Hva bruker Reven og Grisungen til å fiske med?
- 2 Hvordan ser vaffelfisken ut?
- 3 Hva står det på skiltet?