

Sussie Nørskov Skjødt (208385)

Bachelorprojekt maj 2017



LÆSEMOTIVATION VED LÆSNING AF FAGLIGE TEKSTER I UDSKOLINGEN

Vejledere: Linda Breum Andersen (LBA)
og Hilmar Dyrborg Laursen (HIL)

Læreruddannelsen i Nr. Nisum
VIA University College

Antal tegn: 64.369 tegn

Beregnet plads for figurer: 595 tegn

I alt: 64.964 tegn = 25 normalsider

Indhold

1.1 Indledning	3
1.2 Problemformulering	4
1.3 Opgavens opbygning	4
2. Metode	4
2.1 Metode til indsamling af empiri	4
2.1.1 Indledende samtale før praktikkens opstart	5
2.1.2 Observation	5
2.1.3 Skriftlig elevbesvarelse	5
2.1.4 Gruppeinterviews	6
2.1.5 Spørgeskema	6
2.1.6 Interview med lærer	7
2.2 Refleksioner over undersøgelsesdesign	7
2.2.1 Validitet og reliabilitet	7
2.2.2 Ethiske overvejelser	8
2.3 Teori og forskning	8
3. Rammefaktorer og syn på læsning	10
3.1 Rammefaktorer	10
3.2 Syn på læsning af fagtekster	10
3.2.1 Hvad er en fagtekst?	10
3.2.2 Læseforståelsesstrategier	11
3.2.3 Fagtekster i et dannelsesperspektiv	11
4. Analyse af empiri	12
4.1 Erfaringer med læsning af fagtekster	12
4.2 Komponenter der har betydning for elevens læsemotivation	13
4.2.1 Læringsmål	13
4.2.2 Tekstvalg	14
4.2.3 Elevautonomi	15
4.2.4 Strategiundervisning	18
4.3 Differentiering	19
4.4 Opsummering af analyse	21
5. Refleksioner over analyse	23
5.1 Differentiering med læringsmål	23

Læreruddannelsen i Nr. Nissum – Via University College
Bachelorprojekt - Læsemotivation ved læsning af faglige tekster i udskolingen
Sussie Nørskov Skjødt (208385) – 16. maj 2017

5.2 Tekstvalg.....	24
5.3. Strategiundervisning.....	24
6. Konklusion	25
7. Perspektivering.....	26
8. Litteratur.....	27
9. Bilag	29
9.1 Bilag 1 – Uddrag af indledende samtale før praktik.....	29
9.2 Bilag 2 – Uddrag af observation	30
9.3 Bilag 3 - Uddrag af skriftlige elevbesvarelser.....	30
9.4 Bilag 4 – Uddrag af gruppeinterviews i historie	31
9.5 Bilag 5 – Uddrag af spørgeskemasvar.....	32
9.6 Bilag 6 – Uddrag af interview med lærer.....	33
9.7 Bilag 7 – Interviewguide til lærerinterview	36
9.8 Bilag 8 – Model over typer af ydre motivation inden for selvbestemmelsesteorien.....	37

1.1 Indledning

Faglig læsning er noget, der sker i alle fag. Som faglærer skal man blandt andet kunne støtte eleverne i at tilegne sig fagets sprog og tekster (Sproglig udvikling - Vejledning, 2017), og hvert fag har særlige mål, der beskriver, hvilke kompetencer eleverne skal tilegne sig under deres skolegang. For eksempel skal eleverne i historie kunne læse historiske kilder (Fælles Mål - Historie, 2017), og i dansk, hvor et helt kompetenceområde er rettet mod læsning, skal de blandt andet kildekritisk vurdere indhold og vurdere tekstens afsender og målgruppe (Fælles Mål - Dansk, 2017). Alt sammen mål, der er rettet mod faglig læsning.

I faget dansk skal eleverne *fremme deres oplevelse og forståelse af fagtekster* (Emu.dk, 2017). Således står der i fagformålet for dansk, og dette har været omdrejningspunktet i min seneste praktik, hvor jeg har undervist i en 7. klasse i dansk og historie med særligt fokus på læsning af fagtekster.

I en indledende samtale op til praktikperioden fortæller klassens dansk- og historielærer (herefter kaldet BV), at hun har overtaget klassen for fire måneder siden, da de startede i 7. klasse, og siger samtidig:

"De er mega mega svage læsere, den klasse her. Jeg har aldrig haft så svage læsere før" (Bilag 1, linje 4).

Derfor beslutter vi, at undervisningen i praktikken skal fokusere på at styrke elevernes læsning af faglige tekster. I starten af praktikforløbet er der dog én gennemgående stor udfordring; flere af eleverne er på ingen måde motiverede til at læse fagtekster, hvilket kan ses i nedenstående observation, hvor jeg præsenterer den første fagtekst i form af en artikel:

Line: "Det er så kedeligt at læse artikler"

SK (praktikant): "Men du kender jo ikke indholdet af den her artikel endnu?"

Line: "Nej det er rigtig nok"

Mathias: "Men bare det at skulle læse artikler – det er kedeligt" (Bilag 2, linje 7-13).

Ud fra disse oplysninger opstår der flere spørgsmål og problematikker; Hvordan er elevernes manglende motivation til at læse fagtekster egentlig opstået? Hvorfor er de ikke interesseret i tekstens indhold? Og hvordan kan der arbejdes differentieret med læsning af fagtekster i en klasse, der både rummer manglende motivation og læsere på flere niveauer?

I Folkeskolens formålsparagraf står der blandt andet, at *"Folkeskolen i samarbejde med forældrene skal give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere..."* (FFM, 2017). Men hvordan skal vi i folkeskolen kunne forberede dem til videre uddannelse og give dem lyst til at lære mere, hvis deres motivation og lyst til at lære me-

re gennem teksterne allerede i 7. klasse er hæmmende for engagementet i og forståelsen af teksten?

Disse spørgsmål og problematikker leder mig frem til følgende problemformulering:

1.2 Problemformulering

På hvilke måder kan læreren i undervisningen styrke elevens læsemotivation ved læsning af faglige tekster gennem differentierende tilgange og læseforståelsesstrategier?

Spørgsmålet undersøges i 7. klasse

1.3 Opgavens opbygning

I det følgende vil jeg kort skitsere, hvorledes opgaven er opbygget.

Jeg vil først redegøre for metode til indsamling af empiri, refleksioner over undersøgelsesdesign og hvilken teori og forskning, jeg vil anvende i opgaven.

Derefter er opgaven opbygget af tre dele, som hver især skal bidrage til en besvarelse af problemformuleringen. I den første del vil jeg først beskrive rammefaktorer omkring praktikforløbet. Derefter vil jeg redegøre for og begrunde mit syn på læsning af fagtekster, herunder en afgrænsning af begrebet *fagtekst*, mit syn på anvendelse af læseforståelsesstrategier ved faglige læsning og til slut, hvordan læsning af fagtekster kan ses i et dannelseperspektiv. Dette for at tilkænde give mit eget faglige afsæt i denne opgave.

I den anden del vil jeg først analysere, hvordan elevernes erfaringer med at læse fagtekster kommer til udtryk. Dernæst vil jeg analysere, hvilke komponenter, som har betydning for elevernes læsemotivation, der kommer til udtryk i den indsamlede empiri. Herunder hvorledes BV arbejder med læseforståelsesstrategier og differentiering i undervisningen.

I opgavens tredje del vil jeg med afsæt i analysens resultater lave begrundede refleksioner og diskutere, hvorledes elevens læsemotivation ved læsning af faglige tekster kan styrkes gennem differentierede tilgange og læseforståelsesstrategier.

2. Metode

I det følgende vil jeg først gennemgå metoder til indsamling af empiri. Dernæst vil jeg reflektere over det anvendte undersøgelsesdesign og vurdere undersøgelsens validitet, reliabilitet og redegøre for etiske overvejelser. Til slut vil jeg redegøre for anvendelse af teori og forskning.

2.1 Metode til indsamling af empiri

Den indsamlede empiri består dels af en indledende samtale før praktikken opstart med BV, der underviser 7. klasse i dansk og historie. Derudover har jeg som anden form for empiri medtaget en skriftlig elevbesvarelse og en enkelt observation fra praktikperioden. Til slut har jeg foretaget et

interview med samme lærer og konstrueret og uddelt et spørgeskema i 7. klasse efter praktikperioden – begge dele som uddybende, undersøgende og mere deduktive elementer med særligt fokus på ovenstående problemformulering. Jeg vil under hvert af de kommende afsnit også reflektere over styrker og svagheder ved anvendelsen af den enkelte metode.

2.1.1 Indledende samtale før praktikkens opstart

Som forberedelse til praktikken har jeg haft en indledende samtale med BV. Formålet med samtalen er at aftale praktikkens indhold i danskfaget mere konkret, idet vi allerede på dette tidspunkt har aftalt, at omdrejningspunktet skal være læsning af fagtekster. Samtidig er formålet at få oplysninger om klassens erfaringer med læsning af fagtekster og læseforståelsesstrategier. Jeg har på forhånd forberedt spørgsmål målrettet praktikken, men samtidig været åben for temaer, der ikke har været planlagt på forhånd, hvorfor samtalen kan karakteriseres som semistruktureret (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Samtalen bidrager med kvalitative data med baggrundsviden om klassen og BV's måde at arbejde på, og er lydoptaget og efterfølgende transskriberet. Anvendte uddrag af transskriberingen kan ses i bilag 1.

2.1.2 Observation

Jeg vil i opgaven inddrage kvalitative data i form af en observation. Denne er foretaget som en åben observation uden et på forhånd fastlagt fokus i egen undervisning, hvorfor jeg som observatør er fuldstændig deltager (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 50-52). Observationen har jeg umiddelbart efter undervisningen nedskrevet for at fastholde den, og der er derfor en grad af subjektivitet i observationerne. Værdien af observationen kan derfor diskuteres, idet subjektiviteten ifølge Hilde Larsen Damsgaard betyder, at observationen kun får en værdi i form af en bekræftelse af et negativt billede, hvis der forekommer egne tolkninger i observationen. (Damsgaard, 2012, s. 251). Dette har jeg søgt at imødekomme ved at inddele observationen i to kolonner, hvor den venstre kolonne indeholder den rene observation, og den højre kolonne indeholder refleksioner over denne observation (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 54-55). Dette for at undgå, at egne tolkninger farver observationen. Formålet med denne opgave er at undersøge, hvordan jeg som lærer kan udvikle egen praksis i forhold til at styrke elevens læsemotivation, hvorfor det ikke er relevant at tillægge observationer af elever i undervisningen en negativ værdi. Uddrag af den anvendte observation kan ses i bilag 2.

2.1.3 Skriftlig elevbesvarelse

Jeg vil også inddrage kvalitative data i form af empiri fra en skriftlig elevbesvarelse. Denne er indsamlet i praktikperioden, hvor hver elev har udfyldt et skema fra Dansk Gyldendal (Gyldendal, 2017), hvor de vurderer sig selv som læsere. Elevbesvarelsen kan bidrage med elevens oplevelse fra deres ståsted (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 72), hvor eleverne også besvarer spørgsmål, der ikke direkte er stillet, blandt andet om deres motivation for at læse fagtekster. Dermed bliver disse informationer nyttige for at besvare problemformuleringen, til trods for at elevbesvarelsen ikke er lavet med direkte henblik herpå (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 72). Elevbesvarelsen kan ses i bilag 3.

2.1.4 Gruppeinterviews

Jeg vil i opgaven inddrage empiri fra uformelle gruppeinterviews, der er indsamlet i praktikperioden i faget historie, som kvalitative data. De ustrukturerede interviews indledes med et åbent spørgsmål om elevernes erfaringer og holdninger til faget historie, hvorefter jeg som interviewer har været åben og lyttende, og har stillet opfølgende spørgsmål, der ikke på forhånd er planlagt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 77). Alle klassen tilstedeværende elever deltager, og grupperne er organiseret i fem grupper á 4-5 personer, der i forvejen arbejder sammen om en stillet opgave, hvorefter jeg interviewer grupperne på skift. Gruppeinterviewene kan være med til at sige noget om, hvordan eleverne oplever arbejdet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 64). Styrken ved denne form for interview kan være, at eleverne undervejs supplerer og uddyber hinandens svar, hvilket ses i flere af disse interviews, mens svagheden kan være, at eleverne kan blive farvet af hinandens udsagn, når de hver især svarer (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 80). Jeg vil dog ved dette interview ikke vurdere det som en svaghed, idet elevernes anvendte svar ikke besvarer spørgsmål, der er direkte stillet, men i stedet uddyber, hvordan eleverne har oplevet arbejdet. Alle fem gruppeinterviews er lydoptaget og efterfølgende transskriberet. Anvendte uddrag af gruppeinterviewene kan ses i bilag 4.

2.1.5 Spørgeskema

Som et uddybende element har jeg efter praktikkens afslutning valgt at indsamle data i form af et spørgeskema. Dette med henblik på at indsamle informationer til besvarelsen af opgavens problemformulering. Spørgeskemaet indeholder 17 spørgsmål, som eleverne har besvaret individuelt, og er udformet som multiple choice, hvor eleverne ved hvert spørgsmål får flere valgmuligheder, men samtidig også har mulighed for at uddybe svarene. Spørgeskemaet skal dels fungere som kvantitative data, hvor der kan arbejdes med elevernes svar som statistisk materiale (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 88), og dels som kvalitative data, hvor elevernes individuelle svar kan kobles sammen med deres skriftlige elevbesvarelser, hvorfor eleverne har skrevet navn på det skema, de har udfyldt. Spørgeskemaet er uddelt i papirform i timen, hvor 18 tilstedeværende elever ud af i alt 20 elever, har besvaret det, hvilket må siges at være et repræsentativt udsnit. Formålet med spørgeskemaet er at belyse flere aspekter omkring læsning af fagtekster ud fra elevernes synsvinkel. Spørgsmålene er udformet enkle og konkrete således, at der ikke opstår misforståelser, når eleverne læser og besvarer (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 88). Jeg har selv har været til stede under besvarelsen af skemaerne til at opklare eventuelle spørgsmål undervejs, hvilket ikke forekom.

Svagheden ved et spørgeskema kan være, at *"eleverne ikke får mulighed for at komme frem med synspunkter, der afviger fra det læreren spørger om"* (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 87). Denne svaghed vurderer jeg dog som imødekommet, idet eleverne har haft mulighed for at uddybe svarene på papiret, hvis de fandt det relevant, hvilket nogle elever har benyttet sig af. Multiple choice-opbygningen gør dog, at svarmulighederne ikke nødvendigvis er udtømmende og dækker alle tænkelige svar (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 89), hvorfor elevernes afkrydsning ikke nødvendigvis kan ses som deres nøjagtige svar, men mere som et udtryk for, at det afkrydsede svar er tæt-

test på deres egen holdning ud fra de angivne svarmuligheder. Anvendte uddrag af spørgeskemaet og besvarelser kan ses i bilag 5.

2.1.6 Interview med lærer

Jeg har valgt at indhente yderligere kvalitative data i form af et opfølgende interview med BV. Dette ligeledes som et semistruktureret interview ud fra en på forhånd udarbejdet interviewguide (kan ses i bilag 7), men samtidig med plads til tale om temaer og stille spørgsmål, der ikke er planlagt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Formålet med dette interview er at få besvaret konkrete spørgsmål med henblik på besvarelse problemformuleringen, og interviewet er mere deduktivt end den indledende samtale, idet jeg på forhånd ved, hvad jeg skal se efter (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Blandt andet er jeg her interesseret i at høre lærerens opfattelse af elevernes motivation for at læse fagtekster, idet egne opfattelser eller oplevelser af et problem ikke kan stå alene, men skal holdes op mod andres (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 43). Her ud fra en forudsætning om, at BV som dansklærer har kendskab til, hvad eleverne motiveres og ikke motiveres af. Interviewet er lydoptaget og efterfølgende transskriberet. Anvendte uddrag af interviewet kan ses i bilag 6.

2.2 Refleksioner over undersøgelsesdesign

Jeg vil nu reflektere over opgavens undersøgelsesdesign og vil derefter vurdere opgavens validitet og reliabilitet. Jeg vil også redegøre for, hvilke etiske overvejelser jeg har haft i forbindelse med dataindsamlingen.

Denne undersøgelse og problemformulering er udsprunget af forskellige refleksioner og observationer igennem en praktikperiode, der altså har ledt frem til at identificere, at der var et reelt problem med elevernes læsemotivation ved læsning af fagtekster. Derfor er empirien indsamlet både før, under og efter praktikken, hvilken begrunder lydoptagelser, der ellers kan synes formålsløse i øjeblikket, de er blevet optaget. Derudover er lydoptagelse af egen undervisning en praksis, jeg jævnligt benytter mig af, der kan give anledning til refleksion over egen praksis, når noget ikke har fungeret, for på den måde at føre til nye handleperspektiver.

Som tidligere nævnt er alle lydoptagelser efterfølgende transskriberet. Jeg er her bevidst om, at transskription er en potentiel fejkilde, fordi der oversættes fra mundtligt talesprog til skriftligt sprog, og det sociale samspil, der sker i interviewet, derved ikke kommer til udtryk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200). Dette har jeg taget højde for ved at transskribere informanternes mundtlige talesprog direkte, frem for en oversættelse til mere formelt skriftsprog for at undgå, at informantens udsagn kan misforstås (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203).

2.2.1 Validitet og reliabilitet

En faktor, der skaber usikkerhed i undersøgelsens validitet er, at informationerne omkring klassen og lærerens metoder til læsning af fagtekster udelukkende beror på informationer fra klassens dansk- og historielærer samt observationer og elevbesvarelser fra samme to fag. Således er lærerudsagn, der repræsenterer naturfagene og de praktiske/musiske fag, ikke inkluderet i undersøgel-

sen, hvorfor dens validitet udelukkende må siges at være gældende for dansk og historie og ikke generelt for alle klassens fag. Det kan derfor ikke ses som en generel tendens, at eleverne ikke er motiverede til at læse fagtekster, men derimod en problematik, der er opstået i lige netop disse to fag i denne klasse – altså er undersøgelsen ikke virkeligheden som helhed, men et fragment af virkeligheden (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44).

Samtidig er undersøgelsen baseret på data fra én klasse, og skal derfor naturligvis betragtes som et mindre billede af virkeligheden. Derfor skal undersøgelsens reliabilitet vurderes udelukkende som gældende for denne ene klasse, idet der næppe ville have været tegnet det samme billede, hvis den var foretaget i en anden klasse eller på en anden skole.

2.2.2 Etiske overvejelser

Ved dataindsamlingen har jeg haft særlige etiske overvejelser omkring det at stille spørgsmål til elever og til en lærer, der praktiserer undervisning i den pågældende klasse. Jeg har især været meget opmærksom på, at spørgsmålene i spørgeskemaet er stillet på en sådan måde, at de ikke giver anledning til, at eleverne efterfølgende ser kritisk på den pågældendes lærers didaktiske valg, så dennes praksis og autoritet efterfølgende ikke bliver udsat for mulig ”skade” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Samtidig har jeg under interviewet været bevidst om, at den interviewede lærer ikke oplevede, at hendes praksis blev underkendt. Dels for at læreren ikke forsøger at tilpasse sine svar til det, jeg gerne vil høre, og dels fordi jeg er bevidst om, at dette er et fragment af virkeligheden og ikke skitserer det hele billede af den pågældende lærers professionelle virke.

2.3 Teori og forskning

I det følgende vil jeg præsentere anvendt teori og forskning. Præsentationen følger opgavens tredelte opbygning, og både teori og forskning præsenteres kort i afsnittet her, og udfoldes primært, hvor de anvendes.

Første del – Syn på læsning

I den første del vil jeg tilkendegive mit syn på læsning ved hjælp af UNESCO’s definition på literacy, som Klara Korsgaard (Korsgaard, 2012) henviser til. Dernæst vil jeg, også ved hjælp af Korsgaard, definere og afgrænse begrebet *fagtekst*. Jeg vil begrunde nødvendigheden af at anvende læseforståelsesstrategier ved læsning af fagtekster dels ud fra Ruth Mulvads tekst *Hvorfor fortjener fagtekster særlig opmærksomhed?* (Mulvad, 2012), fordi Mulvad skitserer, hvorledes læsning af fagtekster adskiller sig fra læsning af fiktive tekster. Og dels ud fra Merete Brudholms relevante betragtninger om læseforståelse (Brudholm, 2011), der bygger på både national og international forskning om læseforståelse og undervisning i samme. Til slut vil jeg ud fra UNESCO’s definition på literacy redegøre for, hvorledes læsning af fagtekster kan ses i et dannelsesperspektiv.

Anden del – Analyse

I den anden del af opgaven vil jeg først analysere, hvorledes elevernes relation til fagtekster kommer til udtryk. Dette ud fra Ole Løws didaktiske pyramide, der visualiserer relationen mellem elever og indholdet i undervisningen, der er påvirket af tid og sted (Løw, 2014).

Dernæst vil jeg anvende en artikel af Øistein Anmarkrud og Ivar Bråten (Anmarkrud & Bråten, 2010) til at analysere, hvorledes læsefremmende og læsehæmmende motivationelle komponenter kommer til udtryk i den indsamlede empiri. Ovenstående artikel bygger på international forskning om læsemotivation og læseforståelse, og omhandler en række komponenter, der samlet set kan have betydning for elevernes læsemotivation.

Jeg vil også analysere, hvorvidt BV praktiserer undervisningsdifferentiering i forbindelse med faglig læsning – dette ud fra en definition på undervisningsdifferentiering fra en EVA-rapport fra 2011 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011) og ud fra Folkeskolelovens §18 om tilrettelæggelse af undervisningen (Retsinformation, 2017a).

I analysen vil jeg også inddrage en generel motivationsteori, en selvbestemmelsesteori af Edward Deci og Richard Ryan (Niemiec & Ryan, 2009), der beskriver, hvilke psykologiske behov der skal opfyldes, for at mennesket kan opretholde en indre motivation.

Tredje del – Refleksioner og diskussion

I opgavens tredje og sidste del vil jeg reflektere over analyseresultaterne i et handlingsperspektiv. Jeg vil først overveje, hvorledes læringsmål kan anvendes til at lave undervisningsdifferentiering. Dette ud fra en EVA-rapport fra 2011 om undervisningsdifferentiering (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011). Derefter vil jeg diskutere, om det er eleverne eller læreren, der skal formulere læringsmål. Dette ud fra Anmarkrud og Bråten, og ud fra Bodil Nielsen, der arbejder med læringsmål som styringsredskab (Nielsen, 2015).

Dernæst vil jeg reflektere over, hvilke tiltag, der kan gøres i forhold til at gøre teksterne vedkommende for eleverne, og hvordan læreren kan koble forskellige tekster i undervisningen sammen, således at eleverne bliver motiverede til at læse dem. Dette ud fra Anmarkrud og Bråten samt UNESCO's definition på literacy (Korsgaard, 2012).

Til slut vil jeg reflektere over, hvorledes der kan arbejdes med læseforståelsesstrategier i praksis med henblik på at styrke elevernes motivation ved læsning af fagtekster. Dette ud fra Anmarkrud og Bråten samt Merete Brudholm.

3. Rammefaktorer og syn på læsning

I det følgende vil jeg først redegøre for, hvilke rammefaktorer, der er til stede omkring praktikken. Dernæst vil jeg redegøre for mit syn på læsning af fagtekster, og hvilken definition for fagtekster, jeg tager afsæt i i denne opgave. Jeg vil samtidig begrunde, hvorfor fagtekster skal læses ved hjælp af læseforståelsesstrategier, og til slut vil jeg redegøre for det dannelsesmæssige aspekt i det at læse fagtekster.

3.1 Rammefaktorer

Undersøgelsen foregår på en mellemstor dansk folkeskole. Jeg er i min tredje og sidste praktik på denne skole i 7. klasse, hvor der er 20 elever. Jeg kender skolen fra et tidligere vikariat, og har derigennem stiftet bekendtskab med klassen for to år siden, hvorfor jeg kender størstedelen af elevernes navne på forhånd. Klassen har tidligere været tilknyttet et andet lærerteam og en anden fysisk beliggenhed på skolen, idet mellemtrin og udskoling på denne skole er fuldstændig adskilt. BV beskriver, at det er et klasseværelse, hvor eleverne læser på flere niveauer.

3.2 Syn på læsning af fagtekster

Mit syn på læsning af fagtekster er naturligvis afsættet i denne opgave, hvorfor jeg her vil redegøre for dette. Her vil jeg læne mig op af UNESCOs definition på literacy, altså læsning og skrivning, som Klara Korsgaard har oversat og henviser til:

”Literacy er evnen til at identificere, forstå, fortolke, skabe, kommunikere og planlægge ved at bruge trykte og skriftlige materialer i forskellige kontekster. Literacy involverer et spektrum af læring, der sætter individet i stand til at opnå sine mål, udvikle sin viden og sit potentiale og til at deltage fuldt og helt i forskellige fællesskaber og i samfundet som sådan” (Korsgaard, 2012, s. 23).

Velvidende, at ovenstående definition rummer både læsning og skrivning, vil jeg i denne opgave fokusere på læsning. Derfor vil jeg ud fra ovenstående tage afsæt i, at læsning er noget man foretager sig for at kunne nå sine mål, udvikle sin viden og deltage i forskellige fællesskaber og i samfundet. Læsning har altså både en social dimension, som også foregår uden for skolen, for eksempel på sociale medier, hvor vi læser opdateringer, via chat og sms (Korsgaard, 2012, s. 19). Og læsning har en demokratisk dimension, hvor målet på sigt er, at eleven kan deltage i forskellige fællesskaber og i samfundet. Literacy, her læsning, ser jeg derfor ud fra et sociokulturelt perspektiv, hvor det at læse tilegnes i samspil med andre i den sociale kontekst, man er en del af (Korsgaard, 2012, s. 25).

3.2.1 Hvad er en fagtekst?

Læsebegrebet i dag er under forandring, ifølge Klara Korsgaard. Hvor folkeskolen tidligere tog afsæt i et lærebogsmateriale, når eleverne skulle arbejde med fagtekster, er mulighederne i dag markant anderledes (Korsgaard, 2012, s. 19). Læsning i skolen foregår med flere tilgængelige materialer end tidligere, og jeg ser derfor også fagtekster i et udvidet læsebegreb, hvor en tekst ikke udelukkende er en tekst skrevet i en bog. Det kan ligeså vel være en hjemmeside, en blog eller

statusopdateringer på Facebook. Jeg tager derfor afsæt i, at en *fagtekst* er noget, der kan forekomme alle steder, hvor det skriftsproglige element er repræsenteret.

3.2.2 Læseforståelsesstrategier

Faglig læsning adskiller sig fra fiktive tekster ved, at teksterne formidler en ekspertviden, som har det formål at skabe faglig viden (Mulvad, 2012, s. 23). Denne faglige viden kommer til udtryk igennem udfordrende fagord, og eleven skal både kunne gennemskue genren, finde den relevante viden i teksten og anvende den viden i andre sammenhænge (Mulvad, 2012, s. 23-24). Derfor er det nødvendigt, at eleven tilegner sig nogle værktøjer til at forstå teksten i form af læseforståelsesstrategier, der er "*bevidste målstyrede handlinger, der kan udføres før, under eller efter læsning*" (Brudholm, 2011, s. 77) af en tekst. Dette begrundes, hvorfor jeg ser læseforståelsesstrategier som en naturlig og nødvendig del af det at arbejde med faglig læsning.

3.2.3 Fagtekster i et dannelsesperspektiv

Jeg anskuer også læsning af fagtekster som nødvendigt ud fra et dannelsesperspektiv. Dels er der, som tidligere nævnt, et formelt dannelsesaspekt, idet at fagtekster direkte er nævnt i fagformålet for dansk flere gange (Emu.dk, 2017). Dels er der et socialt og demokratisk dannelsesaspekt, som også nævnes i ovenstående literacydefinition – altså det at tilegne sig kompetencer til at deltage fuldt og helt i forskellige fællesskaber og i samfundet. Det er altså ud fra denne definition ikke nok bare at *indgå* i fællesskaber og samfundet. Man skal som individ være i stand til at *deltage fuldt og helt*. Det kan både være på de niveauer, der omhandler skole og uddannelse både fagligt og socialt. Men det kan også være i fritiden; at man deltager og bidrager i håndboldklubben, når der for eksempel skal organiseres kørsel til næste stævne. Og på det mere formelle plan; at man på sigt kan læse sig frem til, hvad de forskellige partier står inde for til et folketingsvalg og deltage i demokratiet med sin stemme, eller at man kan læse et formelt brev i sin e-boks og efterfølgende handle ud fra indholdet. Jeg anskuer altså den faglige læsning som vigtig i et dannelsesperspektiv – både i formelle og uformelle fællesskaber.

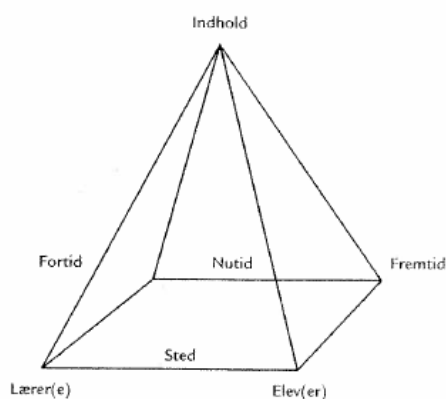
4. Analyse af empiri

I det følgende vil jeg ud fra den indsamlede empiri først analysere, hvad elevernes manglende motivation kan være påvirket af i fortiden ud fra Ole Løw's didaktiske pyramide (Løw, 2014). Dernæst vil jeg analysere, hvilke læsefremmende og læsehæmmende motivationelle komponenter, der kommer til udtryk i empirien – både ud fra elevernes og BV's perspektiv.

4.1 Erfaringer med læsning af fagtekster

I en af de første undervisningslektioner i 7. klasse i praktikken, skal eleverne anvende forskellige læseforståelsesstrategier, mens de læser en artikel. Da undertegnede (herefter SK) præsenterer opgaven, udtrykker eleverne tydeligt, at de ikke er motiverede til at læse artiklen på grund af en forudindtaget holdning til artikler, som det ses i uddraget af observationen i opgavens indledning.

Derfor er det relevant at undersøge, hvad elevernes relation til indholdet, altså fagtekster, egentlig er. Dette kan visualiseres ved hjælp af Ole Løw's didaktiske pyramide, som ses i figur 1.



Figur 1 - (Løw, 2014, s. 153)

Den didaktiske pyramide viser, at der er en relation mellem elev og indhold og mellem lærer og elev, der er påvirket af tid og sted. I toppen af pyramiden er indholdet, som er det fælles omdrejningspunkt for lærer og elever i skolen, og pyramiden visualiserer lærerens forhold til indholdet og elevens forhold til indholdet (Løw, 2014, s. 153). I dette tilfælde har jeg som praktikant et positivt forhold til den fagtekst, jeg har medbragt til undervisning. Ud fra ovenstående observation har eleverne dog ikke et positivt forhold til indholdet. I et gruppeinterview i historie, siger eleven Søren, om sit forhold til faget historie:

”Det kedeligste er, når vi skal læse i en bog og så skal vi bare svare på 16.000 spørgsmål bagefter” (Bilag 4, linje 13).

En anden elev udtrykker også, at det er kedeligt, hvorefter jeg spørger ind til det:

SK: ”Er det det man lærer, eller den måde man lærer det på?”

Anna: ”Det er den måde man lærer det på, at læse og lave opgave” (Bilag 4, linje 22-24).

Både Søren og Anna udtrykker her, hvordan deres forhold til det at læse fagtekster i historie er påvirket af fortiden – fordi de på mellemtrinnet ofte har læst i historiebogen og derefter besvaret spørgsmål (Bilag 4). Elevernes manglende motivation kan derfor være et resultat af deres erfaringer med at arbejde med fagtekster tidligere. Det synes dog, at BV, som på dette tidspunkt har kendt klassen 4 måneder, er opmærksom på dette forhold, hvilket ses i nedenstående citat:

”...Men der er jo også mange lærere, der siger: I skal læse det her og så skal I besvare det her. Og så er der jo ikke så meget andet i det. Så giver det jo ikke mening for dem” (Bilag 6, linje 10-11).

Hermed udtrykker BV, at det ikke giver mening for eleverne, når de skal læse en tekst for derefter blot at besvare spørgsmål. Her kan man tale om, hvilken værdi eleverne tillægger læsningen. Hvis eleverne tillægger læsningen høj værdi, vil de være villige til at lægge en indsats i tekstarbejdet (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 29-30). Hvis eleverne derimod tillægger læsningen lav værdi, som de gør ud fra ovenstående citater, fordi målet er at besvare spørgsmål, vil indsatsen blive mindre. Derfor kan den værdi, eleverne tillægger læsningen, være præget af, hvordan eleverne tidligere har arbejdet med læsningen af fagtekster.

4.2 Komponenter der har betydning for elevens læsemotivation

I det følgende vil jeg analysere, hvilke komponenter, der har betydning for elevernes læsemotivation, der kommer til udtryk i den indsamlede empiri. Til dette vil jeg anvende Øistein Anmarkrud og Ivar Bråtens artikel, der omhandler kendetegn på klasseværelser med engagerede læsere (Anmarkrud & Bråten, 2010). Her vil jeg analysere ud fra komponenterne *lærings- og kundskabsmål, interessante tekster, elevautonomi og strategiundervisning*. Dette er alle komponenter, som i samspil kan bidrage til læseengagement og motivation for at læse (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 35). Jeg vil i analysen inddrage Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori (Niemi & Ryan, 2009), hvor jeg vil analysere, hvordan indre og ydre motivation kommer til udtryk. Jeg vil også inddrage relevante betragtninger om brug af læseforståelsesstrategier ved hjælp af Merete Brudholm (Brudholm, 2011).

4.2.1 Læringsmål

Et kendetegn på klasseværelser med engagerede læsere er, at eleverne har klare lærings- og kundskabsmål (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 31). Dette med henblik på, at eleverne finder ud af, at læsning handler om at finde ud af ting og spændende fænomener – altså om øget kundskab (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 31). Da begrebet *kundskabsmål* er taget fra det norske skolesystem, vil jeg her undersøge, hvorledes der arbejdes med læringsmål i 7. klasse.

Da jeg spørger BV, om hun arbejder med synlige læringsmål i forbindelse med læsning, svarer hun:

BV: ”Nej, det er jeg ikke særlig god til”

SK: ”ligger der noget om det på skolen... eller har skolen en politik omkring læringsmålsstyret undervisning og synlige læringsmål og alt det der?”

BV: *"ikke ud over det der står, man egentlig skal. Det er ikke noget, vi nogensinde..."* (Bilag 6, linje 25-27).

Ud fra ovenstående korrespondance kan vi udlede, at der ikke arbejdes med læringsmål, som eleverne har kendskab til, hvorfor disse ikke er klare for eleverne.. Dette kan derfor være en hæmmende komponent i forhold til elevernes læsemotivation.

4.2.2 Tekstvalg

Et andet element, der kendetegner klasserum med engagerede læsere, er adgangen til interessante tekster. Det kan for eksempel være en bogpakke, hvor forskellige skønlitterære tekster og fagtekster indgår i det tema, som klassen arbejder med (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 33). BV omtaler faktisk i interviewet, at de netop nu arbejder med et tema om eventyr på klassen, hvori der indgår forskellige tekster. Dette sker efter organiseringsformen Ugeskema, hvor ugens opgaver er organiseret i et afkrydsningskema, hvorefter eleverne arbejder selvstændigt med de forskellige tekster i selvvalgt rækkefølge (Winther & Theill, 2012). BV fortæller her, hvorledes de forskellige tekster skal supplere hinanden:

"Jo altså i forbindelse med at de i første uge måske har en tekst omkring eventyr, de forskellige genretræk og de forskellige eventyrtyper og alt det her. Den skal de jo hele tiden for eksempel vende tilbage til, når de sidder med Fyrtøjet for eksempel" (Bilag 6, linje 40-41).

Det kan altså være en læsemotiverende komponent, at eleverne har adgang til forskellige teksttyper om et tema. Anmarkrud og Bråten supplerer med, at hvis teksten i elevens øjne skal være interessant, skal forståelse om det omhandlende tema og læsbare tekster være til stede (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 33). Af gode grunde kan vi ikke ud af interviewet aflæse, hvorvidt de udvalgte tekster er læsbare, men BV forklarer i ovenstående citat, at eleverne for eksempel har adgang til en tekst om de forskellige genretræk ved eventyr, som jo er en fagtekst, hvormed de kan tilegne sig forståelse om temaet eventyr. For yderligere motivation hos eleverne er det dog vigtigt, at koblingen mellem de forskellige tekster er tydelig for eleverne, så de kan se sammenhængen (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 33-34). Altså at fagteksten om eventyrets genre indholdsmæssigt bliver koblet tydeligt til eventyret Fyrtøjet, hvilket eleverne kan have vanskeligheder ved at gøre selv (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 33). BV beskriver, at eleverne skal vende tilbage til fagteksten, når de læser eventyret, hvorefter SK spørger:

"Ved de godt det af sig selv? At de skal det egentligt?" (Bilag 6, linje 42).

Til dette svarer BV nej, hvorefter SK spørger:

"Eller har I opsamlinger eller opsummeringer omkring det.. Sådan helt praktisk, når du organiserer ugeskema?"(Bilag 6, linje 44).

BV svarer:

”Altså...Nej. På ugeskemaet står der for eksempel i den her uge: Fyrtøjet + opgaver. Så den har jeg så lavet nogen specifikke opgaver til. Så er der en anden en: Brorlil og Søsterlil, tror jeg. Lav en fremlæggelse ud fra teksten om eventyr” (Bilag 6, linje 45-46).

BV forklarer her, at hun har en forventning om, at eleverne kan lave en fremlæggelse om det faglige indhold, men at de faktisk ikke nødvendigvis ved, at de skal vende tilbage til fagteksten for at løse opgaven. Dette kan ifølge Anmarkrud og Bråten gøre, at eleverne ikke kategoriserer teksterne som interessante, hvorfor det kan blive en læsehæmmende motivationel komponent.

Et andet aspekt af tekstvalget er, hvorvidt eleverne finder, at de udvalgte tekster er dem vedkommende, da det ofte vil føre til uengagerede læsere, hvis teksten ikke føles meningsfuld (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 30). Da eleverne i spørgeskemaet bliver spurgt om, hvad der kan få dem til at stoppe med at læse i spørgsmål 15 (se bilag 5), er det lige netop, hvis teksterne ikke interesserer dem, at flest elever sætter kryds. Søren, som er en af de elever, der har sat kryds i dem, har i en skriftlig elevbesvarelse, uddybet dette:

8. Er du generelt god til at samle dig om din læsning? Eller volder det dig besvær? Forklar nærmere og giv gerne eksempler.

Ja vil da mene jeg er rimelig god til at samle mig om en tekst. Men hvis det er en tekst jeg synes er pisse kedelig kan det jo godt være lidt mere problematisk.

Figur 2 – (Bilag 3)

Søren forklarer altså, at hvis teksten er kedelig, kan han ikke koncentrere sig om teksten, hvorfor han formentlig vil være en uengageret læser (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 30).

Ud fra ovenstående analyse om tekstvalg, kan vi se, at BV faktisk anvender et varierende udvalg af tekster omhandlede det samme tema, hvilket kan være en læsefremmende motivationel komponent. Det ville dog kunne forstærke elevernes motivation, hvis der bliver lavet en tydelig kobling mellem de forskellige tekster. Samtidig er det en væsentlig faktor, at teksterne skal føles vedkommende for eleverne, da de ellers kan blive uengagerede læsere.

4.2.3 Elevautonomi

Et andet element, der er til stede i klasseværelser med engagerede læsere, er høj grad af elevautonomi – altså at eleverne får høj grad af selvbestemmelse i undervisningen. Det kan blandt andet være i forbindelse med opsætning af læringsmål, valg af tekster, tema og opgavernes rækkefølge (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 33). I interviewet med BV fortæller hun, at hun arbejder med Ugeskema (Winther & Theill, 2012), som tidligere omtalt. Da jeg spørger, om eleverne har indflydelse på, hvordan de løser opgaver, svarer BV:

”Ja. I forbindelse med det her med eventyr. Så der har de jo fuldstændige frie tøjler faktisk på rækkefølgen” (Bilag, linje 34).

Der forekommer derfor en grad af elevautonomi ved opgavernes rækkefølge, når undervisningen er organiseret efter Ugeskema, hvilket kan være fremmede for læsemotivationen. Vi ved dog også, at der ikke forekommer elevautonomi ved målsætning, idet BV ikke, som tidligere analyseret, arbejder med læringsmål.

Det er også relevant at se på elevernes opfattelse af, hvem der vælger tekster til undervisningen, hvilket de bliver spurgt om i spørgsmål 17 i spørgeskemaet. Her svarer 15 ud af 18 elever, at lærerne bestemmer, hvilke fagtekster, de læser i skolen (bilag 5). BV svarer derimod lidt anderledes på dette, da SK spørger, om eleverne har indflydelse på valg af fagtekster:

”Ja ved mig? Ja. For eksempel i forbindelse med det her. Men også i forbindelse med det sidste forløb, vi lavede. Der hvor... men der havde jeg jo så bestemt emnet, kan man sige. Men der fik de først mulighed for selv at gå ind at finde informationerne. Dem der så ikke kunne det.. så hjalp jeg dem selvfølgelig med at finde nogen fagtekster” (Bilag 6, linje 16-18).

SK spørger derefter, om eleverne så går på nettet og søger efter tekster, hvortil BV svarer:

”Ja. Nej, der var også nogen, der var på biblioteket og låne bøger” (Bilag 6, linje 20).

BV fortæller altså, at eleverne har mulighed for selv at finde informationer om et emne i forskellige selvvalgte fagtekster – for eksempel på en internetside eller på biblioteket. Det kan derfor tyde på, at der i en eller anden grad er elevautonomi til stede ved valg af fagtekster i undervisningen ud fra lærerens synsvinkel. Størstedelen af eleverne oplever dog ikke, at de selv har indflydelse på valg af tekster. Dette kan blandt andet også skyldes, at eleverne ikke anskuer indholdet på en internetside som indbefattet af tekstbegrebet, idet at kun 5 elever ud af 18 anskuer tekster på internettet som en tekst, ud fra spørgsmål 5 i spørgeskemaet (bilag 5).

Med hensyn til valg af tema, spørger SK, om eleverne har indflydelse på valg af tema, eller om disse er fastlagt på forhånd:

”Altså ved mig er det aldrig mere fastlagt, end at jeg griber det, hvis de kommer med noget. Men jeg kan ikke lige tænke, at de har gjort det” (Bilag 6, linje 23).

Det kan derfor tyde på, at der fra BV's side er opmærksomhed på elevautonomi, hvilket er en læsefremmende motivationel komponent, og at hun vil inddrage eleverne, hvis de vælger at komme med input til temaet. Eleverne oplever dog ikke dette, idet deres oplevelse er, at læreren bestemmer tekstvalget, hvorfor de ikke gør brug af dette valg. Denne følelse af mangel på kontrol kan føre til lavere indsats og udholdenhed (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 30), altså en læsehæmmende motivationel komponent. For at højne læsemotivationen vil det derfor være en fordel, at BV tydeliggør elevernes valgmuligheder i forhold til tekster og tema (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 33).

Indre og ydre motivation

Edward Deci og Richard Ryan arbejder ud fra en selvbestemmelsesteori, der går på, at mennesket i sig selv er nysgerrig og interesseret i at lære, hvor netop autonomi, og også kompetence, er to afgørende basale, psykologiske behov, der begge skal opfyldes, for at den indre motivation for at lære kan opretholdes (Niemiec & Ryan, 2009, s. 22). Jeg vil derfor ved hjælp af Deci og Ryans selvbestemmelsesteori analysere dele af den indsamlede empiri for at se, hvorvidt eleverne er drevet af indre og/eller ydre motivation, når de læser fagtekster. Det andet psykologiske behov, kompetence, vil jeg behandle i afsnit 4.3 om differentiering.

I selvbestemmelsesteorien henviser begrebet *autonomi* til en oplevelse af, at ens adfærd er styret af ens egen vilje. Den indre motivation er her karakteriseret ved, elevernes adfærd er drevet af, at læsningen i sig selv er interessant og behageligt (Niemiec & Ryan, 2009, s. 20-22). Hvis ikke den indre motivation er til stede, vil eleven i stedet være styret af ydre motivation, som er en adfærd man har for at opnå et resultat, der adskiller sig fra aktiviteten i sig selv (Niemiec & Ryan, 2009, s. 24).

Da BV i interviewet bliver spurgt om, hvad hun tror elevernes overordnede formål med læsningen af fagtekster er, svarer hun:

”Jeg tror desværre rigtig tit, så gør de det fordi det skal vi jo... det er lektier...” (Bilag 6, linje 6).

BV mener dermed ikke, at det er den indre motivation der er elevernes drivkraft til at læse, idet eleverne ikke finder det interessant og behageligt i sig selv (Niemiec & Ryan, 2009, s. 20-22), men fordi lærerne siger, de skal. Altså en adfærd, der adskiller sig fra aktiviteten i sig selv, hvorfor det kan karakteriseres som ydre motivation (Niemiec & Ryan, 2009, s. 24).

For elever kan flere dele af undervisning umiddelbart ikke synes tilfredsstillende i sig selv, hvorfor eleverne ikke oplever indre motivation. Derfor har man brug for andre grunde til at lære, og her kan ydre motivation i stedet være drivkraften (Niemiec & Ryan, 2009, s. 24). I selvbestemmelsesteorien arbejder Deci og Ryan med fire forskellige grader af ydre motivation, hvor ydre regulering er den form for ydre motivation, der er mindst autonom, og integreret regulering er den form for ydre motivation, der er mest autonom (se bilag 8). Når elevernes motivation er drevet af, at lærerne siger, de skal, kan det enten være fordi, der i undervisningen er fokus på ydre belønning som ros eller straf, i form af ydre regulering, eller fordi eleven vil undgå at føle skam ved faktisk at have lavet sine lektier, i form af introjiceret regulering – begge to former af ydre motivation, der har lav grad af autonomi.

Elevernes holdning til det at læse fagtekster i skolen kan dog give et andet billede. I spørgeskemaets spørgsmål 10 svarer 15 ud af 18 elever, at det er vigtigt at læse fagtekster, fordi de lærer noget af dem. Det kan tyde på, at eleverne finder en værdi i det at læse fagtekster på grund af øget læring, altså en identificeret regulering, hvor der i nogen grad er autonomi til stede.

10. Er det vigtigt at læse fagtekster i skolen? (sæt 1 x)	Drenge	Piger	I alt
Ja. For jeg lærer noget af teksterne	7	8	15
Nej. Jeg synes ikke, det der står i teksterne vedkommer mig	2	1	3

Det er dog på et spinkelt grundlag, da eleverne i dette spørgsmål kan vælge at svare ja, eller nej jf. spørgsmål 10 i spørgeskemaet. Men det kan tyde på, at eleverne har en bevidsthed om, at de lærer noget, i højere grad end at de ikke tillægger fagteksterne nogen værdi, hvilket kan være en læsefremmende motivationel komponent (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 30).

I ovenstående analyse kan vi se, at der i en eller anden grad er elevautonomi til stede. Dette i form af at eleverne selv kan bestemme rækkefølgen, de vil lave opgaver i, hvilket kan være en læsefremmende motivationel komponent. BV er også åben for elevernes medbestemmelse ved tekstvalg og valg af tema, men eleverne synes dog ikke bevidste om, at det er en mulighed, hvilket kan føre til reduceret engagement i læsningen. Ud fra Deci og Ryans selvbestemmelsesteori viser ovenstående analyse, at eleverne dels kan være drevet af ydre motivation i forbindelse med læsning af fagtekster, idet BV mener, eleverne læser, fordi lærere siger, de skal. Elevernes svar i spørgeskemaet kan dog tyde på, at eleverne tillægger fagtekster en eller anden værdi, hvilket svagt kan tyde på, at der også er en grad af indre motivation til stede.

4.2.4 Strategiundervisning

Strategiundervisning, er også et kendetegn for klasser med engagerede læsere, hvor elevernes læseforståelse kan øges med strategisk læsning (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 34). Omkring hvorvidt BV anvender læseforståelsesstrategier ved læsning af fagtekster siger hun:

"Ja.. men det gør jeg. Men det er jo mest med eksamen for øje. Det er jo mest i forhold til læseprøverne" (Bilag 6, linje 50).

SK henviser herefter til, at BV tidligere har nævnt, at hun arbejder med udvikling af ordforråd og andre typer af førlæsningsstrategier, hvorefter BV siger:

"Ja, skimmelæsning og.. og sådan nogle strategier. Fordi det skal de bruge for at kunne nå at blive færdige med læseprøven" (Bilag 6, linje 54).

BV forklarer her, at hun primært arbejder med det, som Merete Brudholm kalder læseteknik, altså hvor læseren anvender en teknik for at få hurtigt overblik over teksten, hvilket giver en overfladisk forståelse af teksten (Brudholm, 2011, s. 78). Det er dog problematisk, at BV har fokus på læseteknikker, der giver overfladisk forståelse, fordi gode læsere typisk anvender dybe læsestrategier (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 34). Dermed er der risiko for, at elevernes læseforståelse bliver mindre.

Det kan være et problem i forhold til elevernes læsemotivation, at undervisningen i læsestrategier bliver begrundet med, at det skal anvendes til læseprøven. Her henvises til prøven i læsning og retskrivning i dansk ved folkeskolens afgangsprøve, hvor den sidste halve time afsættes til den såkaldte læseprøve, hvor eleverne arbejder selvstændigt med læsedelen (Retsinformation, 2017b, bilag 1, punkt 1.3-1.4). Dermed er fokus på, at eleverne skal præstere godt til læseprøven. Dette kalder Anmarkrud og Bråten for præstationsmål, hvor eleverne er motiveret af ydre omstændigheder; for eksempel det at opnå en høj karakter (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 27-28). Det er ligeledes det Deci og Ryan kalder for ydre regulering, som er den form for ydre motivation, hvor der er mindst autonomi til stede (Niemiec & Ryan, 2009, s. 25). Resultatet af en sådan form for motivation kan være, at eleverne mister motivationen for læsning og anvendelse af strategierne, så snart prøven er overstået (Niemiec & Ryan, 2009, s. 24).

Derudover kræver det, ifølge Anmarkrud og Bråten, en udstrakt brug af verbalisering og modellering, altså at læreren italesætter læseforståelsesstrategierne og modellerer dem for eleverne (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 34). I forhold til at italesætte læseforståelsesstrategier siger BV:

"...Men ikke sådan, at jeg tydeliggør for dem, at nu arbejder vi med læseforståelsesstrategier. Men for eksempel at arbejde med ordene, inden man læser teksten. Eller snakker om: hvad tror I, det her kan handle om..." (Bilag 6, linje 62-63).

BV verbaliserer altså ikke det at arbejde med læseforståelsesstrategier, hvorfor eleverne ikke får mulighed for at få kendskab til de kognitive processer, der foregår under læsningen hos gode læsere (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 34). Merete Brudholm supplerer med, at det er vigtigt, at læreren forklarer og demonstrerer, hvorledes læseforståelsesstrategierne skal bruges, hvis elevernes brug af strategier skal forbedres (Brudholm, 2011, s. 79). Det er derfor problematisk, at BV ikke italesætter brugen af læseforståelsesstrategier, fordi målet med strategiundervisningen er, at eleverne efter oplæring i strategibrug får en selvreguleret og selvinitieret brug af multiple læsestrategier (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 34).

Ovenstående kan dog ikke ses som et udtryk for, at BV ikke anvender læseforståelsesstrategier i forbindelse med faglig læsning. Hun omtaler i ovenstående citat, at hun for eksempel arbejder med før-læsningsstrategier, når hun taler med eleverne om, hvad de tror, teksten handler om. Det kan dog synes, at hun ikke selv er bevidst om dette.

Strategiundervisning i samspil med andre læsefremmende faktorer, kan derfor være medvirkende til øget læsemotivation og læseengagement (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 35). I dette tilfælde, hvor der ikke sker eksplicit strategiundervisning, kan det medføre reduceret læsemotivation, fordi eleven kan opleve at føle svag kontrol over egen læsning (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 30).

4.3 Differentiering

Ifølge en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut fra 2011, kan undervisningsdifferentiering beskrives således:

”Undervisningsdifferentiering skal ses som et pædagogisk princip der skal imødekomme elevernes diversitet og heterogenitet på en sådan måde at alle elever udfordres optimalt i alle fag. Det er et grundlæggende princip som lærerne skal planlægge deres undervisning ud fra – et princip der har konsekvenser for de didaktiske valg lærerne træffer når de tilrettelægger undervisningen” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 22)

Anmarkrud og Bråten argumenterer for, at teksternes sværhedsgrad er en vigtig faktor, som kan føre til reduceret læsemotivation (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 30). Vi ved fra tidligere, at niveauet på læsere i klassen er forskelligt. Vi må derfor forudsætte, at undervisningsdifferentiering er et nødvendigt behov, som også er omtalt i Folkeskolelovens §18, hvor der står, at undervisningen skal tilrettelægges, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger (Retsinformation, 2017a). Det er derfor relevant at undersøge, hvordan eleverne vurderer sværhedsgraden på fagtekster i klassen, med henblik på om eleverne udfordres maksimalt, og hvordan BV anvender differentiering i undervisningen, når elevernes læser fagtekster. Dette med henblik på, hvorvidt teksternes sværhedsgrad generelt er passende i forhold til læsemotivation.

Eleverne er i spørgeskemaets spørgsmål 14 blevet spurgt, hvad de synes om sværhedsgraden på de fagtekster, der læses i klassen:

14. Hvad synes du om sværhedsgraden på de fagtekster, I læser i skolen – for eksempel i skolebøger eller tekster på internettet? (sæt 1 x)	Drenge	Piger	I alt
De passer lige til mig	5	5	10
De er lidt svære, men det er ok	3	3	6
De er ret svære. Jeg skal bruge lang tid på at læse			
De er ret nemme			
De er for nemme. Jeg synes ikke, jeg altid bliver udfordret nok	1	1	2

Her svarer 10 ud af 18 elever, at teksternes niveau er passende, 6 elever svarer, at teksterne er lidt svære og 2 elever svarer, at teksterne er for nemme at læse. Der er derfor 8 elever ud af de 18 respondenter, der faktisk ikke finder sværhedsgraden på teksterne passende. Dette kan føre til reduceret indsats ved både læsning af for lette og for svære tekster, og kan bidrage til reduceret læsemotivation (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 30).

Som tidligere nævnt, nævner Decia og Ryan to psykologiske behov, der er afgørende for at bibeholde den indre motivation; autonomi, som er behandlet i afsnit 4.2.3, og derudover *kompetence* (Niemic & Ryan, 2009, s. 22). I forhold til behovet for kompetence er sværhedsgraden på tekstniveauet særlig interessant, fordi det at få tilfredsstillet behovet for kompetence indebærer, at ele-

verne faktisk føler, de kan imødekomme de udfordringer, de bliver stillet i skolen (Niemiec & Ryan, 2009, s. 22). I dette tilfælde er der 6 elever i en klasse, der vurderer, at tekstniveauet er svært – og altså dermed kan risikere ikke at få behovet for kompetence tilfredsstillet. Anmarkrud og Bråten mener, at et svært tekstniveau kan bidrage til reduceret læsemotivation (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 22), mens selvbestemmelsesteorien antager, at det er afgørende for opretholdning af den indre motivation, at både behovet for kompetence og behovet for autonomi er dækket. Der er altså ud fra begge synspunkter behov for en tilrettelæggelse af undervisningen, der dels tilgodeser de elever, der finder teksterne svære, men også for dem, der finder teksterne lette.

Hvis vi ser på, hvorledes BV anvender differentiering ved læsning af fagtekster, svarer hun følgende:

”Det er mega svært. Men lad os sige for eksempel i forhold til ugeskema. Det gør det lidt nemmere at differentiere i den forstand, at ugeskema giver mere tid til mig” (Bilag 6, linje 72-73).

SK spørger ind til dette, hvorefter BV svarer:

”Så der er man jo virkelig bundet op, på de grupper jeg laver. Og der laver jeg jo ud fra, at der er nogen grupper, jeg skal koncentrere mig om. Og det giver mig ekstra tid til at tage mig af de grupper. Eller tage mig af, men støtte de grupper i forhold til deres faglige læsning. Og i forhold til læsningen generelt” (Bilag 6, linje 75-77).

BV forklarer i ovenstående citat, at hun differentierer ved læsning af fagtekster ved at niveaupdele grupperne, når de arbejder med Ugeskema, således at hun har bedre tid til de grupper, der har behov for støtte ved deres faglige læsning.

I EVA-rapporten fra 2011, omhandlende undervisningsdifferentiering, står der, at man som lærer ofte har en opfattelse af, at differentiering betyder, at læreren skal følge den enkelte elev så tæt som muligt, og derved kommer der hurtigt til at mangle lærerkræfter. For at kompensere for dette, opdeler læreren klassen i hold efter fagligt niveau for på den måde at skabe tid til hver enkelt gruppe (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 8). Det kan tyde på, at BV også niveaupdeler eleverne for at skabe tid til hver enkelt gruppe ud fra ovenstående citater. Ifølge EVA-rapporten er det dog en problematisk måde at differentiere på, fordi det skaber en differentiering af elever, men ikke af undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 8). Det kan derfor tyde på, at BV ikke som sådan undervisningsdifferentierer, når hun arbejder med faglig læsning i 7. klasse. På den måde bliver undervisningen ikke tilrettelagt så den tilgodeser elever, der finder teksterne lette eller svære, hvilket kan bidrage til en reduceret læsemotivation.

4.4 Opsummering af analyse

Ovenstående analyse viser, at eleverne i 7. klasse har erfaringer med at læse fagtekster, hvorefter de har besvaret spørgsmåle, hvilken kan være grund til, at eleverne på forhånd ikke er motiveret til

at læse fagtekster. Det kan derfor tyde på, at eleverne tillægger læsningen lav værdi, hvorfor de ikke er villige til at lægge en indsats i tekstarbejdet.

Der arbejdes ikke med læringsmål, som eleverne har kendskab til, hvilket kan være en læsehæmmende motivationel komponent.

BV anvender varierede tekster, hvilken kan være en lærefremmende motivationel komponent. Der bliver dog ikke lavet tydelige koblinger mellem de forskellige tekster, hvilket kan være en læsehæmmende motivationel komponent. Samtidig er det en væsentlig faktor, at teksterne skal føles vedkommende for eleverne, da de ellers kan blive uengagerede læsere.

Der forekommer en grad af elevautonomi ved opgavernes rækkefølge, når undervisningen er organiseret efter Ugeskema, hvilket kan være fremmende for læsemotivationen. BV er også åben over for elevernes medbestemmelse ved tekstvalg og valg af tema. Eleverne synes dog ikke at opleve denne autonomi, hvorfor det kan være hæmmende for læsemotivationen.

Analysen viser, at der ikke sker eksplicit strategiundervisning, hvilket kan medføre reduceret læsemotivation, fordi eleven kan opleve at føle svag kontrol over egen læsning

Flere af eleverne finder ikke sværhedsgraden på teksterne passende. Det kan betyde en reduceret indsats ved både læsning af for lette og for svære tekster, og kan bidrage til reduceret læsemotivation. BV differentierer ved at lave niveauopdeling af eleverne, hvilket betyder, at undervisningen ikke tilrettelagt så den tilgodeser elever, der finder teksterne lette eller svære, hvilket kan bidrage til en reduceret læsemotivation.

5. Refleksioner over analyse

Med afsæt i analysens resultater vil jeg her reflektere over og diskutere analysens resultater. Dette med henblik på, hvorledes elevernes læsemotivation kan styrkes ved læsning af fagtekster gennem differentierede tilgange og læseforståelsesstrategier. Jeg vil strukturere refleksionerne ud fra områderne *differentiering med læringsmål, tekstvalg og strategiundervisning*.

5.1 Differentiering med læringsmål

I analysen kan vi udlede, at mangel på læringsmål kan være en læsehæmmende motivationel komponent. Det er derfor interessant at diskutere, hvordan læringsmål egentlig kan opstilles i praksis.

Anmarkrud og Bråten siger i forbindelse med læringsmål, at disse skal være klare, og eleverne under vejledning fra læreren selv skal formulere spørgsmål, som de ønsker svar på som grundlag for læringsmålene (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 31). Dette for at give eleverne en retning med læsningen således, at de bliver mere motiverede for at læse teksten. Som lærer skal man i denne proces være særlig opmærksom på at vejlede eleverne, således at de vejledes mod et mål, som de kan nå, hvis indsatsen er god (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 31-32). Ud fra et differentieringsperspektiv er det også afgørende, at eleven involveres aktivt i egne læringsmål, således at elevens læring kommer i centrum (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 22). Dette harmonerer godt med både Anmarkrud og Bråten samt Deci og Ryans krav om elevautonomi, som tidligere nævnt – altså at eleven er selvbestemmende i en eller anden grad i forhold til egen læring, hvilket kan virke motiverende for eleven, idet eleverne kan følge egen progression og læring (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 41).

En anden måde at tænke læringsmål på, er ud fra Bodil Nielsens *Styr på mål* (Nielsen, 2015). Bodil Nielsen siger her, at læreren som udgangspunkt laver læringsmål for de enkelte forløb som en del af sin planlægning (Nielsen, 2015, s. 37). Samtidig opsætter Nielsen mål ud fra et taksonomisk princip, blandt andet ud fra Blooms taksonomi, som består af 6 trin med stigende sværhedsgrad, hvor hvert trin opad også indeholder de foregående trin (Nielsen, 2015, s. 93-94). Hun forklarer progressionen med, at det eleverne først skal lære, altså første læringsmål, skal være et solidt grundlag for det næste mål og det næste igen (Nielsen, 2015, s. 103).

Bodil Nielsen mener dermed, at det som udgangspunkt er læreren, der laver læringsmål ud fra et taksonomisk princip, hvor Anmarkrud og Bråten påpeger, at det er motiverende for eleverne, hvis de selv er med til at formulere læringsmål (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 33). Ud fra et differentieringsperspektiv og elevautonomi som motivationel faktor vil disse blive tilgodeset, hvis eleverne selv er med til at formulere læringsmål, således at disse bliver formuleret efter, hvad eleverne er nysgerrige efter at undersøge, og at hver enkel elevs egen læring kommer i centrum.

5.2 Tekstvalg

I analysen ser vi, at der ikke bliver lavet en tydelig kobling mellem de enkelte tekster omhandlende samme tema. Det vil derfor være relevant at se på, hvorledes denne kobling kan laves.

Denne kobling kan ifølge Anmarkrud og Bråten laves ved at stille intertekstuelle spørgsmål til eleverne (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 34), altså hvor der i spørgsmålet inddrages referencer til teksterne imellem. Ved temaet eventyr kan et sådant spørgsmål for eksempel være: *Hvordan har den tekst, du læste om genren eventyr, hjulpet dig med at finde frem til genretræk i eventyret Fyrtøjet?*

Derudover beskriver eleven Søren, at han kan have svært ved at samle sig om en tekst, hvis den er kedelig. Spørgsmålet er så, hvilke tekster, der er interessante for en elev som Søren?

Det kan vi muligvis finde svar på i spørgsmål 6 i spørgeskemaet (bilag 5), hvor eleverne bliver spurgt, om de kan lide at læse, hvortil Søren svarer, at han kan lide at læse tekster på telefon og computer. Samtidig er han den elev i spørgsmål 3, der skriver, at han i fritiden læser informationer i computerspil i CounterStrike. Det kan altså tyde på, at sådanne tekster synes vedkommende for Søren. Ud fra et udvidet tekstbegreb, som jeg har redegjort for i afsnit 4.2, kan informationer i et computerspil godt defineres som en fagtekst. Men kan man godt lade eleverne vælge tekster i form af et computerspil i undervisningen for at højne elevernes læsemotivation?

I et dannesperspektiv kan læsning af en sådan tekst godt være en del af det at deltage i uformelt fællesskab, som der nævnes i UNESCOs definition på literacy (Korsgaard, 2012, s. 23). Anmarkrud og Bråten siger dog, at for lidt autonomi og for meget autonomi er en vanskelig balancegang (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 33), hvorfor det må være op til læreren at vurdere, hvorvidt et sådant tekstvalg kan bidrage til målopfyldelse af de færdigheds- og vidensmål, der er udvalgt for det aktuelle forløb.

5.3. Strategiundervisning

Analysen viste, at BV arbejder implicit med læseforståelsesstrategier frem for eksplicit, hvilket er en udfordring, idet en motiverende strategiundervisning kræver, at der anvendes udstrakt brug af verbalisering og modellering (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 35), således at eleverne kan blive bevidste om de kognitive processer, der foregår under læsning hos gode læsere. Det er derfor relevant at reflektere over, hvordan denne verbalisering og eksplicite undervisning kan finde sted.

Anmarkrud og Bråten har et konkret bud på dette, hvor de arbejder med eksplicit undervisning i seks forskellige læseforståelsesstrategier (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 34). Undervisning af disse seks strategier skal foregå gennem fire niveauer, hvor eleverne gradvist får stigende ansvar for brug af læseforståelsesstrategierne. Dette med henblik på, at eleverne til sidst selv har en række strategier at vælge mellem, som de kan anvende på eget initiativ (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 34-35). Dermed vil der være en grad af autonomi til stede, der sammen med andre læsefremmende motivationelle komponenter, dels kan styrke elevens læseforståelse, men også elevens motivation for læsning af faglige tekster (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 34-35).

Merete Brudholm lægger især vægt på, at det forudsætter en aktiv læser, hvis eleverne skal blive bevidste om egen læsning og strategianvendelse, altså udvikle en metakognitiv bevidsthed (Brudholm, 2011, s. 227). I undervisningen skal læreren således være bevidst om, at eleverne har brug for at vide, hvilke forskellige strategier, de kender, hvordan strategierne skal anvendes, og hvorfor og hvornår er det relevant at anvende strategierne? Dette for at eleverne ved, hvad de skal, mens de læser, især når der opstår vanskeligheder i forståelsen af en tekst (Brudholm, 2011, s. 227). Det er derfor særdeles vigtigt, at man som lærer i strategiundervisningen er bevidst om, at eleverne skal blive bevidste om egen læsning og strategianvendelse, hvilken kun kan ske, hvis læreren underviser eksplicit i læseforståelsesstrategier.

6. Konklusion

I denne opgave har jeg undersøgt, hvorledes man som lærer kan styrke elevens læsemotivation ved læsning af faglige tekster gennem differentierede tilgange og læseforståelsesstrategier. Jeg har derfor undersøgt, hvordan de læsehæmmende motivationelle komponenter kan udvikles, således at elevens motivation styrkes gennem differentierede tilgange og læseforståelsesstrategier.

En motivationel faktor kan være at lade eleverne formulere klare læringsmål under vejledning af læreren. Disse på baggrund af spørgsmål, som eleverne selv ønsker svar på. Ud fra en differentieret tilgang er det særligt vigtigt, at læreren vejleder eleverne, således at eleverne vejledes mod et mål, som de kan nå, hvis indsatsen er god. Ved at lade eleverne formulere egne læringsmål kommer elevens læring i centrum.

En anden motivationel faktor er, at læreren laver tydelige koblinger mellem tekster omhandlende samme tema – dette blandt andet ved at stille intertekstuelle spørgsmål til eleverne. Samtidig er det en væsentlig faktor, at teksterne skal føles vedkommende for eleverne, da de ellers kan blive uengagerede læsere.

En tredje motivationel faktor er, at der forekommer grader af elevautonomi – eleven skal altså have medbestemmelse vedrørende tekstvalg, tema og opgavernes rækkefølge. Det er her vigtigt, at eleverne oplever, at de rent faktisk har medbestemmelse, hvorfor læreren skal tydeliggøre dette.

Til sidst er det væsentligt, at der sker en eksplicit strategiundervisning, hvor eleverne får kendskab til flere forskellige læseforståelsesstrategier således, at de bliver bevidste om, hvordan strategierne skal anvendes, og hvorfor og hvornår det er relevant at anvende strategierne. Dette med henblik på, at eleverne til sidst selv har en række strategier at vælge mellem, som de kan anvende på eget initiativ. Den eksplicitte strategiundervisning vil sammen med andre læsefremmende motivationelle komponenter, dels kunne styrke elevens læseforståelse, men også elevens motivation for læsning af faglige tekster.

7. Perspektivering

Jeg tror, at alle lærere på et eller andet tidspunkt, har oplevet, at eleverne ikke har været motive- ret til at læse de udvalgte tekster. Og egentlig giver det god mening, hvis måden de har mødt fag- tekster på primært har været forbundet med det at læse og derefter besvare opgaver. Jeg håber, at der efterhånden vil skabes større opmærksomhed omkring dette aspekt, således at eleverne, drevet af nysgerrighed, også i fremtiden vil åbne en avis eller en nyhedsside for at læse en artikel – simpelthen fordi, de føler, at tekstens indhold vedkommer dem.

Både de elever og lærere jeg mødte i 7. klasse, gav udtryk for, at det kunne være svært at fasthol- de koncentrationen pga. uro i klassen eller en mobiltelefon, der gav lyd fra sig. Læreren påpegede endda, at eleverne er blevet så vant til at zappe gennem forskellige sociale medier på telefonen, at de mange skift influerer på deres koncentration generelt. Et andet perspektiv kunne derfor være, hvorledes elevernes koncentration er påvirket af brugen af den elektronik, vi omgiver os med døg- net rundt. For på en eller anden måde må elevernes motivation også være påvirket af, at der altid er et andet tilbud til stede, som er lige ved hånden.

8. Litteratur

- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2010). Læsemotivation og motiverende læseundervisning. I S. Madsbjerg, & H. Lund (Red.), *Læselyst og læring* (s. 25-40). Dansk Psykologisk Forlag.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?* København: Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2012). Den professionelle lærer i holdning og handling: Fokus på observation og problemadfærd. I O. Løw, & E. Skibsted, *Psykologi for lærerstuderende og lærere* (s. 239-254). Akademisk Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende princip*. EVA.
- Emu.dk. (2. maj 2017). *Dansk - Fælles mål, læseplan og vejledning*. Hentet fra Emu.dk:
<http://www.emu.dk/modul/dansk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>
- FFM. (3. april 2017). *Folkeskolens Formålsparagraf*. Hentet fra Emu.dk:
<http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- Fælles Mål - Dansk. (2. maj 2017). *Læsning - 7.-9. klasse- Dansk*. Hentet fra Emu.dk:
<http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk/7-9-klasse/l%C3%A6sning>
- Fælles Mål - Historie. (2. maj 2017). *Kildearbejde - 7.-9. klasse- Historie*. Hentet fra Emu.dk:
<http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie/7-9-klasse/kildearbejde>
- Gyldendal. (7. maj 2017). *Gyldendal - Vurdering af dig selv som læser*. Hentet fra Dansk.gyldendal.dk:
<http://komponenter.gyldendal.dk//i-ark/index.php?token=eyJ1c2VySUQiOiJzdXNzMTUzMSIsImNvbXBvbmVudEIEIjoIINTQ1NzczNTJkZjE0OTIxM2FjYzM5OTI3IiwidGltZXN0YW1wIjoiMTQ5NDE1MjQ0MCIsluNpZ25hdHVyZSI6IjM2M2JhZDc4MTgxNjBhNjcyY2U4ZjJhZGUzZjQ3ZWEyMmE4YmUzNTRkODhjZDQ5M2Rl>
- Korsgaard, K. (november 2012). Læsning er ikke, hvad det har været. *KvaN- Tidsskrift for læreruddannelse og skole*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView - Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Løw, O. (2014). Klasseledelse: ramme- proces- og relationsledelse. I O. Løw, & E. Skibsted, *Eleverns læring og udvikling* (s. 149-165). Akademisk Forlag.
- Mulvad, R. (2012). Hvorfor fortjener fagtekster særlig opmærksomhed? I B. Larsen, S. Hammershøi, S. Holm-Larsen, & K. Brandt (Red.), *Læsning og skrivning i alle fag* (s. 23-39). Dafolo.
- Nielsen, B. (2015). *Styr på mål - Læringsmål, tegn og progression*. Hans Reitzels Forlag.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomi, kompetence og indbyrdes relationer i klasseværelset. *Kognition og pædagogik*, 19. årgang(74), s. 20-31.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblik - Indføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

Retsinformation. (13. maj 2017a). *Folkeskoleloven - Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen*. Hentet fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008>

Retsinformation. (14. maj 2017b). *Prøvebekendtgørelsen - Bekendtgørelse om folkeskolens prøver*. Hentet fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183762#idf52c4457-01b6-46c0-9b71-42623d91da12>

Sproglig udvikling - Vejledning. (2. maj 2017). Hentet fra Emu.dk: <http://www.emu.dk/modul/sproglig-udvikling-vejledning>

Winther, K., & Theill, L. (2012). *Ugeskemarevolutionen - Folkeskole med overskud til alle*. Forlaget Reflexion ApS.

9. Bilag

9.1 Bilag 1 – Uddrag af indledende samtale før praktik

Linje 1-24

SK: Okay. (.) Er der nogen specielle former for fagtekster, du tænker, de har brug for at arbejde med?

BV: Nej. Det er alt muligt forskelligt.

SK: Okay. Eller et eller andet, du tænker, at det har denne her klasse lige netop brug for eller behov for, eller.. er de svage i forhold til... ?

BV: De er mega mega svage læsere, den klasse her. Jeg har aldrig haft så svage læsere før.

SK: Er det i afkodningsdelen eller forståelsesdelen, tænker du?

BV: (.) Det ved jeg ikke.

SK: Ok. Det er sådan en kombi måske?

BV: Ja

SK: Okay. Men du har selvfølgelig heller ikke haft dem så lang tid

BV: Det er jo det.

SK: Så det kan måske godt være lidt svært at vide, hvad de kan?

BV: Ja. Jeg ved ikke lige hvad..hvad de har svært ved endnu

SK: Super. Jeg tænker umiddelbart, at det kunne være interessant at hive nogen forskellige fagtekster ind.. forskellige typer af fagtekster, der havde en eller anden aktualitet. Det kunne være en hjemmeside. Og simpelthen lave strategier for, hvordan læser man en hjemmeside, når man kommer ind på en hjemmeside

BV: God ide

SK: Det kunne være ... nu skal jeg lige se.. det kunne også være en artikel, hvor der er et samspil mellem tekst og billeder. Så man måske går ind i de der multimodale elementer, hvor der er repræsenteret både skriftsprog og billeder og andre modaliteter på en eller anden måde.

BV: Ja.

SK: Øh. Men hvad det helt præcist nærmere skal være, det ved jeg sgu ikke endnu. Men jeg tænker.. jeg hiver lige fat i min vejleder, når jeg lige har afleveret den opgave der. Og så prøver jeg lige at sparre lidt med hende om, hvad hun har af indspark til det. Er der noget af det, som du tænker, kan være relevant derinde, eller hvad?

BV: Jamen jeg tænker, vi har jo slet ikke arbejdet med læsestrategier overhovedet derinde, så alt hvad du kommer med, det er relevant.

SK: Okay.

9.2 Bilag 2 – Uddrag af observation

Observation tirsdag den 10. januar	Egne refleksioner
<p>Baggrund. Eleverne skal læse en artikel om FOMO – Fear Of Missing Out – en artikel, der omhandler brug af mobiltelefoner og det hele tiden at være online og være afhængig af sin mobil og sociale medier. De er tidligere blevet introduceret for begrebet læseforståelsesstrategier og har arbejdet med flere strategier</p> <p>SK: Vi skal i dag læse en artikel...</p> <p>Tilde: Ej, skal vi læse?</p> <p>SK: Ja, vi skal læse en tekst og imens arbejde med forskellige læseforståelsesstrategier</p> <p>Line: Det er så kedeligt at læse artikler</p> <p>SK: Men du kender jo ikke indholdet af den her artikel endnu?</p> <p>Line: Nej det er rigtig nok</p> <p>Mathias: Men bare det at skulle læse artikler – det er kedeligt</p> <p>SK: Hvad er det, der gør det kedeligt?</p> <p>Tilde: Det der med at sidde og koncentrere sig om noget, hvor der ikke rigtigt sker noget. Det gør det kedeligt</p> <p>SK: Altså hvor der ikke er en handling?</p> <p>Tilde: Ja</p>	<p>Det er som om, at eleverne har brug for et eller andet action, for at de kan koncentrere sig om læsningen af artiklen.</p>

9.3 Bilag 3 - Uddrag af skriftlige elevbesvarelser

Vurdering af dig selv som læser:

Søren:

8. Er du generelt god til at samle dig om din læsning? Eller volder det dig besvær? Forklar nærmere og giv gerne eksempler.

Ja vil da mene jeg er rimelig god til at samle mig om en tekst. Men hvis det er en tekst jeg synes er pisse kedelig kan det jo godt være lidt mere problematisk.

9.4 Bilag 4 – Uddrag af gruppeinterviews i historie

Linje 1-17

Gruppe 5 - Line, Amalie, Martin og Søren

SK: Hvad synes I om historie?

Søren: Uinteressant.

SK: Ok. Hvad med Line og Amalie?

Line: Nogen gange er det sjovt nok.

SK: hvad kunne det være, der var sjovt nok.

Line. At se en film eller arbejde i selvvalgte grupper.

SK: hvad så med indholdet? Hvad er spændende af indhold?

Line? Det ved jeg ikke lige.

SK: Hvad med indholdet af det her Grønlandsprojekt. Hvordan har det været?

Amalie: Det er fint

Søren: Det er ikke det værste, vi har lavet.

SK: Nå ok. Hvad er så det værste, I har lavet, synes du?

Søren: Det kedeligste er, når vi skal læse i en bog og så skal vi bare svare på 16.000 spørgsmål bagefter.

SK: Så det er det kedeligste

Søren: Ja. Og hvis man bare skal arbejde individuelt også. Så er det bare kedeligt. Herovre må man tit arbejde i grupper, og det er bedre. Noget hvor man ikke synes, det har noget med en selv at gøre, og man ikke har brug for den viden - det er bare kedeligt. Så er Grønland også sådan mere noget, hvor Danmark ligesom har været med i, og vi kan forestille os, hvad der skete.

Linje 18-25

Gruppe 2: Mathias, Anna, Signe og Mads

SK: Had synes I om faget historie?

Mathias: På min gamle skole, der kunne jeg godt lide historie. Men det har ikke været så sjovt herovre.

SK: Er du kommet i udskolingen, eller var du her også på mellemtrinnet.

Mathias: Jeg kom efter vinterferien i 6. klasse.

Signe: Jeg synes, det er kedeligt.

SK: Er det det man lærer, eller den måde man lærer det på?

Anna: Det er den måde man lærer det på, at læse og lave opgave.

Mathias: For at det er bedre, skal man måske lave noget i grupper og fremlægge noget.

9.5 Bilag 5 - Uddrag af spørgeskemasvar

3. Hvad læser du, når du læser i fritiden? (Sæt gerne flere x og uddyb)	Dreng	Piger	I alt
Frilæsningsbøger Læser i en god bog	5	8	13
Fagbøger	2	2	4
Tekster på internettet – Hvilke? Informationer		2	2
Informationer i computerspil – Giv et eksempel Hvis der er opdatering i et computerspil Counter Strike	2		2
SMS og chatbeskeder Jeg skriver med venner og min mor	7	9	16
Opdateringer på sociale medier – Giv et eksempel Noget på Facebook Facebook Snapchat Tjekker facebook for at se, om der er nyheder	4	6	10
Andet:	1		1

6. Kan du lide at læse? (Sæt max 2 x)	Dreng	Piger	I alt
Ja, jeg kan rigtig godt lide at læse de fleste tekster	1	2	3
Ja, jeg kan godt lide at læse frilæsningsbøger	1	4	5
Ja, jeg kan godt lide at læse spændende fagtekster	4	1	5
Ja, men mest det jeg læser på telefonen eller computeren	6	5	11
Nej, jeg er ikke så vild med at læse	3	1	4

10. Er det vigtigt at læse fagtekster i skolen? (sæt 1 x)	Dreng	Piger	I alt
Ja. For jeg lærer noget af teksterne	7	8	15
Nej. Jeg synes ikke, det der står i teksterne vedkommer mig	2	1	3

14. Hvad synes du om sværhedsgraden på de fagtekster, I læser i skolen – for eksempel i skolebøger eller tekster på internettet? (sæt 1 x)	Dreng	Piger	I alt
De passer lige til mig	5	5	10
De er lidt svære, men det er ok	3	3	6
De er ret svære. Jeg skal bruge lang tid på at læse			
De er ret nemme.			
De er for nemme. Jeg synes ikke, jeg altid bliver udfordret nok	1	1	2

15. Hvad kan få dig til at stoppe med at læse? (sæt evt. flere x)	Dreng	Piger	I alt
Hvis det ikke interesserer mig	7	9	16
Hvis teksterne er for svære	4	2	6
Hvis jeg ikke ved, hvad jeg skal bruge det til	2	2	4

Læreruddannelsen i Nr. Nisum – Via University College
 Bachelorprojekt - Læsemotivation ved læsning af faglige tekster i udskoling
 Sussie Nørskov Skjødt (208385) – 16. maj 2017

Hvis teksterne er for lette	2	1	3
Jeg læser slet ikke		1	1
Andet: Der er også nogen gange, hvor nogen begynder at snakke til mig Hvis der er larm		2	2

17. Hvem bestemmer, hvilke fagtekster du læser i skolen? (sæt evt. flere x)	Dreng	Piger	I alt
Det gør mine lærere	8	7	15
Det gør eleverne			
Det gør både mine lærere og eleverne		1	1
Det ved jeg ikke		1	1
Andet: Nogen gange eleverne Vi læser ikke fagtekster	1	1	2

9.6 Bilag 6 – Uddrag af interview med lærer

Linje 1-23

SK: Har du en eller anden fornemmelse af, hvad elevernes overordnede mål er, når de læser en fagtekst? Altså er det fordi, de bliver bedt om det? At de skal? Tror du? Eller tror du, at det er fordi, at de er interesserede i noget af det, der faktisk står i indholdet, eller?...Eller noget de gør for dig, fordi du beder dem om det? Eller fordi de tænker, at de skal bruge det til noget.. Det kan også være nogen af de her store emner, de måske skal gemme noget materiale til frem til afgangsprøven på et eller andet tidspunkt. Altså har du hørt nogen nogensinde give udtryk for.. hvad tror du, målet er for dem?

BV: Jeg tror desværre rigtig tit, så gør de det fordi det skal vi jo... det er lektier. Det er egentlig derfor, jeg godt vil prøve at gøre det med et lidt andet fortegn. Altså en anden hensigt, at nu skal I alle sammen lære det her, men at de kan fordybe sig... og selv finde nogen tekster også. Herunder også lære noget om kildevurdering

SK: ja

BV: Jeg håber derigennem, at de kan se en mening med det. Men der er jo også mange lærere, der siger: I skal læse det her og så skal I besvare det her. Og så er der jo ikke så meget andet i det. Så giver det jo ikke mening for dem

SK: Så gør man det, fordi man skal?

BV: Ja. Og selvfølgelig vil der også altid være noget, man skal læse, selvom man ikke gider det. Altså det skal de jo også lære. Men det kunne være fedt, hvis man kunne veksle, ikke også?

SK: Jo. Har eleverne indflydelse på valg af tekster, når I læser fagtekster?

BV: Ja ved mig? Ja. For eksempel i forbindelse med det her. Men også i forbindelse med det sidste forløb, vi lavede. Der hvor... men der havde jeg jo så bestemt emnet, kan man sige. Men der fik de først mulighed for selv at gå ind at finde informationerne. Dem der så ikke kunne det.. så hjalp jeg dem selvfølgelig med at finde nogen fagtekster

SK: Så de går på nettet og søger efter noget?

BV: Ja. Nej, der var også nogen, der var på biblioteket og låne bøger

SK: Okay. Eller har de medbestemmelse på et tema for eksempel? Nu sagde du, at I havde et tema om krimier for eksempel. Kommer eleverne nogen gange med et tema, hvor du tænker: Ej, det vil jeg godt lige hive op. Eller er de fastlagt på forhånd?

BV: Altså ved mig er det aldrig mere fastlagt, end at jeg griber det, hvis de kommer med noget. Men jeg kan ikke lige tænke, at de har gjort det

Læreruddannelsen i Nr. Nisum – Via University College
Bachelorprojekt - Læsemotivation ved læsning af faglige tekster i udskoling
Sussie Nørskov Skjødt (208385) – 16. maj 2017

Linje 24-30

SK: Arbejder du egentlig med synlige læringsmål i forhold til læsning?

BV: Nej, det er jeg ikke særlig god til

SK: ligger der noget om det på skolen... eller har skolen en politik omkring læringsmålsstyret undervisning og synlige læringsmål og alt det der?

BV: ikke ud over det der står, man egentlig skal. Det er ikke noget, vi nogensinde...

SK: jeg vidste ikke.. det er forskelligt. Nogen skriver det direkte, det kan jeg se, når jeg søger nu her, der står i nogen stillingsopslag. Og andre steder er det noget andet, man lægger vægten på

BV: Ja

Linje 31-48

SK: Og hvad så med opgavens rækkefølge for eksempel. Hvis de får et eller andet... har de selv indflydelse på det?

BV: Altså nu kører jeg jo Ugeskema i dansk

SK: Sådan lige nu her, eller?

BV: Ja. I forbindelse med det her med eventyr. Så der har de jo fuldstændige frie tøjler faktisk på rækkefølgen

SK: Hvad så når du kører Ugeskema? Når der ligger de her tekster.. det synes jeg faktisk altid er interessant ved ugeskema. Når der ligger tekster omkring et eller andet tema, fordi du plejer at bygge Ugeskema op, så det bevæger sig omkring et tema, ikke? Og så ligger der nogen opgaver og nogen tekster omkring det?

BV: Ja

SK: Bliver der lavet nogen.. altså laver I tiltag, eller laver du tiltag, hvor de der forskellige tekster, de bliver koblet sammen?

BV: (.) Jo altså i forbindelse med at de i første uge måske har en tekst omkring eventyr, de forskellige genretæk og de forskellige eventyrtyper og alt det her. Den skal de jo hele tiden for eksempel vende tilbage til, når de sidder med Fyrtøjet for eksempel

SK: Ved de godt det af sig selv? At de skal det egentligt?

BV: Hmm. Nej...

SK: Eller har I opsamlinger eller opsummeringer omkring det.. Sådan helt praktisk, når du organiserer Ugeskema?

BV: Altså...Nej. På ugeskemaet står der for eksempel i den her uge: Fyrtøjet + opgaver. Så den har jeg så lavet nogen specifikke opgaver til. Så er der en anden en: Brorlil og Søsterlil, tror jeg. Lav en fremlæggelse ud fra teksten om eventyr

SK: Ja

BV: Så der skal de selv tilbage i teksten og finde ud af: Er tallet 3, er det relevant i forhold til det her eventyr. Så på den måde kobler man

Linje 49-55

SK: Arbejder du med læseforståelsesstrategier, når I læser fagtekster?

BV: Ja.. men det gør jeg. Men det er jo mest med eksamen for øje. Det er jo mest i forhold til læseprøverne

Læreruddannelsen i Nr. Nisum – Via University College
Bachelorprojekt - Læsemotivation ved læsning af faglige tekster i udskoling
Sussie Nørskov Skjødt (208385) – 16. maj 2017

SK: altså jeg kan jo høre, du gør det for eksempel med ordforråd, og som du selv siger, med før-læsestrategier og sådan noget.

BV: Ja, men også alt det her med skimming.. Hedder der ikke det?

SK: Jo, skimming?

BV: Ja, skimmelæsning og.. og sådan nogle strategier. Fordi det skal de bruge for at kunne nå at blive færdige med læseprøven

SK: ja, sådan lidt de tekniske strategier egentlig

Linje 56-68

SK: Ved du, om de arbejder med læseforståelsesstrategier i andre fag? Nu sagde du, at du på et tidspunkt havde lavet noget i forbindelse med biologi, for eksempel. Ved du, om der er nogen af de andre faglærere, der bruger det?

BV: det tror jeg ikke

SK: Det er sådan en danskfaglig ting, eller hvad?

BV: Ja

SK: Og bruger du det selv, når du underviser i andre fag end dansk?

BV: Hmm. Ja, det synes jeg. Men ikke sådan, at jeg tydeliggør for dem, at nu arbejder vi med læseforståelsesstrategier. Men for eksempel at arbejde med ordene, inden man læser teksten. Eller snakker om: hvad tror I, det her kan handle om, eller...Igen det her med at lade dem finde noget, de synes er spændende og lade dem selv være opsøgende

SK: Så du har faktisk en indirekte undervisning af strategierne?

BV: Ja

Linje 69-77

SK: Hvordan differentierer du, når I læser fagtekster? Hvad gør du for at undervisningsdifferentiere, når I læser fagtekster?

BV: Hmm

SK: Eller gør du noget i forhold til undervisningsdifferentiering i forhold til læsning af tekster? Det synes jeg jo er svært

BV: Det er mega svært. Men lad os sige for eksempel i forhold til ugeskema. Det gør det lidt nemmere at differentiere i den forstand, at ugeskema giver mere tid til mig

SK: Ja?

BV: Så der er man jo virkelig bundet op, på de grupper jeg laver. Og der laver jeg jo ud fra, at der er nogen grupper, jeg skal koncentrere mig om. Og det giver mig ekstra tid til at tage mig af de grupper. Eller tage mig af, men støtte de grupper i forhold til deres faglige læsning. Og i forhold til læsningen generelt.

9.7 Bilag 7 – Interviewguide til lærerinterview

I hvor høj grad læser I fagtekster i din 7. klasse?

Hvilke typer af fagtekster læser I?

Hvordan er niveauet på dine elever som læsere? Hvordan kan du se det?

Hvordan er dine elever som læsere? Er de interesserede, dygtige, umotiverede eller lignende? Hvad oplever du og hvorfor?

Spørger de dig som lærer, hvis de har en udfordring i teksten? Eller har du fornemmelsen af, at de selv løser det?

Hvordan arbejder de med læsning? Primært selv eller i grupper – eller har du som lærer en overordnet plan, hvor de for eksempel går til og fra læsningen?

Hvad er elevernes mål, når de læser? Er det for eksempel at de SKAL læse teksten, at det interesserer dem, at de kan lære noget af teksten, at de gør det for dig, at de gør det fordi de ved, de skal bruge noget til Folkeskolens afgangsprøve på et tidspunkt?

Har eleverne indflydelse på valg af tekster, når I læser fagtekster? Eller på tema, opgavernes rækkefølge, gruppearbejde osv.?

Hvilke typer af opgaver er der typisk knyttet til læsningen?

Hvordan arbejder eleverne typisk med opgaver i forbindelse med læsning? Laver de opgaver alene eller sammen med andre? Og hvordan er denne sammensætning lavet, hvis det er sammen med andre?

Indgår der i forbindelse med læsning af fagtekster praktiske aktiviteter/ hands on aktiviteter?

Når I arbejder med et tema – for eksempel da I arbejde med Ondskab- er det så både fagtekster og skønlitterære tekster?

Og hvis det er, gøres der tiltag for at teksterne ligesom kobles sammen – altså skabes sammenhænge?

Hvordan udvælges tekster niveaumæssigt?

Hvordan differenteres teksterne til de elever, du har?

Laver du differentierede opgaver til eleverne?

Arbejder du med synlige læringsmål i forbindelse med læsning?

Arbejder du med læseforståelsesstrategier, når I læser fagtekster?

Hvis ja, hvilke strategier bruger I for eksempel?

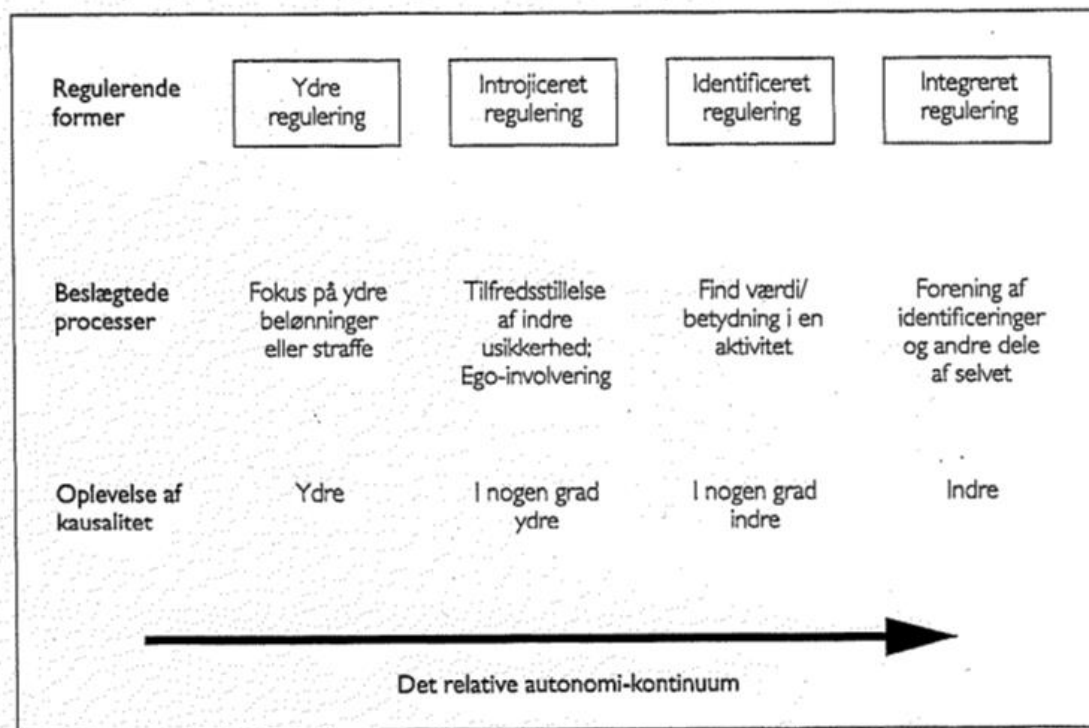
Anvender du belønning, når eleverne laver læseaktiviteter? Eller ros?

Hvordan evaluere du, når der arbejdes med fagtekster og læsning generelt – og strategier?

Har du nogle elever, der er særligt dygtige til læsning? Hvordan kan du se det? Hvad gør de, tror du, siden de er særligt dygtige?

Ved du, om det arbejdes med læsestrategier og forståelsesstrategier i andre fag? Arbejder du selv med det, når du underviser i andre fag?

9.8 Bilag 8 – Model over typer af ydre motivation inden for selvbestemmelsesteorien



(Niemic & Ryan, 2009, s. 25)