

Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar

Mari Kvisberg Haugen

Masteroppgave

Arbeid med leselyst på barneskolen

Working with reading engagement in elementary
school

Grunnskolelærerutdanning 1-7, samlingsbasert

2MASTER17

Vår 2022

Forord

Etter fire år på grunnskolelærerutdanningen kom det store punktumet, masteroppgaven. Oppgaven har ligget bakerst i hodet gjennom alle årene på lærerskolen, men det ble ikke ekte før man faktisk måtte utarbeide prosjektbeskrivelse og dermed bestemme seg for tema og problemstilling.

Prossessen fra bestemmelse av tema og utarbeidelse av prosjektbeskrivelse, og frem til ferdig masteroppgave har vært lang, tidkrevende og til tider veldig frustrerende. Jeg brukte mye tid i starten på å grue meg og tenke at jeg ikke fikk det til, før jeg startet å analysere funn, og dermed fant ut at det var veldig interessant. I tillegg kom mestringsfølelsen snikende ettersom jeg kom lenger i oppgaven. Tross mange frustrerende stunder, sitter jeg likevel igjen med en god følelse og med enda mer erfaring enn før jeg skrev masteroppgaven. Jeg er stolt over å ha fullført, og er fornøyd med at oppgaven ble slik den ble, da oppgaven er noe jeg selv kan ha bruk for i min videre karriere som lærer i barneskolen.

Jeg vil takke alle deltakerne som sa ja til å delta i forskningsprosjektet mitt, for de gode og relevante erfaringene og tankene de ga, for at jeg skulle kunne svare på problemstillingen min.

Jeg har hatt uvurdelig god hjelp fra veilederen min, Espen Stranger Johannessen. Han har holdt ut med mine mange spørsmål, og alltid gitt meg gode, grundige og konkrete svar og tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke familien min, kjæreste, venner, kollegaer og medstudenter. Det er lettere å komme gjennom fem år på skolen med god hjelp, støttende kommentarer og gode samtaler.

Innholdsfortegnelse

INNHALDSFORTEGNELSE	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	10
1.1 PRESENTASJON AV TEMA OG BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	10
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	11
1.3 OPPGAVENS DISPOSISJON	12
1.4 AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING	13
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	14
2.1 LESING I SKOLEN	14
2.1.1 <i>Læreplan</i>	14
2.1.2 <i>Leseplan</i>	16
2.2 FØRSTE OG ANDRE LESEOPPLÆRING	17
2.3 ARBEIDSMÅTER	20
2.3.1 <i>Ord og begreper</i>	20
2.3.2 <i>Lesestrategier</i>	21
2.3.3 <i>Høytlesing og stillelesing</i>	22
2.3.4 <i>Leseprosjekt og lesekurs</i>	24
2.3.5 <i>Bibliotek</i>	25
2.3.6 <i>Digital lesing</i>	26
2.4 FYSISKE RAMMER	28
2.5 VARIASJONER I LESEFERDIGHETER	29

2.5.1	<i>Dysleksi</i>	30
2.5.2	<i>Norsk som andrespråk</i>	30
2.5.3	<i>Tilpasset opplæring</i>	31
2.6	MOTIVASJON OG LESELYST	32
2.6.1	<i>Motivasjon</i>	32
2.6.2	<i>Motivasjon og leselest</i>	34
2.6.3	<i>Leselyst</i>	35
3.	METODE	38
3.1	HERMENEUTIKK OG FENOMENOLOGI	38
3.2	LITEN N-STUDIE	39
3.3	KVALITATIV METODE	39
3.4	DATAINNSAMLING	40
3.4.1	<i>Intervju</i>	40
3.4.2	<i>Intervjuguide og prøveintervju</i>	42
3.4.3	<i>Valg av deltakere og gjennomføring</i>	43
3.5	ANALYSEMETODE	45
3.5.1	<i>Transkribering</i>	45
3.5.2	<i>Koding</i>	46
3.6	FORSKNINGENS KVALITET	47
3.6.1	<i>Reliabilitet</i>	47
3.6.2	<i>Validitet</i>	48
3.7	ETISKE PRINSIPPER	49
3.7.1	<i>Informert samtykke</i>	49
3.7.2	<i>Krav til privatliv</i>	50

3.7.3	<i>Krav til riktig presentasjon av data</i>	51
3.7.4	<i>Meldeplikt</i>	52
4.	FUNN	53
4.1	DELTAKERNE	53
4.2	LESING I SKOLEN.....	54
4.3	FØRSTE OG ANDRE LESEOPPLÆRING.....	55
4.4	ARBEIDSMÅTER	56
4.5	FYSISKE RAMMER	57
4.6	VARIASJONER I LESEFERDIGHETER	58
4.7	MOTIVASJON OG LESELYST	58
5.	DRØFTING	61
5.1	LESING I SKOLEN.....	61
5.2	FØRSTE- OG ANDRE LESEOPPLÆRING	63
5.3	ARBEIDSMÅTER	66
5.4	FYSISKE RAMMER	71
5.5	VARIASJONER I LESEFERDIGHETER	72
5.6	MOTIVASJON OG LESELYST	74
6.	AVSLUTNING	79
6.1	KONKLUSJON	81
6.2	IMPLIKASJONER.....	81
7.	LITTERATURLISTE	83
8.	VEDLEGG	87
8.1	INTERVJUGUIDE	87
8.2	INFORMASJONSSKRIV TIL DELTAKERE.....	89

Norsk sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er lese lyst på barneskolen. Temaet ble valgt på bakgrunn av at tidligere forskning som er gjort på lesing, viser at det er en tydelig sammenheng mellom leseferdighetene til elevene og opplevelsen av lese lyst. Jeg ville gjennom oppgaven se på hvordan lærere på barneskolen jobber med lese lyst i klasserommet. For å kunne finne ut hvordan de jobber med lese lyst, var det derfor nødvendig å se på hvordan de jobbet med lesing, da lesing og lese lyst er nært knyttet sammen. Problemstillingen for oppgaven er «Hvordan jobber lærere med lese lyst på barneskolen?» For å kunne svare på denne problemstillingen utarbeidet jeg i tillegg to forskningsspørsmål

1) Hvordan arbeider lærere med lese lyst?

2) Brukes det forskjellige arbeidsmåter i arbeidet med lese lyst på småtrinn og mellomtrinn? Siden hovedfokuset i oppgaven var å finne ut hvordan lærere jobber med lese lyst, var jeg også nysgjerrig på å se hvordan de jobbet med lesing generelt i klasserommet, da man ikke kan jobbe med lese lyst uten å jobbe med lesing generelt. Jeg ville derfor vite hva fokuset i leseopplæringen var, hva slags arbeidsmåter de brukte, hvordan de fysiske rammene i klasserommet spilte inn på lese lysten, hvilke variasjoner i leseferdigheter som befant seg i elevgruppene og hvordan de vektla lese lyst i undervisningen. På bakgrunn av at jeg ville se om det var noen forskjeller i hvordan de jobbet med lese lyst på småtrinn og mellomtrinn, valgte jeg derfor å intervju seks lærere, tre fra småtrinnet og tre fra mellomtrinnet for å finne svar på problemstillingen.

Jeg valgte å bruke kvalitativ metode, der jeg gjennomførte intervjuer på deltakerne i studien. I etterkant av intervjuene transkriberte jeg intervjuene, før jeg deretter analyserte dataene ved hjelp av deskriptiv og in-vivo koding, for å kunne sortere ut funn som var relevante for å finne svar på problemstillingen.

Etter å ha gjennomført forskningsprosjektet, har jeg funnet svar på problemstillingen jeg hadde utarbeidet i forkant. Deltakerne i prosjektet har gitt gode svar på hvordan de jobber med lesing, og hvordan de legger til rette for og arbeider med lese lyst i dette arbeidet. Arbeidsmåtene deltakerne bruker varierer ut ifra hvilke variasjoner de har i elevgruppa, og om de jobber på småtrinnet eller mellomtrinnet. Alle deltakerne er enige i at lese lyst er viktig, og at det handler om å ha lyst til å lese. De legger vekt på lese lyst i undervisningen ved å velge gode tekster og bøker til undervisningen og ved å hjelpe/lære opp elevene i å selv velge riktig bøker, som er

tilpasset deres nivå og interesser, for å gi elevene gode erfaringer og opplevelser i forbindelse med lesing.

Engelsk sammendrag (abstract)

The topic for this thesis is reading engagement in elementary school. The topic was chosen based on that previous research that has been done on reading, which shows a clear connection between the students' reading skills and the experience of reading engagement. Through the thesis I wanted to investigate how teachers in elementary school works with reading engagement in the classroom. To be able to find out how they work with reading engagement, it was necessary to look at how they work with reading, because reading and reading engagement is closely related. The overarching question for this thesis is: "How does teachers work with reading engagement in elementary school?" To be able to answer this overarching question I created two research questions:

- 1) How does teachers work with reading engagement?
- 2) Do they use different learning activities while working with reading engagement in 1-4th grade and 5-7th grade?

Since the main focus in the thesis was to find out how teachers works with reading engagement, I was also curious to see how they worked with reading in general in the classroom, because you can not work with reading engagement without working with reading in general. Therefore, I wanted to know what the focus in the training of reading skills, what kind of learning activities they used, how the material frames in the classroom reflected on reading engagement, what kind of variations the students had in reading skills and lastly how they emphasized reading engagement in their teaching. Based on my interest on investigating if there were any difference in the way they worked with reading engagement in 1-4th grade and 5-7th grade, I chose to interview six teachers, three who worked in 1-4th grade and three who worked in 5-7th grade to be able to find an answer to the overarching question.

I chose to use a qualitative method, where I interviewed the participants in the study. After the interviews, I transcribed the interviews, after which I analyzed the data material by using descriptive and in-vivo coding to be able to sort out the findings that were relevant to find an answer to the overarching question.

After I have completed the research project, I have found an answer to the overarching question. The participants in the project have given good answers to how they work with reading and also how they facilitate and work with reading engagement in learning the students reading skills. The learning activities the participants use, varies from the different variations in their class, and also whether they worked on 1-4th grade or 5-7th grade. All the participants

agree on the importance of reading motivation, and that it is all about wanting to read. They emphasize reading motivation in their teaching by choosing good texts and books for the teaching activities and by helping the pupils to choose the right kind of books themselves, that is adapted their reading level and their interests, in order to give the pupils good experiences connected to reading.

1. Innledning

I innledningskapittelet vil jeg først presentere temaet for masteroppgaven, og deretter si noe om hvorfor jeg valgte nettopp dette temaet. Deretter følger en redegjørelse for problemstillingen min, samt forskningsspørsmålene som er brukt for å finne svar på den. I det tredje underkapittelet vil jeg kort skrive om disposisjonen til oppgaven, hvordan den er bygd opp, før jeg til slutt kommer med avgrensninger jeg har gjort i forhold til oppgaven, samt begrepsavklaring på et sentralt begrep i oppgaven.

1.1 Presentasjon av tema og bakgrunn for prosjektet

Temaet for masteroppgaven min er arbeid med leselyst på barneskolen. Grunnen til at jeg valgte dette temaet er at jeg gjennom noen års erfaring som lærer i barneskolen selv, har lagt merke til at arbeid med lesing og leselyst henger tett sammen, og at leselyst er en viktig faktor for at elevene selv skal ønske å lese og ved hjelp av dette utvikle seg til å bli gode lesere. For at elevene skal ville eller ønske å lese, er det helt nødvendig at de gjør seg erfaringer med lesing på en positiv måte, slik at de oppnår mestringfølelse og dermed lettere kaster seg ut i nye og ukjente tekster for å oppnå kunnskap om noe. Det er viktig at de gjennom å jobbe med lesing på ulike måter, utvikler god lesekompetanse som de har bruk for hele livet. Lesing er ikke bare en ferdighet der man lærer elevene å avkode under den første leseopplæringen. Lesing handler om å utvikle god lesekompetanse, og det å utvikle nettopp dette, er noe som krever kontinuerlig utvikling ettersom elevene skal møte stadig mer avanserte tekster gjennom skoleløpet (Roe, 2014, s. 11).

I tillegg til at jeg selv har erfart at lesing og leselyst henger tett sammen, ser man jo også på resultater fra PISA-undersøkelser som er gjort opp gjennom årene at leseprestasjonene til norske elever ikke er så bra som man kunne ønske at de var. Resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000 viser at det er en tydelig sammenheng mellom lesemotivasjon og leseferdigheter, og at dette kjennetegnes av å bruke mye tid på lesing, i tillegg til å lese et bredt utvalg av ulike tekster både på papir og digitalt (Roe & Taube, 2012, s. 46). Resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2009 viser ifølge Roe og Taube (2012) at norske elever har lav lesemotivasjon, og bruker lite tid på å lese. Resultatene fra PISA i 2018, viser at de norske elevene ligger på samme leseferdighetsnivå som de gjorde i 2000 og 2009 (Utdanningsdirektoratet, 2019). På bakgrunn av disse resultatene som ikke har endret seg stort

på 22 år, så ville jeg se hvordan lærerne som jobber i barneskolen jobber med lesing, og spesielt rettet inn mot leselyst, da PISA-undersøkelsen har vist at det er en tydelig sammenheng mellom leselysten og leseferdighetene til elevene. Det er også gjort mye forskning på dette med lesing og lesemotivasjon, og faktorer som kan spille inn på dette. Et eksempel på dette er Clark (2011), som utførte en undersøkelse der hun så på holdningene til unge folk knyttet til lesing. Hun så blant annet på om de likte lesing, hvor mye de leste, om de leste bøker eller digitale tekster og hva de synes om lesing. Funnene hennes viste blant annet at leselysten var større hos de som hadde gode leseferdigheter, og at det var flere jenter som likte lesing enn gutter. Dette knyttet seg også sammen med at flere jenter enn gutter sa selv at de var gode lesere, noe som man kan anta henger sammen med mestringsfølelsen knyttet til leseferdighetene. Ut ifra funnene til Clark (2011), ser man at leselysten spiller inn på elevenes selvoppfatning som lesere, som igjen spiller inn på utviklingen av leseferdighetene til elevene.

Selv om lesing ofte blir omtalt som skolens oppgave, er det i tillegg et viktig samfunnsperspektiv på det. I opplæringslovens formålsparagraf står det blant annet at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Dette betyr i praksis at elevene gjennom sin skolegang skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som de får bruk for i resten av sine liv. Lesing er en av disse ferdighetene som er viktig at elevene lærer seg, som de hele tiden skal utvikle og holde varmt gjennom skolegangen, og som de får god bruk for i hverdagen og i arbeidslivet. Dette kan fortelle oss at lesing er en viktig oppgave som skolen arbeider med, men at det også har stor innvirkning på elevene som deltakere i samfunnet etter de er ferdig på skolen. På bakgrunn av dette ønsket jeg å finne ut hvordan lærere i barneskolen jobber med leselyst i leseopplæringen, da leselyst er en viktig faktor i arbeidet når elevene skal utvikle seg til å bli gode lesere.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Siden temaet for oppgaven min er arbeid med leselyst, ble problemstillingen jeg utformet for min masteroppgave følgende:

Hvordan jobber lærere med leselyst på barneskolen?

For å kunne svare på denne problemstillingen, lagde jeg to forskningsspørsmål som skulle hjelpe til med å sette lys på problemstillingen:

-Hvordan arbeider lærere med leselyst?

-Brukes det forskjellige arbeidsmåter i arbeidet med leselyst på småtrinn og mellomtrinn?

Når jeg skulle finne ut av hvordan lærere jobber med leselyst på barneskolen fant jeg det som nødvendig og se på hvordan de arbeider med lesing generelt, da det er arbeidsmåtene som kan fortelle hvordan leselysten vektlegges innenfor måtene de arbeider med lesing på. Roe (2014) skriver at målet med lesing i skolen handler om å få elevene engasjert i lesing, samtidig som man må få elevene til å forstå verdien av å kunne lese. På denne måten ser man at lesing i skolen dreier seg både om å lære elevene å lese, slik at de utvikler sin lesekompetanse og blir gode lesere, samt at de ser nødvendigheten av å kunne lese. Dette kan være lettere å arbeide med hvis man får elevene engasjerte i lesing, altså at de opplever leselyst. Jeg så det også som hensiktsmessig å dele inn oppgaven i seks tema som jeg vurderer som særlig relevante og aktuelle å se på når det kommer til arbeid med leselyst i skolen. De seks temaene jeg har valgt å dele det inn i er «lesing i skolen», «første- og andre leseopplæring», «fysiske rammer», «arbeidsmåter», «variasjoner i elevgruppa» og «motivasjon og leselyst». Jeg valgte å dele inn i disse seks temaene fordi de alle er med på å si noe om lesing i skolen, hvordan man kan jobbe med det og dermed se hvordan leselysten spiller inn på de ulike temaene som omhandler lesing. Jeg valgte i tillegg å beholde disse seks temaene gjennom hele oppgaven, da jeg synes det ble ryddigere for leseren å holde styr på de ulike temaene i teoridelen, da problemstillingen min er formulert som et stort og komplekst spørsmål. I tillegg synes jeg at denne inndelingen gir en tydelig sammenheng mellom teori, funnene og drøftingen.

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet, innledningen, vil jeg forklare hvilket tema jeg valgte for masteroppgaven, og hvorfor. Jeg vil også presentere problemstillingen og påfølgende forskningsspørsmål. I tillegg vil jeg si litt om avgrensninger knyttet til oppgavens omfang, samt avklare sentrale begrep. I andre kapittel tar jeg for meg teori og tidligere forskning knyttet opp mot de ulike temaene jeg har valgt å dele oppgaven inn i. I tredje kapittel presenterer jeg og gjør rede for metodevalg, samt hvordan jeg har gjennomført selve datainnsamlingen og analysen i prosjektet. I fjerde kapittel presenterer jeg funnene fra intervjuene, fortsatt delt inn i temaene som går igjen i hele oppgaven. I femte kapittel kommer

drøftingen av funnene opp mot teorien som er presentert i andre kapittel. I det sjette og siste kapittelet vil jeg oppsummere hovedfunnene, som er med på å svare på problemstillingen.

1.4 Avgrensning og begrepsavklaring

Lesing og leselyst er veldig relevante og sentrale temaer når det kommer til skole. Det blir lagt opp til at elevene skal lære å lese når de starter på skolen, og at de gradvis skal utvikle seg til gode lesere med gode leseferdigheter gjennom skoleårene. Lesing og leselyst går hånd i hånd, da leselyst er en viktig faktor for at elevene skal ville lese og utvikle seg til gode lesere. Selv om lesing og leselyst er sentralt i skolen, er det også noe som elevene jobber med og utvikler utenfor skolen også, i form av at de gjør lekser eller leser tekst på fritiden. Elevene har i aller høyeste grad bruk for leseferdigheter utenfor skolen også. Lesing på fritiden og samarbeid skole-hjem er også sentrale faktorer når det kommer til å utvikle leselyst, men jeg kommer ikke til å nevne noe om dette i oppgaven min, på grunn av at jeg har valgt å fokusere på hvordan lærere jobber med leselyst på barneskolen. Derfor avgrenser jeg oppgavens omfang til å ta for seg det lærere i hovedsak gjør når elevene er på skolen.

Leselyst er det begrepet jeg har valgt å ha med i problemstillingen min, og som et tema i oppgaven. Enkelte teoretikere og forskere som har skrevet og forsket på leselyst, bruker også andre varianter av fenomenet leselyst. De andre variantene jeg har kommet over i arbeidet med denne oppgaven er *leselyst*, *lesemotivasjon*, *leseengasjement* og *leseglede*. Det kan sikkert diskuteres om alle disse begrepene egentlig betyr det samme, men jeg har valgt å likestille alle disse begrepene, og behandle dem som synonymer, og har da valgt å bruke begrepet leselyst gjennomgående i denne oppgaven.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg teori og tidligere forskning innenfor de seks temaene som er gjennomgående i oppgaven. I første underkapittel skriver jeg om lesing, generelt i skolen, hva som er målet med lesing i skolen og knytter det opp mot læreplanen og leseplaner. I andre underkapittel forklarer jeg hva som ligger under den første- og den andre leseopplæringen, da det ofte blir et slags skille i fokusområdene på disse to leseopplæringene. Deretter kommer det et underkapittel med fysiske rammer inne i klasserommet med tanke på leselyst. Etter dette dreier jeg inn på ulike arbeidsmåter, altså hvordan man kan jobbe med lesing i klasserommet på ulike måter, og hvordan disse arbeidsmåtene knyttes opp mot leselyst. Mot slutten av teorikapittelet skriver jeg et underkapittel om ulike variasjoner man kan ha i en elevgruppe, og hvordan disse kan spille inn på lesing og leselyst. I det siste underkapittelet definerer jeg både motivasjon og leselyst, og hvordan disse spiller inn på leseferdigheter og leselyst generelt. Jeg har valgt å legge leselyst sist i teoridelen selv om det er et av hovedfokusene i oppgaven min, fordi de andre temaene i teoridelen bygger opp under leselyst-begrepet.

2.1 Lesing i skolen

Lesingens rolle, eller betydning, har endret seg i takt med samfunnets utvikling. De samfunnsmessige og teknologiske endringene gjør slik at kravene til lesekompetanse har blitt og blir stadig høyere. Dermed blir ikke lesing bare en ferdighet som elevene lærer på skolen, og blir «ferdig» med det. Kravene til lesekompetansen legger opp til at elevene stadig må utvikle seg. De må møte ulike tekster, med ulik vanskelighetsgrad og fra ulike områder (Roe, 2014, s. 11). Ut ifra hvordan samfunnet vi lever i hele tiden er under endring, er det desto viktigere at lesing, som barna lærer når de kommer på skolen ikke bare blir sett på som noe de lærer en gang for alle på det tidspunktet, men at de kontinuerlig må opprettholde lesekompetansen sin ved å lese mye, samtidig som de må møte, erfare og jobbe med forskjellige tekster. For at elevene skal kunne gjøre dette, må det ligge en motivasjon i dem for at de skal «orke» å lese, de må ha leselyst.

2.1.1 Læreplan

I læreplanverket som skolene i Norge skal følge, Kunnskapsløftet 2020, er lesing satt som en av de fem grunnleggende ferdighetene i skolen; «å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa,

å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. [...] Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkoding til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Dette forteller oss at lesing er en viktig del av det elevene skal lære mens de går på skolen, og at det må jobbes med kontinuerlig på ulike måter, for at de skal bli gode lesere.

Videre i Kunnskapsløftet 2020, står lesing også som en viktig ferdighet som elevene trenger, ikke bare i skolesammenheng, men også i fremtiden. I fagets relevans og sentrale verdier står det følgende; «faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Ut ifra disse henvisningene til den gjeldende læreplanen, vil jeg bemerke at lesing er en veldig viktig ferdighet som elevene lærer i skolen, og som de i alle største grad har bruk for i livene sine. Derfor er det viktig at lærerne i skolen fungerer som veiledere for elevene i leseopplæringen, der de støtter og tilpasser for hver enkelt elev, slik at alle elever har muligheten til å tilegne seg denne ferdigheten. Det blir også oppgaven til læreren å nettopp få elevene til å se hensikten med å lære seg og lese, altså både legge opp til, og fokusere på leselyst i leseopplæringen i skolen.

I tillegg til at lesing er en viktig ferdighet som elevene skal lære og utvikle gjennom sin skolegang og ellers i livet, er en like viktig del av lesingen at den er med på å danne elevene, samtidig som de utvikler sin identitet. Under norskfagets relevans og sentrale verdier i Kunnskapsløftet 2020 står det; «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette forteller oss at gjennom å lese ulike tekster innenfor ulike sjangre med ulike språk, skal elevene dannes og utvikle sin identitet ved at de tenker, kommuniserer og lærer om ulike sider ved livet og både egen og andres kultur og leve/tenkemåter. På denne måten kan man si at lesing er en viktig ferdighet for å oppnå ny kunnskap om noe, samtidig som at tanker, refleksjoner og kommunikasjon om det man leser er med på å danne elevene og utvikle elevenes identitet på bakgrunn av hva de tenker om verden.

2.1.2 Leseplan

Etter å ha sett på både nasjonale og internasjonale undersøkelser som kartlegger leseferdighetene til norske elever, som viste at leseferdighetene til norske elever ikke var på et ønsket nivå, lagde Utdanningsdirektoratet en tiltaks- og strategiplan som heter «Gi mer rom for lesing!» (Utdannings- og forskningsdepartementet, rev.utg, 2005). Denne tiltaksplanen ble utarbeidet for å stimulere leseglede og bedre leseferdigheter hos barn og unge, samt øke kompetansen i bruk av skolebibliotekene, ved å komme med konkrete tiltak for å styrke leseferdighet og motivasjon hos elevene, samt å komme med tiltak for å styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebiblioteket. Planen ble lansert i 2003, men det kom også en revidert utgave i 2005 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 2). Ut ifra resultatene på blant annet PISA-undersøkelser og nasjonale prøver, så regjeringen det nødvendig å lage en tiltaksplan for å styrke leseferdigheter og lesemotivasjon i norske skoler. Ved å lage en tiltaksplan, gjør dette at det kan være lettere for skoleeiere og kommuner rundt om i landet og arbeide med leseferdigheter og leselyst på en litt mer strategisk og systematisk måte. Et av tiltakene som står i denne tiltaksplanen er blant annet at alle skoler bør ha en egen plan for lesing. Denne planen skal inneholde leseopplæring med oppfølging av alle elever på alle trinn, leserutiner, litteraturformidling og lesestimulering, systematisk bruk av kartleggingsmateriell og bruk av skolebibliotek (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 18). Ved å se på forslaget til hva en leseplan med klare mål skal inneholde, kan den si oss noe om at når skolen har en systematisk plan for leseopplæringen, er det enklere for lærere å følge opp alle elever slik at de utvikler gode leseferdigheter, og det er også enklere å tilrettelegge for leselyst hos elevene når man vet hvilket nivå de er på. I tiltaksplanen står det riktignok at alle skoler *bør* utarbeide en slik plan, og nettopp på grunn av den ordlyden, er det naturlig å tenke at det fortsatt er mange skoler som ikke har utarbeidet en sãnn plan. Det kan være mange ulike grunner til det, men det kunne ha vært mer hensiktsmessig dersom alle skoler i Norge måtte lage og følge en slik plan. I evalueringen av tiltaks- og strategiplanen som ble gjort i 2008, kom det også frem at arbeidet med å utarbeide lokale planer for lesing måtte videreføres fordi at en plan for lesing sikret kontinuitet og en helhet, og den var også med på å sikre at lesingen ikke falt i bakgrunnen når det kom andre, mer prioriterte oppgaver som skolen skulle arbeide med. De så også at en god plan er med på å fordele roller og oppgaver, og gjør lesingen til en fast, forpliktende del av skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2008, s.88). Ved å se på tiltakene i som ble utarbeidet i tiltaks- og strategiplanen fra 2005, og deretter evalueringen som ble gjort i 2008, ser man at

det er mange fordeler ved å ha utarbeidet en egen plan for leseopplæringen i de norske skolene, da dette er med på å sikre en kontinuitet i leseopplæringen, samt gjøre det til en fast del av skolehverdagen. Denne kontinuiteten kan også gjøre det enklere å legge til rette for leselyst hos elevene, ved at leseopplæringen blir tatt vare på, og man kan ha mye fokus på leselysten.

2.2 Første og andre leseopplæring

Lesing er noe som de fleste barn får tidlige erfaringer med. De blir lest høyt for av foreldre, ansatte i barnehagen eller eventuelt andre personer i nærmiljøet. Når barna starter på skolen ved seks-års alder, skal de selv i gang med prosessen å lære og lese. Traavik (2013, s. 39) skriver om å knekke den alfabetiske koden. Når elevene skal knekke den alfabetiske koden handler det om at de forstår sammenhengen mellom fonemet (ordlyden) og grafemet (bilde av bokstaven/selve bokstaven). Det vil si at elevene må kjenne igjen bokstavene og hvilken lyd de har. Det er her elevene får sine første ordentlige erfaringer med lesing, selv om kanskje mange av dem allerede har øvd på det før de startet på skolen. Dette kan man dermed kalle for det første steget på veien til å bli en leser.

Det neste steget på veien til å bli en stødig leser, er å automatisere den alfabetiske koden, altså være i stand til å avkode, pluss at man i tillegg må forstå det man leser. Traavik (2013, s. 40) refererer til leseformelen som opprinnelig ble «laget» av Gough og Tunmer i 1986, som sier at lesing = avkoding x innholdsforståelse. Traavik legger også til motivasjon i leseformelen, da hun sier at motivasjon er en avgjørende faktor i både avkodingen og automatiseringen av den alfabetiske koden, gjennom utallige erfaringer og gjennom tidligere forskning som er gjort. Dermed blir leseformelen lesing = avkoding x innholdsforståelse x motivasjon. Alle de tre komponentene i leseformelen er like viktige for at elevene skal kunne lære seg å lese. De må i tillegg til å avkode, altså forstå sammenhengen mellom grafem og fonem, også utvikle evnen til å kunne forstå det de leser. Motivasjon er også en viktig del av dette, da elevene må være motiverte, altså ha et formål med og en lyst til å lære seg og lese. I forbindelse med den første leseopplæringen er leseformelen enkel og huske, og veldig viktig å ha med seg når man jobber med elever i barneskolen. Dette fordi at man som lærer har hovedansvaret for å gi elevene leseopplæring, og det er lærerens oppgave å nettopp legge til rette slik at elevene er motiverte og har lyst til å jobbe med avkoding og deretter innholdsforståelse etter hvert som de kommer seg dit.

Leseformelen er det som blir elevenes grunnmur i leseferdigheter, og denne grunnmuren ligger da i bunn som et viktig grunnlag for videre lesing generelt, som elevene har bruk for gjennom resten av skolegangen. Det er heller ikke slik at denne ferdigheten er ferdig utviklet når de er ferdige på barneskolen, dette er en ferdighet som de absolutt har bruk for senere i livet også. Leseformelen handler om at for å kunne lese så må du kunne avkode, altså automatisere den alfabetiske koden ved å knytte sammen grafem og fonem og automatisere dette, slik at du automatisk vet bokstavlyden når du ser bokstaven. I tillegg til å avkode må du kunne forstå det du leser. Man kommer ikke så langt ved bare å si fonemene etter hverandre, hvis du ikke har forståelsen for hva du faktisk leser. Traavik (2013, s. 40) nevner også dette, at den fremste og kanskje viktigste årsaken til at folk leser, er at de skal forstå innholdet og finne mening i teksten.

Den første leseopplæringa handler i størst mulig grad om å «knekke» lesekoden, der elevene lærer seg å lese. Den andre leseopplæringa snakker man om når lesing i langt større grad blir et verktøy for læring. Når elevene er i overgangsfasen fra småtrinn til mellomtrinn, forventes det i større og større grad at elevene skal ta i bruk lesing som verktøy før læring i alle fag. God leseforståelse er dermed en avgjørende faktor for at elevene skal ha mulighet for å lære ting av å lese (Traavik, 2013, s. 114). Bråten (2007, s. 11) definerer leseforståelse med at det innebærer å kunne utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst. Når man skal utvinne noe fra en tekst må elevene lese teksten, og forsøke å finne meningen med teksten, altså hva forfatteren har villet få frem. Etter at elevene har gjort det, skal de i tillegg forsøke å få en dypere forståelse av teksten, ved å knytte forfatterens mening sammen med sin egen mening om emnet ut fra de erfaringene de selv har.

For at elevene lettere skal kunne jobbe med leseforståelsen sin, kan det være lurt at de lærer om, erfarer og bruker ulike lesestrategier, slik at de kan finne ut hvilken lesestrategi som passer best for dem, og ikke minst hvilke lesestrategier som passer best til de ulike typene av tekster de kommer til å møte. Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 9) beskriver forholdet mellom lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon som viktig for elevens leseutvikling. De mener at disse tre komponentene påvirker hverandre gjensidig, og at de derfor må sees i sammenheng. Elevene får ingen hjelp av å bruke gode lesestrategier hvis de ikke selv har noen motivasjon for å bruke ferdighetene som trengs når man jobber med strategiene. Bakgrunnskunnskapen som elevene innehar lite eller ingen verdi dersom kunnskapen ikke brukes strategisk når de leser heller (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 9). På bakgrunn av det Anmarkrud og Refsahl skriver, forstår jeg det som at leseforståelsen til elevene kan utvikles

ved å jobbe med ulike lesestrategier. For at elevene skal ha fullt utbytte av å bruke lesestrategien, er det like viktig at elevene har motivasjon for å bruke disse strategiene, altså at de ser en mening ved å bruke dem. I tillegg til dette er det også til god hjelp at elevene kan bruke bakgrunnskunnskapene de har om et emne, for å lettere kunne utvinne og skape mening med det de leser, jamfør Bråtens definisjon på leseforståelse (2007).

Anmarkrud og Refsahl (2010) referer til PISA og PIRLS, som på 2000-tallet viste at norske elever ikke var så gode til å lese som folk hadde trodd. En av forklaringene den gang til det dårlige resultatet var at elevene var for dårlige til å bruke lesestrategier. Resultatet av dette var at lesestrategier har fått plass i læreplaner, i fagbøker for lærere og i elevenes lærebøker. Læreplanene har jo nettopp gått gjennom en fornyelse, og læreplanen som lærere i norsk skole skal forholde seg til, er Kunnskapsløftet 2020. Lesestrategier er fortsatt nevnt i læreplanen, for eksempel i et kompetansemål i norsk, etter 4 trinn; «eleven skal kunne lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). Et annet eksempel er fra kompetansemål i norsk, etter 7.trinn; «eleven skal kunne bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7).

På denne måten ser man at leseformelen er grunnleggende for all leseopplæring når elevene kommer til skolen. Det er skolens oppgave å gi elevene ferdigheter som de får bruk for senere i livene sine, og lesing er en av disse viktige ferdighetene. For å kunne veilede og støtte elevene i leseopplæringen, er det viktig at lærerne som jobber i skolen har gode verktøy og strategier for å kunne gi elevene mulighetene til å oppdage og utvikle leseferdighetene sine. For å gjøre dette, må «lesekode knekkes», og deretter går oppgaven ut på at man som lærer i størst mulig grad finner ulike tekster, som utfordrer de ulike elevene på ulike måter og gir dem muligheten til å utvikle sine leseferdigheter. Leselysten og motivasjonen for å lese ulike tekster vil jo i stor grad variere hos de ulike elevene, men det er læreren sin oppgave å prøve så godt hen kan, og legge til rette for at elevene utvikler sine leseferdigheter gjennom et rikt og godt utvalg av tekster. De utvikler sine leseferdigheter ved at de møter et bredt spekter av tekster, øver på ulike lesestrategier og ved at de får erfaring ved å oppleve tekster. For å kunne utvikle elevenes leseferdighet, er det viktig å legge til rette for dem, slik at motivasjonen og leselysten kan utvikles og bli en naturlig del av elevens verktøykasse, jamfør Traavik sin justering av den opprinnelige leseformelen fra Gough og Tunmer.

2.3 Arbeidsmåter

Når man som lærer skal gi elevene leseopplæring i skolen, er det ulike måter man kan legge opp til dette på. Den første leseopplæringa handler i bunn og grunn om å avkode, mens den andre leseopplæringa i hovedsak tar for seg leseforståelse, på ulike nivåer. Det finnes utallige måter å jobbe med lesing på i klasserommet, jeg tenker at det kun er fantasien som setter grenser. Det er læreren i hovedsak som velger de arbeidsmåtene som hen synes fungerer best i sin klasse, og min erfaring er at de fleste varierer litt når de bruker de ulike arbeidsmåtene, både i lenger perioder, men også i løpet av en skoledag. Arbeidsmåter i denne sammenheng handler om hvordan det jobbes med lesing i klasserommet. De arbeidsmåtene jeg presenterer under har jeg valgt ut på bakgrunn av arbeidsmåter jeg selv har erfaring med, og som jeg har inntrykk av at er de mest brukte i skolen. Dette fordi de kan hjelpe til med å øve på både avkoding/automatisering og leseforståelse som er viktige ferdigheter å innarbeide og øve på for elevene, i tillegg til at de bygger opp til leselyst på ulike måter.

2.3.1 Ord og begreper

Kunnskap om ord og forståelse er tett knyttet sammen. Hvis elevene møter et ord som de ikke forstår i en setning eller i en tekst, kan dette gjøre at de ikke forstår sammenhengen, eller meningen med setninger eller teksten. Ukjente ord tar også lenger tid å avkode for elevene, og det kan gjøre at leseflyten stopper opp, og forståelsen av teksten stopper også opp (Roe, 2014, s. 106). Dette betyr at å jobbe med ukjente ord og begreper er nødvendig for elevenes leseforståelse. Når man jobber med leseforståelse handler det om at elevene skal lese en tekst, og deretter forstå innholdet i teksten, på ulikt nivå ettersom de blir eldre. Roe (2014) skriver at det å fokusere på ord og begreper i de tekstene elevene skal lese, bør være en naturlig del av læringsarbeidet i klasserommet. Dette vil si at dersom læreren starter arbeidet med å løfte frem og eventuelt forklare ord og begreper elevene mest sannsynlig ikke kan, gir dette alle elever en god forutsetning for å lettere kunne forstå hva teksten handler om. Hvis man får innarbeidet denne rutinen med å finne og forklare ukjente ord og begreper, er dette med på å hele tiden utvide elevenes ordforråd. Etter hvert som elevene blir eldre og utvider ordforrådet sitt, jo bedre muligheter har de for å bli «gode lesere» i form av at leseforståelsen utvikler seg i takt med større ordforråd. Det er i tillegg enklere å oppleve leselyst hvis man forstår det man leser.

2.3.2 Lesestrategier

Anmarkrud og Refsahl (2010) definerer lesestrategier som «det en leser gjør ut over det han eller hun må gjøre for å lese en tekst» (s. 14). En lesestrategi er dermed den anstrengelsen eleven gjør i forbindelse med å lese teksten, utenom avkodingen i seg selv. Anstrengelsen elevene kan gjøre i forbindelse med å lese en tekst er de tenkemåtene eller de fysiske handlingene eleven gjør for å forstå og lære innholdet i teksten, eller for å kunne løse oppgaver som er gitt i forbindelse med teksten (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 14). Lesestrategier forstår jeg som en arbeidsmåte som skal hjelpe elevene til å lettere kunne forstå innholdet i ulike typer tekster, og som elevene må læres opp i og erfare mange ganger, før de etter hvert skal bli selvgående i og ta de ulike lesestrategier i bruk på ulike tekster.

Det finnes som sagt ulike lesestrategier, som skal være til hjelp for elevene for å forstå innholdet i en tekst og som skaper læring. Anmarkrud og Refsahl (2010) sorterer lesestrategier inn i fire kategorier, som er følgende: repeteringsstrategier, utdypingsstrategier, organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier. Innenfor disse kategoriene igjen finnes det ulike strategier man kan ta i bruk, men jeg kommer kun til å nevne et eksempel innenfor de fire kategoriene, for å kunne vise hva en slik type strategi er i praksis.

Repeteringsstrategier er en strategi som brukes når elevene skal velge ut og repetere noe fra en tekst som de vil huske. Denne kategorien innenfor lesestrategier handler i hovedsak om å huske innholdet i en tekst, uten at man nødvendigvis forstår det så godt (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 15). Denne type lesestrategi kan være grei å bruke når man vil at elevene skal få med seg innholdet i en tekst der man etterpå kan snakke om innholdet, slik at elevene kanskje forstår innholdet bedre da. En strategi man kan lære elevene innenfor denne kategorien er å streke under sentrale ord eller setninger i teksten (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 16). Her kan man for eksempel be elevene lese gjennom teksten en gang først, før de deretter må tenke over om de husker noe fra teksten, før de igjen kan lese gjennom teksten mens de streker under ord eller setninger som de tenker er viktige for at de senere kan huske innholdet i teksten ved å se på de understrekede ordene.

Den andre kategorien er utdypingsstrategier. Når man leser en tekst, så vil innholdet være en blanding av det som direkte er uttrykt i teksten, i tillegg til en dypere mening som ikke nødvendigvis er direkte uttalt (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 17). En utdypingsstrategi er dermed den strategien som gjør at elevene lettere kan få med seg meningen i teksten, som ikke

står direkte skrevet ordrett. Her er en type strategi at man lærer elevene å tenke på hva man har sett, hørt eller lært om temaet i den aktuelle teksten før, slik at de knytter sine forkunnskaper til det som står i teksten, og dermed lettere kan se den «dypere» meningen i teksten, ved å knytte sine erfaringer opp mot det som står i teksten.

Den tredje kategorien er organiseringsstrategier. Denne strategien brukes for skape sammenheng mellom ulike deler av en tekst eller mellom ulike tekster (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 22). Organiseringsstrategier kan brukes for at elevene lettere kan organisere innholdet i en tekst, eller sammenligne innholdet i ulike tekster. Et eksempel på en organiseringsstrategi er å lage tankekart. Det sentrale temaet står i midten, og ut ifra midten lager man bobler av hovedtemaene i teksten, og ut ifra disse hovedboblene igjen, kan det lages mindre bobler med innholdet i hovedtemaene. Dette gjør at elevene lettere kan få oversikt over hvilke temaer som er i teksten, og også hva hvert tema handler om.

Den fjerde og siste kategorien er overvåkningsstrategier. Dette er strategier som brukes for å vurdere og/eller kontrollere egen leseforståelse (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 25). Denne strategien kan brukes i forkant av lesingen, under lesing eller etter lesing der eleven hele tiden overvåker og kontrollerer at hen har forstått innholdet i teksten. Eksempel på en slik strategi kan være å gjenfortelle. Her skal eleven da gjenfortelle innholdet i teksten til en medelev, uten å se på teksten. På denne måten ser læreren og eleven selv, om hen har fått med seg innholdet i teksten, og om hen har forstått det.

Under de fire hovedkategoriene med lesestrategier ligger det igjen mange ulike strategier som man kan bruke for å øve på å forstå innholdet i en tekst. Når elevene gjennom skolegangen får ulike strategier til ulike formål modellert, erfart og brukt, gjør dette at de utvider sin leseforståelse ved at de har ulike verktøy de kan bruke på ulike tekster, og ettersom hva de vil med teksten. Dette med å ha ulike verktøy for å kunne forstå teksten vil ha innvirkning på leselysten, når man klarer selv å finne ut hva man må gjøre for å kunne forstå teksten.

2.3.3 Høytlesing og stillelesing

«Gjennom høytlesing er det ikke bare forfatterens ord som kommer til uttrykk. Den som leser høyt er i tillegg med på å gi teksten en ny dimensjon gjennom stemmebruk og vektlegging av ord og uttrykk» (Roe, 2014, s. 133). Ved at læreren bruker høytlesing som arbeidsmåter, sikrer dette at alle elevene får mulighet til å forstå teksten, og som Roe (2014) skriver, får de også tilgang til en ny dimensjon av teksten, som de muligens ikke hadde fått dersom de kun skulle

lese selv. Ved høytlesing er det heller ikke uvanlig at det bunner ut i en klassesamtale eller læresamtale, der innholdet i teksten utdypes i enda større grad, og der forståelsen for innholdet i teksten også kan bli større. Roe (2014) nevner også viktigheten av at høytlesing ikke kun er knyttet til skjønnlitterære tekster, men også til fagtekster, som det er like mye av i skolen. Ved å bruke høytlesing i forbindelse med lesing av fagtekster, får alle elevene en felles gjennomgang av innholdet i teksten, der læreren har mulighet til å utdype og forklare både ord og detaljer i teksten, som er viktige at elevene forstår for at de skal få med seg innholdet i fagteksten.

Selv om høytlesing av fagtekster er viktig for elevenes læring, kan høytlesing også være en verdifull arbeidsmåte for å skape et sosialt fellesskap i klassen. Høytlesing er en fin arbeidsmetode der alle elever får tilgang til den samme teksten (Ulland, 2018, s. 266). I tillegg er det også en fin måte å tilpasse undervisningen på, da alle lesere, både de sterke leserne og de som strever med lesing, får muligheten til å erfare og oppleve den samme teksten, selv om de har ulike utgangspunkt. Det vil også i høytlesing av skjønnlitterære tekster være muligheter for at elevene kan stille spørsmål til innholdet, der læreren igjen kan utdype og forklare slik at alle elevene får med seg innholdet.

Jeg har nå presentert høytlesing av både fagtekster og skjønnlitterære tekster, med hovedfokus på at det er læreren som leser høyt for elevene. Det er heller ingenting i veien for at høytlesingen foregår ved at elevene leser høyt i klasserommet eller for hverandre. Roe (2014) skriver at mange er kritiske til å la elever lese høyt, særlig de yngre elevene. Jeg tenker at grunner til dette er at slike situasjoner kan stresse både sterke og svake lesere, og gjøre at de knytter disse leseerfaringene opp mot noe negativt, som igjen kan påvirke deres leseferdigheter. Dette med høytlesing fra elever er mye omdiskutert i mitt arbeidsmiljø også, og noen praktiserer det, mens andre avstår fra det i størst mulig grad. Grunner til å praktisere det kan være at elevene skal øve på leseflyt, og at man tenker at de øver på dette i tillegg til å tilegne seg nytt fagstoff som dermed blir lettere tilgjengelig for alle elever ved at det leses høyt. Grunner til at noen avstår fra denne praksisen er at de er opptatt av å gi elevene gode erfaringer knyttet til lesing, og at dersom elevene får en dårlig erfaring, vil dette kunne ødelegge for både videre lesetrening og lese lyst. Roe (2014) nevner at dersom elever bruker høytlesing som arbeidsmåte, enten for seg selv, i små grupper eller i klassen, kan dette være en fin måte å forstå teksten bedre på. Dersom de opplever at teksten er vanskelig å forstå, kan det hjelpe å tenke høyt, enten alene eller sammen med andre.

Stillelesing er en stund i løpet av dagen der hele klassen leser stille sammen (Gardiner, 2005, s. 15). Denne stillelesingsstunden kjennetegnes av at elevene kan velge lesemateriale selv, noe som gir elevene muligheten til å selv oppdage ulike forfattere, sjangre og ulike tema de liker å lese om. Gardiner (2005) skriver at tanken bak stillelesing er at dersom elevene leser mer og at de i tillegg liker å lese, så vil de bli bedre lesere. Han henviser til Stephen Krashen som i 1993 skrev i boka *The power of reading* at han mente at stillelesing var et av de viktigste verktøyene når det kom til språklæring. Han mente at stillelesing i tillegg til å utvikle leseferdighetene til elevene, var viktig for å lære seg alle ferdighetene knyttet til lesing, som f.eks. grammatikk og utvikling av ordforrådet (Gardiner, 2005, s. 17). Ut ifra hva Krashen mente, og som Gardiner skriver, kan man anta at stillelesing er et godt verktøy å bruke i skolen, der elevene både får medbestemmelse i skoleaktiviteten, ved at de får være med å velge lesemateriale selv, i tillegg til at de gjennom stillelesingsstunden utvikler sine leseferdigheter i tillegg til grammatikk og ordforråd.

Schimmel og Ness (2017) utførte et forskningsprosjekt som handlet om effekten høytlesing og stillelesing hadde på leseforståelsen til elever. De fant gjennom sin studie ut, at ved stillelesing så hadde elevene bedre leseforståelse når det kom til å gjenfortelle det de hadde lest, mens det på spørsmål til teksten ikke var så stor forskjell på leseforståelsen til elevene om de brukte høytlesing eller stillelesing. De støttet seg i konklusjonen på at høytlesing og stillelesing handler om ulike kognitive prosesser. Ved høytlesing må man i tillegg til å forstå det man leser, tenke på tegnsetting, intonasjon og nøyaktighet når man leser, og dette kan gjøre at man bruker mindre krefter på å forstå innholdet. Studien viste også som sagt, at det ikke var noen forskjell på leseforståelsen til elevene når det kom til å svare på spørsmål til teksten. Dette kan fortelle oss at de kognitive prosessene som elevene bruker både under høytlesing og stillelesing er forskjellige, og at det kan være lurt å bruke både høytlesing og stillelesing, for at elevene kan øve på de ulike kognitive prosessene, og utvikle leseforståelsen sin ved å variere lesemane.

2.3.4 Leseprojekt og lesekurs

Når man vil bygge opp en kultur for lesing på skolen eller i klassen, kan det å bruke leseprosjekter være en viktig del av oppbyggingen. Når alle trinn eller alle elevene i klassen deltar i leseprosjekter, vil dette kunne forsterke den kollektive følelsen, samt gjøre at kulturen for lesing blir fastsatt i planene for skolen (Hjellup et al., 2018, s. 164). Det er mange skoler som ønsker å ha en god kultur for lesing på skolen, da lesing er en viktig del av elevenes

hverdag, og en viktig ferdighet som de hele tiden skal utvikle. Det er også enklere for lærerne når leseprosjekt blir satt inn som faste innslag i årsplanen for skolen, for da vet de hva de har å forholde seg til, samt at skolen sammen kan teste ut ulike leseprosjekter og finne ut hva de har lyst til å bruke på sin skole. Når de samme leseprosjektene går igjen på ulike trinn, gjør dette også at lærerne blir godt kjent med leseprosjektene, og at de kan forme dem og utvikle dem på sin egen måte slik at de fungerer som et godt verktøy for å utvikle leseferdighetene hos elevene. Enten kan skolene utvikle egne leseprosjekt, eller så kan de også bruke «ferdige» opplegg fra ulike foreninger, som f.eks. foreningen !les (Foreningen les, u. å). Leseprosjekt er også gode arbeidsmåter når man skal arbeide med leselyst, da det ofte brukes utdrag fra forskjellige bøker, som gjør at elevene kan få lyst til å lese resten av boka på egenhånd.

Lesekurs er et vanlig tiltak på skolen når elever sliter med lesing, eller som et felles tiltak der alle elevene får øvd på leseflyt og leseferdigheter (Hjellup et al., 2018, s. 175). Professor på Institutt for spesialpedagogikk, Monica Melby-Lervåg skrev i et innlegg på Læringsbloggen at lesekurs er effektivt å bruke på småtrinnet hvis man har elever som strever med avkoding, men også på mellomtrinnet der det også kan være elever som fortsatt strever med avkoding og leseflyt (Melby-Lervåg, 2017). Disse lesekursene kan utføres på ulike måter, med alt fra repetert lesing, der elevene leser den samme teksten flere ganger, til å lese tekster og svare på spørsmål til teksten for at elevene kan øve på å få med seg og forstå innholdet i teksten.

Både leseprosjekter og lesekurs er arbeidsmåter som går over litt kortere og/eller lengre perioder når man tenker at elevgruppen trenger å øve på avkoding, leseflyt og leseforståelse. Hjellup et al. (2018) mener også at leseprosjekt må tidfestes i planene på skolen, da dette kan være en kollektiv arbeidsmåte som skaper god kultur for lesing. Det er heller ingenting i veien for at lesekurs, i tillegg til at de gjennomføres ved behov, også er noe som kan tidfestes gjennom året på skolen. Dette kan være lurt å gjøre, da det gjør at alle elevene får små drypp gjennom skoleåret av intensive kurs der de får drillet både avkoding, leseflyt, begrepstrening og leseforståelse.

2.3.5 Bibliotek

Helland et al. (2018) skriver om at gode skolebibliotek spiller en stor rolle når det kommer til utvikling av elevenes leseglede, og skolens kultur for lesing. Dette kan man anta at er fordi gode skolebibliotek har skolebibliotekar med kompetanse, som er tilgjengelig hele skoletiden, der elevene får hjelp til å finne bøker i tillegg til at de blir lært opp i å bruke biblioteket til det

formålet de vil (Helland et al. 2018, s. 28). På denne måten kan elevene få hjelp av mennesker med god kompetanse innenfor leseverdenen til å finne passende bøker, i tillegg til at de blir lært opp til å finne den litteraturen de vil ha, og får dermed eierskap til leseaktiviteten. Det at skolebiblioteket har en bibliotekar med kompetanse, gjør at bibliotekaren lettere kan finne frem litteratur som passer til elevene som kommer, ut ifra hva de ønsker å lese. De kan også lage utstillinger i biblioteket med nyere typer bøker, eller sortert i ulike sjangre som de tenker kan fenge mange av de ulike elevene som kommer med ulike ønsker til hva de vil lese. At elevene lærer å bruke biblioteket er også en god arbeidsmåte. Dette kan gjøre det lettere for elevene å selv gå til biblioteket og vite hvor de kan finne det som er aktuelt for dem. Ulike bibliotek kan ha ulike måter å sortere bøker på, men det er derfor det kan være lurt å gi elevene opplæring i skolebiblioteket, slik at de lettere kan finne frem til det de leter etter.

At læreren og bibliotekaren har et godt samarbeid kan også ha en positiv innvirkning på elevenes bruk av skolebiblioteket og arbeidet med leselyst (Helland et al., 2018, s. 29). Dette tenker jeg er en naturlig del av å bruke skolebiblioteket, hvis man er heldig å ha et skolebibliotek med en egen bibliotekar på, at det gjennom et godt samarbeid blir enklere for alle parter. Det blir enklere på den måten at når bibliotekar og lærer samarbeider og blir enige om når klassen kommer på besøk og når de eventuelt skal ha undervisning i bruk av biblioteket, er det enklere for bibliotekaren å forberede seg, slik at hen har aktuelle bøker til elevene som kommer på besøk.

Om ikke skolebiblioteket på skolen er «godt nok» for elevene, er det også muligheter for å skape det samme gode samarbeidet med folkebiblioteket i den kommunen man bor i. En bibliotekar med kompetanse innenfor bibliotekfaget, er en veldig god ressurs å bruke, da de lettere kan finne både ny og aktuell litteratur for mange ulike elever, og det er absolutt noe læreren burde benytte seg av. I dette samarbeidet kan man også inngå egne avtaler mellom biblioteket og skolen der man planlegger fysiske besøk, litteraturformidling og egne opplegg for elevene (Helland et al., 2018, s. 113). Dette samarbeidet kan legge til rette for leselyst ved at elevene får gode opplevelser knyttet til lesing.

2.3.6 Digital lesing

I hele denne oppgaven er det foreløpig kun tekster og fysiske bøker som har blitt omtalt som det elevene skal lese i, når de enten øver på å lese, eller når de leser fordi de har lyst. I Kunnskapsløftet 2020 er det nevnt at elevene skal kunne lese både på papir og digitalt, og at

de også skal bruke digitale hjelpemidler for å oppleve tekst (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Mange av skolene i Norge har blitt såkalte iPad-skoler, der alle elevene har fått sin egen iPad som de skal bruke til skolearbeid. Liu (2005) gjorde en studie der han så på endringer i leseferdigheter knyttet til et stadig økende digitalt samfunn. Det han fant gjennom studien, var at nettopp på grunn av det økende digitale samfunnet, ville unge lesere gradvis utvikle en mer skjermbasert lesemetode, der de måtte bruke varierte strategier, som f.eks. å surfe eller å letelese etter nøkkelord. Disse strategiene måtte de bruke for å kunne håndtere all informasjon som man blir utsatt for på nett. Basert på studien til Liu (2005) kan man anta at siden mange norske skoler har tatt i bruk iPad i større grad, så er det også nødvendig at elevene bruker iPaden for å oppleve og lese ulike typer tekst, for å kunne lære seg de nødvendige strategiene som de må bruke når de leser på skjerm.

For å si noe om forskjellen på bøker og e-bøker som blir lest på skjerm, har Baron (2015, s.5) presentert hva som skiller bøker og e-bøker. Bøker er en samling av sider som er bundet sammen. E-bøker er bøker i elektronisk form, som derfor kan bli lest på digitale enheter. Baron (2015) skiller i tillegg mellom to variasjoner av e-bøker. Den ene versjonen er digitalt formaterte versjoner av originale bøker utgitt på papir, eller bøker som er utgitt i digital form, men som leses på «vanlig» måte. Den andre versjonen er opprinnelig digitale bøker, som er laget for å ta i bruk de mulighetene som den digitale teknologien gir. Disse mulighetene handler blant annet om visuelle bilder, enten stillbilder eller video, som er laget for interaksjon med brukeren. Jansson et al. (2014, s. 137-138) skriver at skjermlesing tilbyr noen muligheter som kan være interessante å tenke over, fordi disse mulighetene gjør at skjermlesinga skiller seg fra den tradisjonelle lesingen på papir. Skjermlesing gir elevene mulighet til å peke på og flytte elementer på skjermen, zoome inn og ut. I tillegg tilbyr skjermteknologien mulighet for større variasjon når det kommer til sammensatte tekster. Lyd og levende bilder kan integreres i teksten. Eleven møter selvfølgelig på sammensatte tekster når de leser tekster på papir eller i fysiske bøker også, men med skjermtekster følger det også med interaktivitet, som Baron (2015) også nevner. Basert på disse skillene som presenteres av Baron (2015), og som diskuteres av Jansson et al. (2014) kan man anta at lesing på skjerm er noe som kan gi elevene enda mer muligheter og tilpasninger når det gjelder å øve på og utvikle lesekompetansen, noe som også kan påvirke leselysten. Samtidig nevner Baron (2015) et viktig punkt å tenke på når det kommer til digital lesing, og det er at denne digitale lesingen av digitale bøker er under arbeid, da det må finnes ut hva disse bøkene egentlig skal oppnå, om det er for å utvikle leseferdigheter, eller om det kun er for å stimulere til og utvikle leselyst.

Ricoy og Sánchez-Mártinez (2020) gjorde en studie der de sammenfattet 163 studier som tok for seg blant annet om bruk av nettbrett i undervisninga virket positivt eller negativt på elevenes læring. I studien fant de ut at elevene ble mer fleksible og selvstendige i kunnskapsbyggingen, samtidig som de ble aktivisert i undervisningen på en litt annen måte enn ved tradisjonell undervisning. Det de fant som negativt gjennom denne studien, var at elevene lettere kunne bli distraheret ved tekniske problemer og lignende. Selv om de fant noe negativt i bruken av nettbrett, fant de likevel ut at bruken av nettbrett i undervisningen hadde en større positiv effekt, enn negativ. Dette trodde de at hadde klar sammenheng med at elevenes motivasjon økte ved bruk av nettbrett (Ricoy & Sánchez-Mártinez, 2020). Man kan på bakgrunn av studien til Ricoy og Sánchez-Mártinez (2020) anta at ved å bruke nettbrett i leseundervisning, kan det bli lettere å tilpasse til den enkelte elev, i tillegg til å øke leselysten da nettbrett kan gi elevene større mulighet for interaksjon. Samtidig som man ser de positive sidene ved bruk av nettbrett, må man også ha med seg det Baron (2015) nevnte med at digital lesing på e-bøker som er laget opprinnelig digitale, ikke nødvendigvis er lesing som utvikler leseferdighetene til elevene, da slike typer teksten kan være korte og mer visuelle enn de tekstene som elevene møter på i lærebøker og andre bøker.

2.4 Fysiske rammer

Utformingen av klasserommet til elevene kan være med å tilrettelegge for litterære møter. Dette med at det er egne rutiner for høytlesing, at elevene leser selv og at de har tilgjengelige bøker til enhver tid, i tillegg til å være omkranset av bokstaver og ord er ting som inviterer til lesing (Ulland, 2018, s. 266). For å gi elevene en best mulig start på å lese litteratur, er utformingen viktig med tanke på at man vil invitere til lesing. At klasserommet er et sted som inviterer til lesing, er ikke bare viktig på småtrinnet i forbindelse med den første leseopplæring, det er også viktig å opprettholde en form for utforming og/eller organisering som inviterer til lesing for elevene på mellomtrinnet også.

Helland et al. (2018) skriver at i tillegg til at alle skolen burde ha et godt skolebibliotek, så kan også det at alle klasser har sitt eget lille bibliotek i klasserommet virke positivt inn på leselysten. Dette er lurt fordi det er på klasserommet elevene er på mesteparten av tiden som de tilbringer på skolen, og det er derfor her de populære og gode leseopplevelsene burde være. Dette gjør også at litteraturen er lett tilgjengelig for elevene på alle tidspunkt, samt at de kan se bøkene slik at de ser om dette er bøker som de kunne tenke seg å lese. Å kunne velge bok

selv er motivasjon for lesing i seg selv. Elevene i en klasse er veldig forskjellige både med tanke på leseferdigheter og interesser, og dette gjør at valg av litteratur vil være ulik, selv om de tilhører samme aldersgruppe. Det er derfor viktig at klassebiblioteket består av ulike bøker med ulikt tema og på ulikt lesenivå. Klassebiblioteket trenger heller ikke være så stort, det er vel også lite sannsynlig at alle klasserom har plass til et stort eget bibliotek. Hele poenget med klassebiblioteket er at det skal invitere til lesing, og friste elevene med synlige bøker som er aktuelle for alle elevene.

Når man skal utforme klasserommet til elevene slik at det inviterer til lesing, og fungerer stimulerende på lesingen, er det selvfølgelig lurt å ha bøker synlig og lett tilgjengelig for alle. Det kan også være en idé å tenke på møbleringen i klasserommet, altså gi elevene en plass der de får lyst til å sette seg ned og kose seg med lesingen. Det å bruke en gammel sofa, noen puter og pledd på gulvet er nok for å få en krok i klasserommet eller et grupperom til å fungere lesestimulerende, og gjøre at elevene koser seg med lesestunden, enten alene eller sammen med resten av klassen (Helland et al. 2018, s. 64). Både de små og de store elevene trenger et lesestimulerende miljø for å ha lyst til å lese, noe som er viktig for at de faktisk leser og utvikler sine leseferdigheter. Derfor kan disse forslagene, med synlige og tilgjengelige bøker, en lesestol på klasserommet eller lignende, virke positivt inn på dette, da elevene lettere kan se og finne bøker de vil lese, samt at de assosierer lesingen med noe positivt hvis det skiller seg litt ut fra andre læringsaktiviteter de ofte gjør mens de sitter ved pulten sin.

2.5 Variasjoner i leseferdigheter

Når man hører om variasjon i leseferdigheter, så er dette noe jeg vil tro er veldig aktuelt i alle klasser, på alle skoler i hele verden. En skoleklasse består av mange ulike elever, som kommer til skolen og har ulike utgangspunkt og dermed ulike forutsetninger. Jeg vil i dette kapittelet skrive litt om de ulike variasjoner i elevgruppen som man kan møte på med tanke på lesing og leseferdigheter, skrevet med andre ord, elever som har lese- og skrivevansker på ulikt grunnlag.

Når man snakker om lese- og skrivevansker bruker man en bred definisjon, der man inkluderer elever som har vansker med skriftspråk av ulike grunner. Dette kan være på grunn av biologiske årsaker, sosiale eller psykologiske årsaker eller undervisningspåførte årsaker (Kulbrandstad, 2018, s. 305). Eksempler på biologiske årsaker kan være medfødte årsaker som gjør at eleven strever litt ekstra med skriftspråket. Eksempler på sosiale eller psykologiske

årsaker kan være at eleven strever med nettopp det sosiale og det kan dermed påvirke psyken, som gjør at man strever ekstra med innlæring av skriftspråket. Eksempler på undervisningspåførte årsaker sier Kulbrandstad (2018, s. 305) at kan være hvis elever for eksempel får undervisning på et språk de ikke kan så godt, og der testingen av fremgang også blir gjort på det samme språket som de ikke kan så godt. Andre årsaker til at elever strever med skriftspråket, kan være at de blir diagnostisert med dysleksi.

2.5.1 Dysleksi

Helland (2019, s. 19) definerer dysleksi som først og fremst en vanske med skriftspråket, men hun beskriver også grunnbetydningen til ordet dysleksi, som får frem en annen betydning enn den litt mer generelle definisjonen. Etter at hun så på grunnbetydningen og deler opp ordet og oversetter det direkte, betyr ordet dysleksi «en forstyrrelse i evnen til å lese», og «en forstyrrelse i evnen til å bruke språk». Derfor hevder hun at dysleksi ikke bare betyr vanske med skriftspråket, men at det mer spesifikt betyr, en vanske med ord, tale og lesing. Ut ifra begge disse definisjonene, vil man med en gang se at dersom en elev får diagnosen «dysleksi», kan det bety at eleven har litt ekstra vansker med skriftspråket, ord, tale og lesing, og at dette kan ha innvirkning på leseferdighetene og dermed leselysten til den eleven.

2.5.2 Norsk som andrespråk

Elever som har et annet førstespråk enn norsk, uavhengig av hvor lenge de har vært i Norge, vil som oftest ha utviklet kompetanse til språket på sitt førstespråk, fordi det ofte er det språket de praktiserer og hører på andre arenaer de befinner seg, når de ikke er på skolen. Disse elevene vil dermed ha andre forutsetninger og behov enn elever som har majoritetsspråket som utgangspunkt (Danbolt, 2013, s. 187). Selv om de har andre forutsetninger og behov enn de elevene som snakker majoritetsspråket som sitt originalspråk, har de like mye behov for å få lese- og skriveopplæring som hjelper dem til å utvikle seg til gode lesere og skrivere. Denne tilpasningen som disse elevene har krav på, og behov for, er også en variasjon i leseferdigheter som man vil kunne møte på i klasserommet.

Johanne Helland Hernes (2019) skrev en masteroppgave der hun gjorde en kasusstudie av fire flerspråklige elevers lesing av fagtekster. Hun ville finne ut hvilke ord de syntes var vanskelige, og hvilke strategier elevene tok i bruk når de møtte disse ordene. Hun fant i sin studie ut, at når elevene møtte på ord de ikke forsto, så brukte de ulike lesestrategier de hadde lært. De så på bildene, leste overskriftene og prøvde å lese resten av setningen for å muligens

forstå konteksten rundt. De møtte mange ganger på ord som de ikke forsto likevel, selv om de tok i bruk lesestrategiene de hadde lært. På bakgrunn av dette, fant Hernes ut at elever med norsk som andrespråk har i tillegg til opplæring i lesestrategier, behov for opplæring i begrepsstrategier. Hun sier også at lesestrategier og begrepsstrategier ikke er noe man gjør enten eller, disse to strategitypene er avhengige av hverandre. Tekster blir bygd opp av ord, og det vil være tilnærmet umulig å forstå en tekst hvis mange av ordene er ukjente (Hernes, 2019, s. 69). På bakgrunn av det Hernes fant i sin studie, kan man anta at noen elever som har norsk som andrespråk, kan ha behov for tilpasning og tilrettelegging i leseundervisningen, ved å for eksempel lære dem begrepsstrategier i tillegg til lesestrategier, for at de skal kunne utvikle lesekompetansen sin.

2.5.3 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven innehar mange kapitler og paragrafer som sier noe om hva elevene har rett på, når de går i den norske skolen. Siden jeg nå har skrevet litt om variasjoner i leseferdigheter, og at disse variasjonene gjør at elevene trenger tilpasning på ulike måter, vil jeg kort si noe om hva elevene har rett til med tanke på tilpasninger og tilrettelegging. I kapittel 1 i opplæringsloven står det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). I kapittel 5 står det at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Videre står det at det må ligge en sakkyndig vurdering til grunn, som skal vise om eleven trenger spesialundervisning, og hvilket opplæringstilbud som bør gis (Opplæringslova, 1998, §5-2). Dette betyr at alle elever som går i den norske skolen, har rett til at den ordinære opplæringen skal tilpasses deres evner og forutsetninger, så godt det lar seg gjøre, og at hvis ikke den ordinære opplæringen med tilpasninger gir tilfredsstillende utbytte, så har elevene rett til spesialundervisning.

I opplæringsloven, §2-8 står det også at elever som har et annet morsmål enn norsk, har rett på særskilt norskopplæring frem til de har god nok kompetanse i norsk, til å kunne følge den ordinære opplæringen (Opplæringsloven, 1998, §2-8).

Når man ser på det som står i opplæringsloven, og retter det inn mot lesing og leselyst, så skal man jo selvfølgelig som hovedregel gjøre tilpasninger til den enkelte elev innenfor den ordinære opplæringen, i tillegg til at man må henvise elever som ikke har godt nok utbytte av det, slik at de får den undervisningen de trenger. Tilpasninger jeg antar det er lurt at man gjør

når det kommer til lesing, for å ha fokus på leselysten også, er å gi elevene tekster som de mestrer og har interesse for, da dette kan motivere dem for lesing av mer og mer utfordrende tekster etter hvert som deres lesekompetanse utvikler seg. Helland (2019) skriver at den tilpassede opplæringen som skal gis til de elevene som ikke har godt nok utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, må gjøres på bakgrunn av en faglig vurdering i samarbeid med eleven selv, skole og hjem. Dette kan være lurt å gjøre for å sammen finne ut hva som er best for eleven, da grunnen til at noen elever trenger spesialundervisning eller andre tilpasninger arter seg forskjellig fra individ til individ (Helland, 2019, s. 293).

2.6 Motivasjon og leselyst

Motivasjon og leselyst er to begreper som ikke nødvendigvis betyr det samme, men som likevel henger sammen, eller som hvert fall er nært beslektet. Motivasjon er noe man trenger for å utføre alle slags oppgaver, både i skolesammenheng og ellers i hverdagen. Motivasjon for å lese og leselyst kan man sette i samme bås, da de handler mye om det samme, nemlig at elevene plukker opp en tekst, ei bok eller et nettbrett for å lese. Enten kan de lese fordi de selv har lyst til å lese, eller så kan de ty til lesing for å bruke det som et verktøy for å oppnå og utvikle sin kompetanse i noe. I dette kapittelet går jeg litt inn på hva motivasjon er, før jeg dreier det over i retning leselyst, og hva det handler om.

2.6.1 Motivasjon

Det finnes mange ulike definisjoner på selve begrepet motivasjon, og mange forskere mener at det enda ikke finnes en allmenn akseptert definisjon (Roe, 2014, s. 39). Selv om det florerer av ulike definisjoner som er farget av ulike oppfatninger og synspunkt, er det likevel greit å se litt på hva begrepet motivasjon handler om. For å prøve og definere selve begrepet, kan man bruke en åpen definisjon som sier noe om hva ordet «motivasjon» hovedsakelig betyr. Begrepet motivasjon kommer fra det latinske verbet *movere*, som i oversatt betydning betyr å bevege på seg (Schunk et al., 2008, s. 4). Ut ifra denne korte og veldig åpne definisjonen kan man tenke at motivasjon er det som får oss til å gjøre ting, til å holde ut for å bli ferdig og gjennomføre de målene vi har satt oss. Motivasjon forstår jeg som en slags indre drivkraft som gjør oss i stand til å sette oss mål som vi vil nå, og som gjør oss i stand til å utføre aktiviteter og gjøremål som resulterer i at vi når målene vi har satt. En annen del av motivasjonen er at

målene man setter seg må ha en nytte eller verdi for oss, som også er med på å bestemme hvor aktivt man jobber for å nå målet.

Terje Manger (2015) har i boka «*Livet i skolen 2*» skrevet et kapittel der han ser på ulike teoretiske tilnærminger til motivasjon. Innen alle de ulike tilnærmingene han nevner, kan motivasjonen påvirkes på ulike måter, mens likheten mellom alle de teoretiske tilnærmingene er at selve kilden til motivasjon enten er indre eller ytre, og noen ganger begge deler. Kort forklart handler indre motivasjon om interessen man har for en aktivitet og nytten/verdien selve aktiviteten har, mens ytre motivasjon handler om det instrumentelle man kan tilegne seg ut fra å gjennomføre/utføre en aktivitet (Manger, 2015, s. 134). Siden leselyst står sentralt i denne oppgaven, og på grunn av at jeg mener at dette er noe som krever at elevene utfører og utvikler dette for sin egen del, ønsker jeg å legge fokus på den indre motivasjonen. Med indre motivasjon knyttet opp mot lesing og leselyst mener jeg her hva som gjør at elevene leser tekster og bøker, og lærer seg ulike strategier for å bedre forstå innholdet. De skal selv se verdien i å tilegne seg og øve på å lese, ikke bare gjøre det for å få materielle goder. Motiverte elever knytter lettere nye kunnskaper til sine forkunnskaper og erfaringer, og istedenfor å gi opp når oppgaven blir vanskelig, finner de nye måter å løse utfordringene på. De trives med det de holder på med, og ser verdien i det de holder på med, og vet selv hva de oppnår ved å utføre oppgavene (Manger, 2015, s. 133). Man kan ut ifra dette se at det er en tydelig sammenheng mellom motiverte elever og deres prestasjon og utvikling i skolen. Ulike elever motiveres på ulike måter, og for at elevene skal finne motivasjon for å utføre diverse aktiviteter, må man finne noe som interesserer dem og som gjør at de synes det er morsomt og givende å holde på med.

Unrau et al. (2015) utførte en studie der de ville forsøke å forstå læreres syn på motivasjon, rettet spesifikt inn mot lesing. Et av spørsmålene de stilte deltakerne i studien sin var hva deltakerne tenkte om motivasjon på generell basis. Det deltakerne i studien svarte på dette spørsmålet, var at elevene motiveres på ulike måter, og at det var deres jobb som lærere å bli kjent med elevene sine. Ved å bli kjent med elevene og skape en relasjon, kan læreren oppdage hva elevene er interesserte i, og dermed finne ut hva de kan gjøre for å ta vare på de interessene i skolesammenheng. Noen av deltakerne sa at det som var viktig for å holde motivasjonen til elevene oppe, var å gi dem valg. Man kan ut fra dette forskningsprosjektet se at deltakerne i denne studien, som alle jobbet som lærere, la hovedvekt på at dette med å bli kjent med elevene sine, er viktig for å kunne motivere dem til å lese.

2.6.2 Motivasjon og leselyst

Jang et al. (2015) gjorde en systematisk gjennomgang av motivasjons- relaterte begreper som ble brukt innenfor leseforskning, og ble veldig forvirret av bruken av motivasjonsbegrepene innenfor dette området. Det var stor variasjon i bruken av motivasjonsbegreper i forskningsartiklene. Mange av artiklene brukte motivasjonsbegreper med ulik betydning som synonymmer, mens noen få artikler hadde klare definisjoner som de holdt seg til. I tillegg til dette fant de også noen artikler som ikke hadde noen klar definisjon på motivasjonsbegrepet. De har derfor skrevet en egen artikkel der de ville forsøke å definere motivasjonsbegrepet. De bruker også samme strategi som Schunk et al. (2008) brukte, de gikk til den originale betydningen av ordet motivasjon, og fant også at det stammet fra det latinske verbet «movere». I sin artikkel knyttet de i tillegg dette motivasjonsbegrepet opp mot lesing, og foreslår at når man snakker om lesemotivasjon, så kan man tenke på det som hva som skal til for at elevene faktisk plukker opp en bok for å lese, og hva som får disse elevene til å fortsette og lese boka eller teksten, selv om de til tider kanskje kan synes den er kjedelig, eller om de møter på noe de synes er vanskelig og enten lese eller forstå i teksten (Jang et al., 2015, s. 240).

Roe (2014, s.41) skriver også at selv om det finnes ulike tilnærminger og definisjoner til motivasjonsbegrepet, er det stor enighet blant forskere om at motivasjon er tett knyttet opp mot et annet begrep, nemlig selvoppfattelse. De elevene som har tro på at de lykkes med oppgavene de begir seg ut på, gjør ofte dette, og hvert fall i langt større grad enn de elevene som har liten tro på at de lykkes. Når man setter dette i sammenheng med lesing og leselyst, vil god selvoppfattelse gjør at elevene i større grad begir seg ut på vanskeligere og mer utfordrende tekster etter hvert, og ved at de tror på at de lykkes vil dette igjen føre til at selvoppfattelsen blir styrket av at de lykkes med stadig mer utfordrende tekster (Roe, 2014, s. 41). Elevenes selvoppfattelse har stor innvirkning på troen på at de lykkes og mestrer de ulike tekstene og bøkene de møter på i skolen, og siden lesekompetansen krever stadig mer og mer av elevene opp gjennom skolegangen, er det viktig at man tilrettelegger slik at alle elevene får god selvoppfatning.

Forskeren John T. Guthrie er en av dem som har forsket mye på motivasjon og lesemotivasjon. Han har i boka «*Engaging adolescents in reading*» (Guthrie, 2007) skrevet om at det viktig å bygge selvsikre elever, som har god selvoppfatning. Hvis elever møter en tekst eller en bok der de nesten ikke forstår noen av ordene, ikke klarer å lese teksten eller ikke forstår det de leser, blir de fortvilet. De kjenner selv at de ikke klarer å utføre noe så «enkelt» som å lese en

tekst eller bok, og dette kan gjøre at de selv tenker at de ikke får det til uansett, og dermed blir selvoppfatning deres at de ikke klarer å lese (Guthrie, 2007, s. 9). Når elevene møter på tekster og bøker som er for vanskelige for dem å forstå, eller som er utenfor deres evner, vil dette påvirke selvoppfattelsen i en negativ retning, og dette kan gjøre at de utvikler en motstand mot nettopp å lese tekster og bøker, for de tenker at de selv ikke får det til uansett. Guthrie (2007) sier at derfor er det viktig at læreren må hjelpe elevene, og gi dem riktige type tekster og bøker, slik at de blir selvsikre og får en positiv selvoppfatning som lesere. Dette kan gjøres ved at læreren finner ut hvilket nivå elevene er på i lesing, finner lesbare bøker basert på andres erfaringer eller anbefalinger, og deretter finne passende bøker til elevene (Guthrie, 2007, s. 10). Man kan ut ifra dette se at selvoppfattelsen elevene har, har også innvirkning på hvor motiverte de er for å utføre oppgaver, i denne sammenheng, lesing av tekster. Ut ifra hva Guthrie (2007) sier om at det er lurt for å bygge opp selvoppfattelsen til elevene, ser vi at det er viktig at læreren velger ut gode tekster og bøker til undervisningen, som passer til de ulike nivåene elevene i skoleklasse er på. Det er også viktig at elevene i forbindelse med lesing på egenhånd får hjelp av læreren til å finne og velge ut riktige bøker som passer deres nivå og interesser, for at de skal oppnå leselyst og utvikle en positiv selvoppfatning som lesere.

2.6.3 Leselyst

Når jeg nå har knyttet motivasjonsbegrepet opp mot lesing, vil jeg videre beskrive hva leselyst handler om. Roe (2014, s. 39) skriver at «leselyst 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». Leselyst blir her forklart som en opplevelse, der elevene selv velger å bruke tid på å lese, fordi de har mange gode opplevelser og stunder med dette. Leselyst er ikke nødvendigvis et begrep som er forbeholdt lesing i skolen, det er også noe som elevene kan ha utenfor skolen, der de selv velger bøker og tekster som interesserer dem og gir dem gode opplevelser. Roe (2014, s. 39) nevner også noen av målene med lesing i skolen. Det ene målet er å få økt elevenes motivasjon i forbindelse med lesing, og få dem engasjerte i lesing. I sammenheng med dette målet, er også et annet mål med leseopplæringen i skolen å få elevene til å forstå at lesing ikke bare er der for lystens og opplevelsens skyld, men at det noen ganger er helt nødvendig for dem å lese. Hun nevner offentlige dokumenter som eksempel på ting elevene må kunne lese senere, som er nødvendig at de klarer å lese, for at de kan beholde rettighetene sine. Det er derfor essensielt å arbeide med lesing i skolen på ulike måter. Som vi allerede vet er motivasjon et viktig ledd for at elevene gjennom arbeid med lesestrategier og lesing, skal

utvikle sine leseferdigheter og se nytten av å kunne lese og forstå tekster og bøker, i tillegg til at de skal oppleve leselyst gjennom dette arbeidet.

I boka *Skolebiblioteket* (Hjellup et al., 2018) skriver forfatterne om at leselyst sjelden er noe som kommer av seg selv. Det er, som tidligere nevnt i oppgaven, slik at mange av barna som kommer til skolen har noe erfaring knyttet til lesing, enten de har blitt lest høyt for av foreldre eller andre voksne, eller ved at noen av dem kanskje har lært seg noen bokstaver allerede før de starter på skolen. Disse erfaringene med lesing vil være en del av den holdningen og forutsetningene eleven kommer til skolen med. Hvis noen av barna kommer med en naturlig leselyst, er det viktig at skolen holder leselysten ved like, mens hvis det kommer barn med liten eller ingen grad av leselyst, er også viktig at skolen jobber med å utvikle og skape leselyst hos alle elevene.

Leselyst er viktig å arbeide med i skolen, blant annet fordi det kan være med på å utvikle elevenes ferdigheter i andre ting, ikke bare lesing. Stokke og Tønnessen (2018) skriver at å arbeide med litteratur i skolen handler blant annet om å skape leselyst hos den enkelte, samtidig som man skaper et lesefellesskap i klassen (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23). Dette viser igjen at leselyst absolutt er en del av leseopplæringen som elevene skal ha i skolen. Ved å arbeide med leselyst og gjøre elevene glade i å lese og oppleve litteratur, får de også mye mer enn bare lesetrening og leseopplevelser på kjøpet: «de kan gjennom å lese bli kjent med personer og kulturer, konflikter og utfordringer langt utover det de fleste erfarer i det virkelige livet. Slike møter med tekster og bøker gir elevene mulighet til å utvikle fantasi, sitt følelsesliv og medlevelse» (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23). Så dette med å stimulere til og jobbe for at elevene skal utvikle og vedlikeholde leselysten handler ikke bare om at de skal bli glade i å lese, det handler i tillegg om at de skal øve leseferdighetene sine, lære seg lesestrategier i møte med ulike tekster, se nytten og verdien i å kunne lese, samt at de i tillegg utvikler seg som mennesker og som deltakere i samfunnet, ved å møte mange ulike typer tekster som utfordrer og utvikler dem på ulike plan.

Hjellup et al. (2018, s. 101) har ut ifra egne erfaringer fra praksis i skolen kommet med noen nøkler som kan være til hjelp når man skal arbeide med leselyst i skolen. En nøkkel handler om å gi elevene tid til å lese. Dette er noe av det viktigste man kan gjøre for å utvikle leseglede og lesekultur hos elevene. Hvis man i tillegg systematiserer lesetiden, er det lettere å få gjennomført det i den ellers så travle hverdagen. Dette kan man gjøre ved å enten ha fast lesestund på skolen, eller som lekseaktivitet hjemme. En annen nøkkel sier noe om å finne rett

bok til rett tid. Alle liker å lese dersom de får riktig bok, og leser til riktig tid. Hvis man klarer å finne nettopp den riktige boka, vil lesestunden, enten den er på skolen eller hjemme, bli fylt med gode opplevelser og mestring knyttet til lesing, noe som er bra for å skape og opprettholde leseysten. For å kunne velge riktig bok til elevene, må man følge Guthries (2007) anbefaling: finne ut hva slags type bøker og tekster de er interesserte i, i tillegg til at man må vite noe om hvilket leseferdighetsnivå de er på. En måte å finne ut dette på er ved å snakke med og bli kjent med elevene sine. Noen av de andre nøklene de nevner i boka *Skolebiblioteket* (2018) handler blant annet om at man skal tilby elevene ny og aktuell litteratur, bade dem i bøker (ha godt utvalg av bøker synlig for dem), bruke samarbeidspartnere (skolebibliotek og folkebibliotek), samt at læreren går foran som et godt eksempel og leser selv. Kort fortalt kan man si at den jobben man legger ned i skolen med å skape og utvikle leseyst hos elevene, er med på å gi elevene gode forutsetninger for å utvikle gode leseferdigheter som de trenger resten av livet. Hvis de har gode opplevelser med mening, glede og mestring knyttet til å lese, vil det senere bli enklere for dem å lese både tekster og bøker som er nødvendig at de kan lese og forstå, både i skolesammenheng og i sitt hverdagsliv.

I studien til Unrau et al. (2015) der de forsket på læreres syn på motivasjon rettet inn mot lesing, spurte de om hva deltakerne gjorde for å skape og/eller opprettholde lesemotivasjonen til elevene. Det som deltakerne i studien nevnte, var viktigheten av å velge interessante tekster og bøker, å skape et miljø med valgmuligheter der elevene får velge litt selv, forsøke å koble det de leste om opp mot det som skjer rundt elevene i deres ekte verden, oppmuntre elevene til å sette seg langsiktige mål og til slutt, lærerens involvering. Læreren må kjenne til elevene sine, bli kjent med hvordan den enkelte elev lærer og at de involverer seg i utviklingsprosessen til elevene. Man kan ut ifra dette anta at lærerens relasjon og kjennskap til elevene sine, er en viktig faktor i utvikling av leseyst, da dette fører til at læreren velger tekster og bøker som er interessante for elevene, og som de mestrer. I tillegg kan de gi elevene valgmuligheter innenfor visse rammer, da de kjenner til hva elevene trenger for å mestre samtidig som de utvikler seg.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg først definere hva slags type studie jeg har gjort i mitt forskningsprosjekt, som er en hermeneutisk fenomenologisk studie. Deretter vil jeg forklare hva kvalitativ metode er, og hvorfor jeg så kvalitativ metode som mest hensiktsmessig for mitt forskningsprosjekt. Jeg vil også beskrive og forklare hva slags type intervju jeg har brukt for å samle inn data, og også hvordan jeg gjorde dette, i form av forberedelser som intervjuguide og prøveintervju og til slutt en forklaring på hvordan selve gjennomføringen foregikk. Jeg går også gjennom hvordan jeg brukte koding for å lettere kunne analysere det innsamlede materialet, med tilhørende eksempel. Til slutt i dette kapittelet vil jeg også nevne reliabiliteten og validiteten til forskningsprosjektet, samt noen etiske prinsipper jeg må tenke på i forbindelse med gjennomføring av et forskningsprosjekt.

3.1 Hermeneutikk og fenomenologi

For at en studie skal kunne kalles fenomenologisk, må den oppfylle to kriterier. Det ene kriteriet er at studien må gjelde et fenomen. Dette fenomenet kan enten være av allmenn interesse i en viss tid, for eksempel opplevelse av stress i hverdagen. Fenomenet kan også være av spesifikk interesse, slik som for eksempel mobbing. Det andre kriteriet er at fokuset i studien skal være på å beskrive essensen av fenomenet, fra perspektivet til de som opplever fenomenet (Szklański, 2019, s. 153). Min studie er en fenomenologisk studie fordi fenomenet i studien er leselyst, som man kan si at er av en spesifikk interesse. Jeg har også i min studie valgt å bruke intervju som metode, og derfor blir det andre kriteriet innenfor fenomenologi oppfylt også der, siden jeg beskriver fenomenet gjennom perspektivet til lærere, om hvordan de jobber med leselyst på barneskolen.

Hermeneutikk handler ifølge Westlund (2019, s. 72) om å tolke, forstå og formidle, og kan brukes for å gjenfortelle eller informere om opplevelser av ulike fenomen. Hermeneutikk kan være mest hensiktsmessig å anvende når meningen med studien er å få tilgang til deltakernes egne opplevelser av et gitt fenomen. Hermeneutikk betyr fortolkningslære. I hermeneutiske studier legger derfor forskeren stor vekt på sin egen fortolkning av deltakerne og deres synspunkter (Grønmo, 2011, s. 373). Man kan derfor si at hermeneutikk ikke bare har fokus på å formidle et fenomen, men det er også et stort fokus at det er forskeren som skal tolke det som kommer frem i funnene, og deretter formidle det som kommer frem.

På bakgrunn av dette vil jeg si at mitt forskningsprosjekt har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, der jeg ser på fenomenet leselyst. Og ved at jeg som forsker, tolker, forstår og formidler essensen av fenomenet gjennom perspektivene og beskrivelsene til lærere på barneskolen, gjør dette at andre får tilgang til kunnskap om lærernes egne opplevelser og erfaringer knyttet til hvordan de jobber med leselyst.

3.2 Liten N-studie

Mitt forskningsprosjekt som handler om hvordan lærere jobber med leselyst i barneskolen, går innunder det som kalles en liten N-studie. Liten N-studie er en type forskningsdesign der jeg som forsker konsentrerer meg om et lite antall enheter (der N står for antall ut fra det engelske ordet «numbers»), og i min studie vil det si at jeg konsentrerer meg om et lite antall mennesker. Man kan i mange sammenhenger bruke både begrepene liten N-studie og casestudie om hverandre. Hovedforskjellen mellom de to handler om at i en casestudie settes det sterkt fokus på konteksten der fenomenet utspiller seg, mens i en liten N-studie, settes fenomenet i sentrum der konteksten rundt kan være forskjellig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Man kan derfor si at en liten N-studie, er en studie av et fenomen eller et tema, der man som forsker ønsker å belyse dette ut fra ulike synsvinkler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75). I min studie er leselyst fenomenet som står i sentrum. Grunnen til at jeg derfor kaller min studie for en liten N-studie er fordi at leselyst kan jobbes med på ulike måter, altså i ulike kontekster. Det blir derfor interessant å gjennom forskningsprosjektet, få vite mer om hvordan leselyst forstås og jobbes med i ulike klasser med ulike lærere.

3.3 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode er en metode der man samler inn data, i form av ord eller språk som er rettet mot å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskapning i deres naturlige kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Man innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk, og denne informasjonen og beskrivelsene fremstilles i tekst, enten i form av nedskrivning av hva folk sier, eller der forskeren selv skriver ned hva han eller hun observerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Når man bruker kvalitativ metode, er intensjonen med studien å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt dagligliv, og dermed i min studie, forstå og beskrive hva lærere gjør i sin profesjon. Beskrivelse, forståelse og mening er sentrale begreper innen kvalitativ forskning. Hovedformålet med kvalitativ forskning har

siden dens opprinnelse, vært å beskrive og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Dette vil si at man beskriver hva «den andre» gjør, og ut ifra disse beskrivelsene, forstår hvordan og hvorfor de gjør det, og igjen ut ifra dette, gjør seg opp en mening om det de gjør.

Hvilken metode man velger i et forskningsprosjekt, kommer an på hvilket spørsmål som skal besvares. I mitt forskningsprosjekt så jeg det som mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode for å kunne finne svar på problemstillingen min. Postholm og Jacobsen (2018, s. 89) skriver at hovedforskjellen på kvantitativ og kvalitativ metode er at i kvantitativ metode formidles virkeligheten ved hjelp av tall, der de ser på sosiale fenomener og omsetter de til tall som videre behandles ved hjelp av statistiske analyser. I kvalitativ metode innhenter man som tidligere nevnt informasjon ved hjelp av språk. Kvantitativ metode kan også tenkes at egner seg best når det er snakk om et større utvalg, der man gjennom tallene representerer et større utvalg for å kunne svare på hvordan flertallet ser på en sak. I min masteroppgave valgte jeg derfor kvalitativ metode på grunn av at jeg var ute etter å innhente informasjon om læreres egne opplevelser og erfaringer i forbindelse med hvordan de jobber med leselyst i barneskolen. Dermed vil jeg si at svaret på min problemstilling ikke kan fremstilles i tall, i og med at jeg er ute etter beskrivelser og perspektiver fra spesifikke personer, altså lærere som jobber i barneskolen, om hvordan de tenker og hva de gjør.

3.4 Datainnsamling

Det finnes ulike måter å samle inn data til forskningsprosjekter på, og man må gjennom å velge sitt forskningsdesign, velge ut den datainnsamlingsmetoden som passer best for å kunne finne svar på problemstillingen som er gjeldende for sitt forskningsprosjekt. Siden jeg har valgt å ha en liten N-studie med en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming og kvalitativ metode, som kjennetegnes av å samle inn data i form av ord for å kunne beskrive, forstå og tolke menneskers handlinger og meninger, synes jeg at intervju var den beste metoden å bruke for datainnsamling.

3.4.1 Intervju

Postholm og Jacobsen (2018) skriver at intensjonen i et forskningsintervju er å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, og at det som regel er forskeren som leder an intervjuet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmål for studien sin. Siden dette er en hermeneutisk fenomenologisk studie, har jeg tatt utgangspunkt i et fenomenologisk

intervju. Postholm og Jacobsen (2018) definerer et fenomenologisk intervju som et intervju der forskeren vanligvis henter inn data gjennom å intervjuer, og deretter transkribere. Innen fenomenologiske intervjuer skal forskeren ut fra innsamlingen av dataene, beskrive erfaringer som er knyttet til fenomen eller hendelser som er interessante for forskningsprosjektet. Kravet til deltakerne i et fenomenologisk intervju er dermed at de har erfart selve fenomenet eller de hendelsene som forskeren ønsker å beskrive, tolke og forstå (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). I mitt forskningsprosjekt har jeg da gjennomført et fenomenologisk intervju på bakgrunn av at jeg gjennom min oppgave skal beskrive hvordan lærere jobber med leselyst på barneskolen og beskrive erfaringene til deltakerne i studien knyttet til hvordan de jobber med leselyst.

Forskningsintervju kan deles inn i to forskjellige former: strukturert og ustrukturert intervju. Et strukturert intervju kjennetegnes av at forskeren stiller de samme spørsmålene til alle forskningsdeltakerne. Disse spørsmålene er utformet på forhånd, og forskeren stiller spørsmålene i samme rekkefølge som de står på i intervjuguiden. Spørsmålene gir også en begrenset mulighet til å respondere, slik at deltakerne ikke kan påvirke intervjuet i særlig større grad enn å svare på det de blir spurt om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120).

I et semistrukturert intervju, som man også kan kalle for et halv-strukturert intervju, ligger fokuset for forskeren på at hen vil forstå deltakernes perspektiv. Forskeren har her temaer og forslag til spørsmål på forhånd, men er ikke nærmere opptatt av å stille spørsmålene eller ta frem temaene i noen bestemt rekkefølge. Spørsmålene og temaene kommer inn der det føles naturlig, og forskeren åpner også opp muligheten for at deltakerne kan komme med temaer som forskeren ikke nødvendigvis hadde tenkt på i forkant. Begge parter, både forsker og deltaker i denne typen intervju prøver hele tiden å forstå og oppleve mening i det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). En sårn type intervju er mye mer åpent enn et strukturert intervju, der deltakeren i større grad er med på å forme intervjuet.

I mitt forskningsprosjekt har jeg brukt et strukturert intervju. Grunnen til dette er fordi at jeg i forkant av intervjuene, laget en intervjuguide med «faste» spørsmål, som jeg stilte alle deltakerne i studien. Selv om spørsmålene var laget på forhånd, var noen av spørsmålene ganske åpne, slik at deltakerne skulle snakke mest mulig fritt. Jeg hadde også skrevet ned noen stikkord, som jeg kunne nevne om deltakerne ble usikre på hvordan de skulle begynne å svare. Underveis i intervjuene dukket det også opp svar fra deltakerne der jeg følte det var naturlig å stille noen oppfølgingsspørsmål, som jeg ikke hadde tenkt på i forkant, for å få klarhet i det

de sa. Samtidig som at jeg stilte spørsmålene i fast rekkefølge, og at spørsmålene til alle deltakerne var de samme, så var spørsmålene ganske åpne, slik at det også var rom at deltakerne kunne forme intervjuene litt ut ifra det de svarte, og jeg som forsker kunne også unngå litt fra strukturen med å stille oppfølgingsspørsmål der det følte naturlig. Det strukturerte intervjuet gir ifølge Postholm og Jacobsen (2018) ikke deltakerne store muligheter for å påvirke intervjuet annet enn å svare på det de bli spurt om, men på grunn av at jeg hadde åpne spørsmål, ga det automatisk deltakerne litt rom for å påvirke intervjuet med sine svar.

3.4.2 Intervjuguide og prøveintervju

I forkant av intervjuene, laget jeg en intervjuguide med 12 spørsmål som jeg følte kunne dekke temaet for forskningsprosjektet mitt, nettopp hvordan det jobbes med leselyst på barneskolen. Jeg prøvde å lage mest mulig åpne spørsmål der deltakerne i størst mulig grad skulle snakke så mye og så lenge de ville om det gitte spørsmålet, men hadde også utarbeidet en type oppfølgingsspørsmål under hovedspørsmålet, slik at jeg kunne få dem i den retningen der jeg tenkte at svarene deres var relevant for min oppgave, hvis de ikke automatisk gikk i den retningen selv. Rubin og Rubin (2015, s. 123-124) skiller mellom fire måter å utforme spørsmålene i en intervjuguide på, og som da former hvordan intervjuet blir. De kaller disse fire måtene for «åpne slusene» (opening the floodgates), «grener på et tre» (main branches of a tree), «elv og kanal» (river and channel) og «plukke opp trådene» (picking up the twigs). De to første måtene, «åpne slusene» og «grener på et tre», å utforme en intervjuguide på, er de måtene som følte mest relevante for min oppgave, og som jeg i størst grad brukte. I «åpne slusene» måten, handler det om at du stiller åpne spørsmål som tar for seg hovedtemaene i forskningsprosjektet ditt, der målet er at deltakeren skal snakke både mye og lenge om det gitte tema. I «grener-på-et-tre» måten, er spørsmålene i intervjuguiden strukturert ved at man stiller spørsmål som går på hovedtemaet i forskningsprosjektet, men at man i tillegg stiller oppfølgingsspørsmål for å få mer dybde, detaljer og nyanser ved svarene man får. Så ut ifra disse definisjonene, vil jeg si at spørsmålene i min intervjuguide var utformet som to av modellene/måtene som Ruben & Ruben (2012) presenterte, da jeg hadde en blanding av «åpne slusene» spørsmål og «grener-på-et-tre» spørsmål.

Etter jeg hadde utarbeidet intervjuguiden, og mente at spørsmålene i guiden var velfungerende for å kunne være med på å svare på problemstillingen min, utførte jeg prøveintervju med en kollega. Når man utfører en kvalitativ studie som innebærer intervju som metode, bør man ha enten ett eller flere prøveintervjuer, der man både tester ut intervjuguiden man har utarbeidet,

og også seg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Her får man da både mulighet for å få tilbakemelding på spørsmålene, hvordan de var utformet, samt egen væremåte i selve intervjusituasjonen. Det kan også gi deg som forsker en pekepinn på om spørsmålene du har utformet faktisk gir deg svar på det du lurer på.

Etter prøveintervjuet var ferdig, snakket vi sammen om hen syns spørsmålene var greie å svare på, og vi reflekterte sammen litt rundt om spørsmålene var utformet på en slik måte at de svarene jeg kunne forvente å få, kunne gi svar på problemstillingen i forskningsprosjektet mitt. Jeg gjorde noen små endringer på noen av spørsmålene etter refleksjonen sammen med deltakeren i prøveintervjuet, og førte opp noen flere stikkord og mulige oppfølgingsspørsmål i tilfelle det skulle bli nødvendig. Dalen (2011) skriver også om at prøveintervjuet er en fin måte å undersøke om alt det tekniske fungerer. Dette følte jeg at gjorde meg tryggere til selve intervjuprosessen, da jeg visste hvordan jeg skulle ta opptak, og hvordan jeg skulle lagre det på en sikker måte, der jeg selv visste hvor jeg hadde det og hvor jeg fant det igjen. I etterkant av prøveintervjuet transkriberte jeg det, i hovedsak for å øve på å transkribere, samtidig som jeg ble klar over hvordan jeg selv fungerte i intervjusituasjonen. Jeg er veldig glad for at jeg transkriberte prøveintervjuet, da dette gjorde meg klar over at jeg, som satt nærmest taleopptakeren, overdøvet litt av deltakerens svar med mine muntlige anerkjennende kommentarer, slik som «ja», «mm» og «skjønner». Dette gjorde meg mer bevisst på at det var lurer å bruke anerkjennende kroppsspråk i de andre intervjuene, slik at jeg lettere kunne høre det deltakerne sa.

3.4.3 Valg av deltakere og gjennomføring

Dalen (2011) skriver at valget av deltakere i en kvalitativ studie er viktig, eller hvert fall at man tenker grundig gjennom hvem som skal intervjues, hvor mange som skal intervjues og etter hvilke kriterier de skal velges ut fra. Når det kommer til utvalget av deltakere til forskningsprosjektet mitt, hadde jeg følgende kriterier; 1) deltakerne måtte ha jobbet i skolen i mer enn ett år, 2) deltakerne måtte ha studiepoeng i norsk, og undervise i norsk og 3) deltakerne måtte jobbe i barneskolen, enten på småtrinnet (1-4. trinn) eller på mellomtrinnet (5-7. trinn). Jeg hadde også gjort et valg om at jeg ville ha en lærer fra småtrinnet og en lærer fra mellomtrinnet, fra tre forskjellige barneskoler, i samme kommune. Derfor brukte jeg mine bekjenskaper og sendte ut mail til de ulike skolene, med forespørsel om noen ville delta i forskningsprosjektet mitt som deltaker. Problemet med å sende ut en sånn generell mail, kan være at man da får lite eller ingen svar, fordi de som mottar en slik forespørsel på generell

basis kan tenke at det ikke gjelder nødvendigvis akkurat dem. Jeg fikk lite tilbakemelding på disse mailene, og da brukte jeg igjen mine bekjenskaper for å høre om noen kanskje visste om noen fra disse skolene som passet kriteriene jeg hadde satt for deltakerne mine. Når jeg da hadde fått noen navn som passet til kriteriene, sendte jeg informasjonsskrivet om forskningsprosjektet mitt til enkeltpersoner og spurte om de kunne tenke seg å delta. Da fikk jeg raskt svar, og endte opp med seks deltakere.

Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til deltakerne, på grupperom eller lignende. Det ene intervjuet måtte jeg ta stilling til om kanskje måtte gjennomføres på telefon, da deltakeren ble smittet av korona, og ikke kunne møte meg på grunn av smittefare. På bakgrunn av at jeg hadde god erfaring med å gjennomføre intervjuene til stede i samme rom som deltakerne, valgte jeg å utsette intervjuet til deltakeren var ute av isolasjon. Når man er intervjuer i et forskningsintervju, er det viktig å ha en god evne til å lytte og vise interesse for det deltakeren forteller. Man må vise anerkjennelse, både i måten man spør spørsmålene på, og hvordan man lytter til det deltakeren har å si. Denne anerkjennelsen kan man vise ved blikk, ikke-verbal kommunikasjon og verbale kommentarer (Dalen, 2011, s. 33).

Dalen og Sætersdal (2011, s. 35) utarbeidet noen stikkord som er greie å ha i bakhodet når man skal være en intervjuer i forbindelse med forskningsprosjekt. Stikkordene utarbeidet de på bakgrunn av egne erfaringer med mange ulike informanter, i forbindelse med sine forskningsprosjekt. Du skal si hvem du er, hvorfor du er der, hva du vil, hva som skal skje med materialet, hva du ikke kan gi, eller ikke kan love og til slutt hvordan tilbakeføringen og publiseringen skal skje. Under selve gjennomføringen av mine forskningsintervju, startet jeg med å gjenta det som egentlig allerede sto i informasjonsskrivet, med at dette var et intervju der informasjonen som kom frem skulle brukes i en masteroppgave. Jeg gjentok også at intervjuet kom til å bli tatt opp på taleopptak, og at det var kun jeg som hadde tilgang til materialet. Dette var informasjon som deltakerne allerede var gjort kjent med gjennom informasjonsskrivet, men jeg ville gjenta det i forkant, slik at jeg var sikker på at deltakeren var kjent med dette, og godtok det. Intervjuene hadde jeg tenkt at kom til å vare i ca. 35-45 minutter, og de fleste intervjuene varte i ca. 30 minutter. Etter intervjuet var ferdig, slo jeg av taleopptaket, før vi sammen evaluerte hvordan intervjuet hadde gått, og hvordan deltakeren syns det var.

3.5 Analysemetode

Etter at intervjuene var gjennomført, startet jobben med å organisere og bearbeide det innsamlede materialet, slik at jeg ut ifra dette kunne analysere funnene i lys av problemstillingen min, og også drøfte på bakgrunn av teori.

3.5.1 Transkribering

For å kunne analysere data som fremkommer fra intervju i et forskningsprosjekt, er det nødvendig å transkribere, for å kunne betrakte det som kommer frem i den muntlige samtalen som empiriske data. Å transkribere betyr å transformere, altså at noe skifter fra en form til en annen. I denne sammenhengen betyr det da å skifte fra muntlig språk til skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når man har fått transkribert det muntlige materialet, blir det mye enklere å få oversikt over det innsamlede materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Når man transkriberer intervju, er det mye uuttalt informasjon som blir borte. Kroppsspråk, intonasjon og andre språklige virkemidler går tapt i en transkribering, og det er derfor viktig at forskeren tar valg når det kommer til dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det finnes ingen universell kode for transkribering, det er opp til forskeren å velge hvordan det gjøres. Man må tenke over om man skal transkribere ordrett, med alle gjentakelser og registrerte «eh», eller om man skal transkribere det muntlige til en mer formell tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Når man skal ta disse valgene, må man tenke over hva hensikten med forskningen er. Hvis det er viktig for forskningen, og hensikten ligger i å få med alle pauser, følelsene og reaksjonene til deltakeren, så må man lage koder i transkriberingen for å markere hva som skjer i uttalelsen. I mitt forskningsprosjekt var det ikke hensiktsmessig å få med alle disse språklige virkemidlene, da de ikke hadde så mye å si for forskningsprosjektet mitt i sin helhet. Hvis jeg derimot synes at noen av de språklige virkemidlene, slik som f.eks. ironi eller latter var greit å få med i funnene, markerte jeg det i parentes, f.eks: «(latter)». I tillegg til å markere de eventuelle språklige virkemidlene som var viktige i funnene, valgte jeg å markere forklaringer til ting de sa i klammer bak.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) skriver at de forskerne som transkriberer egne intervjuer, lærer mye om egen intervjustil, i tillegg til at de vil huske aspekter ved intervjusituasjonen, som kan gjøre det enklere å analysere funnene på bakgrunn av det de husker selv. I mitt forskningsprosjekt har jeg transkribert alle intervjuene selv. Jeg transkriberte intervjuene

fortløpende etter jeg hadde gjennomført dem, noe som gjorde at jeg hadde intervjusituasjonen friskt i minne når jeg utførte transkriberingen, og som igjen gjorde at jeg husket enkelte ting som jeg også skrev ned i transkripsjonen hvis det hadde hensikt, slik som språklige virkemidler som kunne påvirke funnene.

3.5.2 Koding

Etter at jeg hadde transkribert intervjuene i forskningsprosjektet, gikk jeg over til å kode dem, for å lettere kunne organisere datamaterialet og bearbeide det, slik at man lettere ser funnene i materialet opp mot problemstillingen. Koding er merking av det innsamlende materialet som gir mening til den informasjonen man innhenter i et forskningsprosjekt. Kodene brukes for å kategorisere datamateriale som er tilnærmet likt, slik at forskeren raskt kan finne deler av helheten som er relatert til de ulike temaene i forskningsprosjektet. Dette betyr at man gjennom å kode datamateriale som ikke nødvendigvis er helt likt skrevet ordrett, men som handler om det samme temaet, gjør det lettere for forskeren å kategorisere funn innenfor temaene i forskningsprosjektet. Dermed kan man si at koding er en metode for å oppdage noe, nærmere bestemt oppdage likheter/ulikheter i innsamlet datamateriale. Forskeren bestemmer selv koden for de ulike delene av materialet, ved å lese transkriberingen grundig for å finne kjernen i uttalelsene (Miles et al., 2020, s. 63).

Miles et al. (2020) nevner 25 ulike måter å kode på. To av måtene de skriver om, deskriptiv (descriptive) og in vivo koding, er de to måtene jeg kodet mitt datamateriale på. I deskriptiv koding lager man merknader som et ord eller en kort frase, i uttalelsene, som tilhører et av temaene i forskningsprosjektet ditt. Etter hvert som du koder det på denne måten, blir det enklere for forskeren å kategorisere materialet ut ifra temaene som utpeker seg i uttalelsene til informantene. I in vivo koding bruker man ord eller korte fraser fra informantenes egne uttalelser, som koder. Man kan da som forsker se på de ulike ordene og frasene som fremkommer i kodingen av datamaterialet, for å se etter mønster. De ordene og frasene som er nevnt mye, kan da videre kategoriseres i ulike temaer (Miles et al., 2020, s. 65).

Jeg valgte å bestemme kodingen ut ifra de temaene som jeg brukte som hovedtemaer i intervjuguiden min. Disse temaene var «lesing i skolen», «første og andre leseopplæring», «arbeidsmåter», «variasjon i leseferdigheter» og «motivasjon og leselyst». Når jeg da hadde delt det inn i disse temaene, så jeg på de ulike spørsmålene jeg hadde stilt deltakerne innenfor de ulike temaene. Når jeg hadde lest gjennom deltakernes svar på spørsmålene, noterte jeg ned

stikkord for å sammenfatte hovedessensen i det de sa, før jeg markerte like ord, eller fraser som handlet om det samme, i samme farge, i alle de seks intervjuene. Et eksempel på dette er at under temaet arbeidsmåter, markerte jeg de ordene som beskrev arbeidsmåten de brukte, før jeg skrev ned stikkord til hvordan deltakerne brukte den markerte arbeidsmåten. På denne måten kunne jeg lettere se hvilke arbeidsmåter som var mest brukt, og også ulike varianter av arbeidsmåtene. Deretter kunne jeg sortere funnene ved at jeg skrev de direkte utsagnene til deltakerne, hvis det var noe som utpekte seg der, eller om det var noe jeg synes var viktig å få frem hos den enkelte. Jeg kunne også sortere funnene ved å oppsummere funnene i en felles tekst der jeg dro frem hva som ble nevnt av alle, eller av noen av deltakerne i studien. I arbeidet med koding av datamaterialet i forskningsprosjektet mitt brukte jeg en blanding av de to måtene å kode på, deskriptiv og in vivo. Dette ble mest hensiktsmessig for meg å gjøre på grunn av at samtidig som jeg markerte ord eller fraser som passet inn i temaene fra intervjuguiden, leste jeg også det informantene hadde sagt på de ulike spørsmålene. På denne måten kunne jeg skrive ned stikkord under temaene som sa noe mer om temaet, for å kunne utfylle funnene. Koding fungerte for min del som en hjelp til å lettere kategorisere og se hvilke funn jeg hadde fått gjennom intervjuene.

3.6 Forskningens kvalitet

Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) skriver at intensjonen med forskning er å presentere kunnskap om noe, og i den forbindelse ikke bare kunnskap om noe som på et gitt tidspunkt oppleves nyttig for noen. Noe som kan oppleves som unyttig i dag, kan oppleves som veldig nyttig for noen andre om noen år. For å kunne si noe om forskningens kvalitet, må forskeren selv beskrive hvordan kunnskapen som kommer frem fra forskningen, er konstruert. Man kan si noe om kvaliteten til forskningen basert på reliabiliteten og validiteten til forskningsprosjektet.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig datamaterialet er. Man sier derfor at reliabiliteten er høy dersom datainnsamlingen gir pålitelige data. Denne påliteligheten kommer til uttrykk gjennom identiske data dersom man bruker samme undersøkelsesopplegg ved ulike datainnsamlinger som handler om de samme fenomenene. I praksis er det ikke alltid like lett å skulle gjennomføre slike gjentatte innsamlinger av data om de samme fenomenene. Dette kan være

på grunn av at samfunnet stadig endrer seg, eller at undersøkelsesopplegg er for komplekse eller for fleksible til at datainnsamlingen kan gjentas på nøyaktig samme måte (Grønmo, 2016, s. 220). Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) skriver at siden det innenfor kvalitativ forskning kan være vanskelig å reprodusere på nøyaktig lik måte, er det derfor viktig at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over prosessen. I mitt forskningsprosjekt har jeg samlet inn data i form av å intervjuere lærere som jobber i barneskolen.

I tillegg til min egen refleksjon over reliabiliteten til forskningsprosjektet, er det nødvendig å nevne førforståelse. Dalen (2011, s. 16) skriver at førforståelse omfatter meninger og oppfatninger man på forhånd har til fenomenet som studeres. Det at jeg selv jobber som lærer, gjør at jeg har noen meninger og oppfatninger om fenomenet leselyst på forhånd. I tillegg er det naturlig å anta at deltakerne i studien også gjør seg opp meninger og oppfatninger på hva de skal snakke om på forhånd, når de får spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt som handler om leselyst. Dette må tenkes på i forbindelse med reliabiliteten til forskningsprosjektet, da min og deltakernes førforståelse av fenomenet leselyst kan ha innvirkning på hvordan jeg som forsker tolker og forstår deltakernes utsagn. Jeg har reflektert over reliabiliteten til prosjektet mitt, og har forståelse for at det kan være vanskelig å gi dette prosjektet en høy reliabilitet, på grunn av at dette prosjektet ikke er gjentatt flere ganger, og at min påvirkning i form av at jeg også jobber som lærer, kan føre til at funnene blir tolket annerledes enn av noen som ikke er innenfor samme profesjon. Jeg har forsøkt å gjøre forskningsprosessen så synlig som mulig, ved å beskrive hvordan jeg har utført analysen, og ved at jeg etter beste evne har forsøkt å gjengi funnene på en så nøyaktig måte som mulig, slik de kom til uttrykk i selve intervjusituasjonen, for å kunne stå inne for at datainnsamlingen jeg har gjennomført har resultert i pålitelige data som beskriver fenomenet leselyst i barneskolen.

3.6.2 Validitet

Validiteten til et forskningsprosjekt kan vises gjennom intern validitet og ytre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Intern validitet vises gjennom å se på i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillingen. Validiteten på et forskningsprosjekt er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen. Det er også viktig at de ulike begrepene i studien blir definert på en systematisk måte, både i teoridelen og i metodedelen. At det er samsvar mellom teorien og metoden er også en forutsetning for at validiteten kan sies å være

høy i et forskningsprosjekt (Grønmo, 2004, s. 220). Den ytre validiteten handler ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) om at funnene kan overføres til andre kontekster. En kvalitativ studie er ofte detaljert, og i et kvalitativt perspektiv vil den ytre validiteten handle om at beskrivelsene er gjenkjennbare for de som leser det. De bruker skoleforskning som eksempel, der man kan tenke på om praksisen på en skole kan overføres til en annen skole. I mitt forskningsprosjekt vil jeg si at valg av metode, og dermed også spørsmålene som ble stilt i intervjuet, egnert seg godt til å kunne samle inn data som er relevante for problemstillingen i oppgaven min. Spørsmålene gjorde det mulig for deltakerne å komme med svar som kastet lys på problemstillingen, der hovedvekten var deres erfaringer og opplevelser. Funnene som ble fremstilt i mitt forskningsprosjekt, er funn som kan overføres til andre kontekster, som er gjenkjennbare for lærere og andre som leser det, og i forbindelse med at dette er skoleforskning, så kan funnene med tanke på hvordan det jobbes med lesing og leselyst, overføres til andre skoler. På bakgrunn av dette vil jeg si at både den interne og den ytre validiteten i mitt forskningsprosjekt er høy.

3.7 Etske prinsipper

Når det kommer til forskningsetikk, finnes det tre grunnleggende krav som er knyttet til forholdet mellom forskeren, og dem det forskes på, nemlig informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Jeg vil i følgende kapittel redegjøre for hva som ligger i de tre kravene, og samtidig skrive hvordan jeg reflekterte og handlet for å ivareta deltakerne i forskningsprosjektet når det gjelder kravene.

3.7.1 Informert samtykke

Informert samtykke betyr at den som skal forskes på, skal delta frivillig i forskningen, samt at den frivillige vet hva deltakelsen i forskningen betyr. Når man skal gjøre rede for hva som ligger i et informert samtykke, så nevner Postholm og Jacobsen (2018) fire hovedkomponenter, som viser hva et informert samtykke består av. De fire hovedkomponentene er kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse. Kompetanse vil si at den som skal forskes på, må være i stand til, altså kompetent til, å kunne vurdere og deretter ta et valg om de vil delta i forskningen eller ikke. Frivillighet handler om at den som skal forskes på, skal få velge helt fritt om hen har lyst til å delta, uten noen form for press. Full informasjon handler om at den som skal delta i forskningen, må ha full informasjon om

hensikten med forskningen, om det er noen ulemper eller fordeler ved å delta og hvordan data skal samles inn og behandles, for at de skal kunne ta et fritt valg om å delta eller ikke. Den siste komponenten, forståelse, handler om at den som skal delta i forskningen skal ha forstått all den informasjonen de har mottatt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248-249).

I mitt forskningsprosjekt spurte jeg enkeltpersoner om de kunne tenke seg å delta. På bakgrunn av at jeg spurte lærere som er i full jobb på barneskolen, vurderte jeg deltakerne som kompetente til å kunne vurdere og deretter ta valget om å delta eller ikke. Dette med frivillighet kan være litt mer nyansert enn som så. Frivillighet handler om at den eventuelle deltakeren skal få velge helt fritt om hen vil delta, uten noen form for press. Siden jeg først spurte generelt på skolene om noen kunne tenke seg å delta, vurderte jeg det dithen at spørsmålet ble helt uten press. Når jeg deretter valgte å spørre enkeltpersoner om de ville delta, kan det nok hende at de følte på et visst press til å delta, siden de fikk spørsmålet direkte. Samtidig føler jeg at måten jeg spurte på, gjorde at deltakerne ikke skulle føle noe press. Jeg informerte tydelig først hva studien gikk ut på, hvordan deres eventuelle deltakelse ville foregå, og hva det ville si for dem å delta. Jeg ga dem også tilbud om å tenke på det, men alle deltakerne takket ja til å delta med en gang. Siden deltakerne fikk full informasjon, gjorde dette muligens at de syns det var lettere å takke ja til å delta, siden de visste klart fra starten av, hva det gikk ut på og hvilke følger deltakelsen hadde for dem. Jeg forsikret meg både i forkant av intervjuene, og også før selve intervjuet, om at de hadde forstått hensikten med deres deltakelse, hvordan jeg skulle samle inn data og hvordan jeg skulle oppbevare og behandle dataene.

3.7.2 Krav til privatliv

Kravet om at forskningsdeltakere har rett til privatliv, inneholder tre elementer. Det ene elementet handler om at forskeren må tenke nøye over hvor følsom informasjonen er for den som forskes på. Dette kan variere fra person til person, og det er viktig at forskeren er klar over at noe som kan oppleves som følsomt for noen, ikke nødvendigvis er det for andre. Følsom informasjon kan være for eksempel informasjon om legning, rase, religion eller politisk retning. Det finnes en egen lov for behandling av personopplysninger, og det er viktig at forskeren setter seg inn i denne, for å kunne sette inn riktige tiltak for å sikre privatlivet til forskningsdeltakeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s 249-250). Siden mitt forskningsprosjekt handler om hvordan lærere jobber med leselyst i barneskolen, så jeg ingen grunn for å stille spørsmål som kunne oppfattes som følsomme for forskningsdeltakerne.

Det andre elementet i kravet om privatliv handler om at forskeren må stilling til hvor privat den informasjon som samles inn er. Privat sammenheng er ofte det som skjer i hjemmet, i familien og på fritiden til mennesker, mens offentlig sammenheng vil være mer på hva mennesker gjør i jobben sin. Jo lenger inn i den private sfære man beveger seg, jo sterkere tiltak må man ha for å sikre fred i privatlivet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Min studie bevegde seg kun inn i en offentlig sammenheng der det var fokus på hva lærerne gjør på arbeidsplassen sin, der ingen av spørsmålene var formulert på en slik måte at de måtte svare på noe som kunne oppfattes som privat for dem. På bakgrunn av dette følte jeg ikke at jeg måtte sette inn noen ekstra sterke tiltak for å sikre fred i privatlivet.

Det siste elementet i krav om privatliv dreier seg om at forskeren må tenke på hvor stor mulighet det er for å identifisere enkeltpersoner ut fra de dataene man har samlet inn. Mulighet til å identifisere enkeltpersoner vil si at man kan se hva en bestemt person har svart, og hva denne personen eventuelt har gjort i ulike situasjoner. I informasjonsbrevet som forskningsdeltakerne skal få, vil det derfor være vanlig å nevne at anonymiteten deres sikres ved at deltakerne får pseudonymer i tekstene som skal skrives, både i transkribering og i selve teksten. Brevet må også inneholde informasjon om at datainnsamling og behandling og oppbevaring av dataene vil gjøres i henhold til loven om personopplysninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). I mitt forskningsprosjekt brukte jeg intervju, og dermed taleopptak som datainnsamlingsmetode. I informasjonsbrevet til forskningsdeltakerne informerte jeg om dette, samt om at de fikk pseudonymer for å sikre anonymitet, og at datamaterialet ble oppbevart i henhold til personopplysningsloven. Jeg presiserte i tillegg at det var kun jeg som hadde tilgang til datamaterialet gjennom hele perioden. På denne måten informerte jeg forskningsdeltakerne om hvordan jeg skulle sikre at de som enkeltpersoner ikke kunne identifiseres i studien.

3.7.3 Krav til riktig presentasjon av data

I den grad det er mulig skal forskeren gjengi forskningsresultatene på en fullstendig måte, og i riktig sammenheng. På det praktiske plan, vil det aldri være mulig å gjengi forskningsresultater helt i sin fullstendige form, da dette innebærer at man i forskningsteksten presenterer råtranskripsjoner av intervju og lignende. Selv om det ikke vil være mulig å gjengi resultatene helt i sin fullstendige form, skal man som forsker jobbe for å gjøre det så likt som mulig. Man skal som forsker presentere data fullstendig der man må for å kunne forstå et resultat (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). I min forskningsoppgave har jeg forsøkt å gjengi

resultatene så fullstendig som mulig. Jeg har delt inn oppgaven, både i teorikapittelet og i kapittelet med funn, i temaer som går igjen i intervjuguiden og som jeg mener er med på svare på problemstillingen. Derfor har jeg også i funn-kapittelet brukt noen sitater fra intervjuene, og de blir da like som svarene deltakerne ga i sin opprinnelige form. Jeg har heller ikke valgt vekk noe eller pyntet på utsagn for å få det til å passe bedre inn, da dette kan være med på å gi feil inntrykk og feil resultat i forhold til forskningen.

For å oppsummere de etiske prinsippene for forskning, så vil jeg si at jeg har prøvd på best mulig måte å være reflektert over min rolle som forsker, og også hvordan jeg skulle ivareta deltakerne på best mulig måte når det kom til de etiske prinsippene. Jeg har også satt inn nødvendige tiltak for å sikre at forskningsdeltakerne skulle være anonymisert, og for å sikre at de har beholdt kravet om privatliv. Jeg brukte informasjonsskrivet og muntlig gjentakelse for å kunne gi deltakerne full informasjon om hva deres deltakelse ville si, og jeg har også gjengitt informasjonen de bidro med i prosjektet, så nøyaktig lik som mulig.

3.7.4 Meldeplikt

Norsk senter for forskningsdata (NSD) vil at alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, skal meldes inn der. Personopplysninger er opplysninger som kan brukes for å identifisere enkeltpersoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). I mitt forskningsprosjekt brukte jeg intervju med taleopptak som datainnsamlingsmetode. I intervjuene spurte jeg ikke om navn eller andre direkte personidentifiserende opplysninger, men de fikk spørsmål om hvilken utdanning de hadde, og hvor lenge de hadde jobbet som lærere. Jeg ga deltakerne pseudonymer, og pseudonymene var av samme kjønn som de reelle informantene var, i tillegg til at pseudonymene startet på samme bokstav som det trinnet de jobbet på. F.eks. fikk en deltaker som jobbet på mellomtrinnet, et pseudonym som startet på bokstaven «M». Utenom dette med samme kjønn og forbokstav som samsvarte med trinnet man jobbet på, var det ingen andre trekk som kunne knytte pseudonymet til enkeltpersoner. Stemmen til deltakerne regnes også som en personopplysning som kan identifisere enkeltpersonene. På grunn av dette meldte jeg inn forskningsprosjektet mitt til NSD og fikk det godkjent før jeg satte i gang med intervjuene.

4. Funn

I dette kapitlet vil jeg først presentere de seks deltakerne i forskningsprosjektet mitt, med hvilken utdanning de har, hvor lenge de har jobbet som lærere, og hvilket trinn de jobber på nå. Jeg skiller mellom småtrinn og mellomtrinn, siden det er et av fokusene i denne studien, nemlig å finne ut om det arbeides med leselyst på forskjellige måter på småtrinn og mellomtrinn. Jeg starter med deltakerne som jobber på småtrinnet, før jeg tar deltakerne som jobber på mellomtrinnet på nåværende tidspunkt. Jeg har valgt å gi deltakerne som jobber på småtrinnet pseudonymer som starter på S, og deltakerne som jobber på mellomtrinnet M. Etter presentasjonen av deltakerne vil jeg presentere funnene fra intervjuene jeg har gjennomført. Funnene er kategorisert i de samme temaene som i teoridelen.

4.1 Deltakerne

Navn	Trinn	Utdanning + antall år i jobb	Undervisningsfag
Silje	2.trinn	Allmennlærer, jobbet i 31 år.	Norsk, pluss andre fag
Synne	2.trinn	Adjunkt/m opprykk, jobbet i 17 år.	Norsk, matte og engelsk
Sara	4.trinn	Lektor, jobbet i 9 år.	Norsk, pluss noen andre fag
Maria	5.trinn	Adjunkt m/tillegg, jobbet i 9 år.	Norsk og matte
Mona	7.trinn	Adjunkt, jobbet i 19 år.	Norsk, matte og engelsk
Mathilde	7.trinn	Adjunkt, jobbet i 6 år.	Norsk, pluss noen andre fag

4.2 Lesing i skolen

For å finne ut hva som eventuelt ligger i bakgrunnen for hvordan de arbeider med leselyst på barneskolen, spør jeg alle deltakerne om de har noen egen leseplan eller et felles fokusområde for lesing på skolen sin.

Ingen av deltakerne svarer at de har en egen leseplan på skolen. Noen av deltakerne drar frem en slags uformell leseplan, der de bruker andre verktøy for å ha en struktur på lesingen. Synne snakker om at de bruker læreverket som en slags leseplan:

Synne:

Jeg tror hele småtrinnet jobber ut fra Zeppelin, og bruker de foreslåtte årsplanene som en standard. Og da er det på en måte en plan fordi vi har det samme læreverket som bygger på hverandre, og kan liksom sørge for at vi ikke gjør de samme tingene opp og opp igjen. Så på den måten har vi et godt læreverk som støtter struktur da.

Mona og Silje nevner «SOL» (systematisk observasjon av lesing) som en slags leseplan. Sara nevner «AskiRaski» (program for leseutvikling på iPad) og «repetert lesing». Maria og Mathilde snakker om at «lesekurs som hele skolen har likt» fungerer som et slags felles fokusområde innenfor lesing. Maria og Sara sier også at de har etterlyst en leseplan, som tar for seg ulike fokusområder på de ulike trinnene.

Jeg vil også høre om deltakerne vet cirka når, og hvor mye elevene faktisk leser i løpet av en dag, da dette kan være med på å legge føringer for hvordan lærerne legger opp til arbeidet med lesing og leselysten på barneskolen, i tillegg til at ved å øve, altså lese mye, kan elevene utvikle seg og bli gode lesere. Dette stilte jeg som et slags oppfølgingsspørsmål innunder temaet lesing i skolen, fordi det kan også være noe som er bestemt på skolenivå, om det er noen faste rutiner på hvor mye og når elevene skal lese.

Alle deltakerne svarer at det blir en del lesing i løpet av en dag, uten at de har et eksakt estimat på hvor mye. Det som er felles for alle deltakerne er at de starter dagen med 15 minutter med lesestund, de fleste med stillelesing, mens Maria bytter litt på at enten leser elevene individuelt i egen bok, eller at hun leser høyt for de i en bok. Ellers nevner alle deltakerne unntatt Mathilde

at de i tillegg til lesestunden, leser en del tekster, oppgaver og instruksjoner i løpet av en dag. Synne svarer i antall minutter, og sier de har ca. 30 minutter med individuell lesing i løpet av en dag. Mona og Mathilde svarer at elevene leser ca. 30-45 minutter individuelt.

4.3 Første og andre leseopplæring

I tillegg til arbeid med leselyst er jeg interessert i å se på eventuelle forskjeller og likheter på hvordan det jobbes med leselyst på småtrinnet og mellomtrinnet. Derfor valgte jeg å stille deltakerne spørsmål om hvilke fokus innen lesing de tenkte var viktige innenfor den første, og den andre leseopplæringen.

Silje og Maria var veldig klare i sin tale, om hva de synes var det aller viktigste i den første leseopplæringa. De trakk frem leselyst som hovedfokus. Grunnen til at Maria synes leselyst var det viktigste var «hvorfor skal du ha lyst til å lese hvis det ikke virker spennende». Sara og Synne dro frem fonologi som et viktig fokus i den første leseopplæringen, i sammenheng med grafem/fonem forholdet, jobbe med lydene samtidig som de ser bokstavene og har dem rundt seg. Mona nevnte at man «må ha to tanker i hodet samtidig», at man må jobbe med å knekke lesekoden samtidig som man har fokus på leselyst.

Det andre spørsmålet innenfor dette temaet handler om hva de legger fokus på i den andre leseopplæringen. På dette spørsmålet er svarene fra deltakerne litt mer varierende, i hva de legger fokus på. Synne og Mathilde trekker frem begrepstrening som et viktig fokus i den andre leseopplæringen. Synne, Sara, Mathilde og Mona snakker også om at lesestrategier er noe de har fokus på her, at elevene skal jobbe med leseforståelsen sin. Sara og Synne nevner også «repetert lesing for å øve på leseflyt». Maria og Mona er de eneste deltakerne som snakker om leselyst i forbindelse med den andre leseopplæringa. Mona nevner at «i lesekvarten når de skal lese, så er det leseglede som står i fokus, mens i norsktimen blir det mer faglig fokus». Maria sier at «leselysten ligger i bunnen på alle årstrinn, for det må vi ha for at de skal ville lese». Mona og Maria snakker også om viktigheten av å møte mye ulike tekster. Maria sier at det er «viktig å møte mye forskjellig tekst, sånn at de har mulighet til å kanskje finne noe de liker å lese», og Mona sier «vi kan bli bedre på at de møter ulike typer tekster. De får tekstene servert i ei bok, og da ser alt likt ut. Men har du ei avis eller en nettside, altså du må finne det i det rette elementet da».

4.4 Arbeidsmåter

Under dette temaet ønsket jeg å få vite noe om hvordan deltakerne vektla lesingen og leselysten når de planla undervisningen, og også hvordan de jobbet med det i klasserommet, både med tanke på arbeidsmåter og hvilke leseverktøy eller andre verktøy de tok i bruk.

Alle deltakerne svarte at de brukte lesing i hovedsak som et verktøy, der elevene skulle «lese for å oppnå noe», «tilegne seg kunnskap», «lese for å få med seg innhold» og «når de skal lære seg noe nytt, at det kan være greit å jobbe med lesestrategier da». Sara, Silje og Mona nevnte også leselyst som noe spesifikt de la vekt på med lesingen. At elevene skulle «lese for og lese og kose seg med det» og «da er man ute etter leseglede, at de finner bøker de liker, og at de leser fordi de har lyst». Synne nevner som den eneste deltakeren at det er litt forskjell på hvordan man arbeider med lesing som verktøy på småtrinnet og mellomtrinnet: «Når du skal lære et fagstoff, så er det ikke først og fremst å lese en tekst på lave trinn. Det er jo egentlig å undre seg, sette muntlige ord på det, si hva du kan fra før, lære nye begreper».

På det andre spørsmålet innenfor temaet arbeidsmåter, som handlet om hvordan de jobber med lesing i klasserommet, kom deltakerne med eksempler på ulike arbeidsmåter. Det som var felles for alle deltakerne var at alle har stillelesing i enten 15 eller 20 minutter på starten av dagen. Alle deltakerne nevner høytlesing som en arbeidsmåte i timene, men på litt ulike måter. Maria sier det er hun som leser mest høyt for elevene, ellers leser de to og to. Mathilde bruker mye høytlesing, enten det er at elevene leser høyt i klasserommet, om de leser i grupper eller med korlesing. Mona, Silje og Synne sier de bruker mest frivillig høytlesing, for å ikke tvinge noen til å lese høyt i klassen. Sara bruker høytlesing i etterkant av at elevene har lest tekster selv, der hun leser høyt for å sikre at alle elever får med seg det som teksten handler om.

Mona, Maria og Synne nevner arbeid med lesestrategier i klasserommet, og Synne snakker i tillegg om at de jobber en del med begrepstrening. Mona og Maria snakker også om at de jobber med ulike tekster i timen, både fagtekster og skjønnlitterære tekster.

Når deltakerne fikk spørsmål om hvilke leseverktøy de benyttet seg av, svarte alle at de brukte en god blanding av iPad, fysiske bøker og tekster på ark. Mona trekker fram at «iPad har kommet mer inn de siste årene, og at det ble et litt naturlig skifte». Samtidig synes hun det er best å ha ei bok, for det blir ofte litt rotete og styrete for elevene hvis de har masse kopiark å holde styr på. Hun trekker også frem at hun synes det er lettere å tilpasse til den enkelte hvis de får kopier, så at det derfor er greit å variere litt mellom alle de ovennevnte verktøyene.

For å finne ut om de benyttet seg av andre verktøy som ligger «utenfor» skolen i forhold til lesing, spurte jeg om de hadde skolebibliotek eller folkebibliotek som de eventuelt benyttet seg av. Synne, Silje og Mathilde svarer at de bruker både det lille skolebiblioteket de har og folkebiblioteket. Sara bruker skolebiblioteket en del, men har hørt om andre som henter bøker fra folkebiblioteket, så det har hun også lyst til å gjøre. Maria sier at elevene hennes har tilgang til skolebiblioteket en dag i uka, men at de ellers oppfordrer foreldrene til å være med barna å velge ut bøker. Derfor bruker ikke de folkebiblioteket, fordi det kan elevene dra med foreldrene på egenhånd. Mona har lyst til å bruke folkebiblioteket mer, siden hun ikke synes skolebiblioteket har godt nok utvalg, men synes det krever mye ressurser.

4.5 Fysiske rammer

I dette temaet ønsket jeg å finne ut hvordan de fysiske rammene i klasserommet var, med tanke på å invitere til leselyst. Alle deltakerne i studien sier at elevene stort sett sitter på egne plasser ved lesing. Mona og Mathilde sier at de gjør dette på grunn av små klasserom, som er vanskelige å organisere med tanke på eventuell lesestund eller lignende. Synne og Silje sier at elevene sitter på egen plass mest mulig, fordi de fungerer best når de sitter på sin faste og trygge plass. Mona og Synne sier i at de kunne tenkt seg og hatt en lesestund, da dette er noe som er med på å gjøre lesestunden ekstra hyggelig.

Organiseringen av bokutvalg i klasserommet varierer. Mona, Mathilde, Silje og Synne har ikke så mange bøker stilt ut og tilgjengelig i klasserommet. Mathilde sier det er på grunn av at skolebiblioteket er lite og begrenset, med dårlig utvalg. Silje og Synne sier det er fordi da er det fort gjort at elevene velger bøker som er på «feil» nivå i forhold til ferdighetene sine. Maria og Sara har et lite bibliotek i klasserommet, i form av kurver eller kasser med bøker som står synlig, der elevene kan komme og velge bøker selv.

De fysiske rammene når det kommer til lesing og leselyst er noenlunde de samme hos alle deltakerne. Ingen av dem har lesestund eller andre sittegrupper der elevene kan sette seg for å lese, selv om to av deltakerne sier de skulle ønske de hadde en slags lesestund. Maria og Sara har et lite bibliotek i klasserommet med ustilte bøker og kasser med bøker, mens resten av deltakerne ikke har synlig utvalg av bøker i klasserommet.

4.6 Variasjoner i leseferdigheter

Under dette temaet ønsket jeg å vite litt om variasjonen i elevgruppa til deltakerne, med tanke på arbeid med leselyst. Her fikk deltakerne spørsmål om de kunne si noe om eventuelle variasjoner i leseferdighetene. Deltakerne svarer at det er stor variasjon i elevgruppa de har nå, når det kommer til leseferdigheter. Synne, Silje, Mona, Maria og Mathilde sier de har elever som har lesevansker, mens Sara sier hun ikke har noen spesielle variasjoner som utpeker seg. Synne og Mathilde har en elev hver som har norsk som andrespråk.

Når det kommer til hvordan de tilpasser til de ulike variasjonene, gjør deltakerne det på samme måte, med litt ulikhet. Mona, Maria og Mathilde tilpasser tekstene de bruker, slik at alle elevene har «samme» tekst. De hjelper også til med å finne riktig bøker på riktig nivå til de ulike elevene i klassen. Synne tilpasser til variasjonene ved å variere leseverktøyene, da «dette i seg selv skaper motivasjon for å lese». Silje har brukt lesekurs som en måte å jobbe med de elevene som har hatt lesevansker i form av å streve med avkoding, og det har fungert godt. Sara hadde ingen spesielle variasjoner i elevgruppa si, men hun sier hun syns tidspunktet for når elevene skal lese har mye å si for interessen og leselysten deres.

Det er noen variasjoner i elevgruppen til deltakerne i studien. Disse variasjonene handlet mest om norsk som andrespråk og lesevansker, både påviste lesevansker i tillegg til lesevansker der noen strevde med avkoding. Det som er felles for alle deltakerne er at de tilpasser lesingen så godt de kan, til de elevvariasjonene de har i klassen. Noen deltakere synes denne tilpasningen er enkel når det kommer til lesing, mens andre deltakere synes det er vanskelig å tilpasse når man har mange elever. De ulike tilpasningene som deltakerne nevner at de gjør er variasjon i leseverktøy, at de hjelper elevene å finne bok som passer deres nivå og interesse og at de har intensive lesekurs der elevene får trent på avkoding og leseflyt.

4.7 Motivasjon og leselyst

I det siste temaet var det motivasjon rettet inn mot lesing, og deltakernes forståelse av og erfaringer med begrepet leselyst jeg hadde lyst til å finne ut mer om. Jeg valgte å sette disse to temaene sammen da motivasjon og leselyst er nært knyttet sammen.

Når deltakerne fikk spørsmål om hvordan de vektla motivasjon innenfor lesing, utpekte det seg et område som alle tenkte på. Alle deltakerne utenom Maria sier at de kjenner nivået til

elevene, og at de basert på nivået deres er behjelpelige med å finne frem et utvalg av aktuelle bøker som elevene kan velge mellom selv. De prøver å basere utvalget til den enkelte elev ut fra hva eleven er interessert i, og som i tillegg er innenfor riktig nivå. De finner ut hva elevene er interessert i ved å snakke med dem og bli kjent med dem. Maria pleier å finne bøker og tekster som hun vet fenger elevene, ved at hun har egne barn på samme alder som elevene sine, og dermed vet hva som kan fenge den aldersgruppen. Hun synes også det er viktig at de tekstene og utdragene de jobber med i undervisning skal gjøre at elevene får lyst til å lese mer av utdraget og mer fra samme sjanger eller forfatter, så hun bruker mye tid på å prøve å finne gode tekster og utdrag som skal fenge elevene. I tillegg prøver hun å holde seg oppdatert på hva som finnes av aktuell litteratur. Synne liker også å skape leselyst ved å gjøre tilpasninger ved å veksle mellom bok og iPad for de elevene som trenger litt variasjon i type tekst og type interaksjon, og gir dem valgmuligheter ut fra deres ferdighetsnivå og interesse.

Innenfor leselyst, fikk deltakerne spørsmål om hva de la i begrepet leselyst, hva det betydde for dem, hvordan de vektla dette i undervisningen sin og om de hadde eventuelle erfaringer knyttet til arbeid med leselyst. Innledningsvis svarte deltakerne at leselyst for dem betydde «at man kommer inn i egen verden», «at det er gøy å lese, man blir oppslukt av en bok», «at det er en naturlig lyst til å roe seg med en bok», «at man har positiv innstilling til bøker og til og lese» og «at man har lyst til å lese».

For å finne ut hvordan lærerne arbeider med leselyst, er det nødvendig å knytte begrepet sammen med hvordan de jobbet med det på skolen, og deltakerne fikk spørsmål om hvordan de vektla leselyst i undervisningen, om de hadde noen spesielt gode erfaringer knyttet til arbeid med leselyst og hva de tenkte om hvem som har ansvaret med tanke på å legge opp til leselyst.

Maria, Mona, Sara og Synne nevner dette med presentasjon som en god arbeidsmåte knyttet til arbeid med leselyst. De type presentasjonene de snakker om er at lærer presenterer bøker og omtaler dem positivt for elevene eller at elevene presenterer bøker eller forfattere for hverandre i klasserommet. Maria og Mathilde sier at de jobber med leselyst ved å tenke over hvilke typer tekster og tema de arbeider med, og at de prøver å velge tekster og tema som er interessant og relevant for elevene. Mona og Silje nevner at en god rutine med stillelesing er en god måte å arbeide med leselyst på, da elevene selv er med på å velge hva de vil lese. Sara trekker frem at dette med å gi elevene gode opplevelser med lesing fra de er små er en god måte å arbeide med leselyst på, da det er lettere å opprettholde leselysten istedenfor å snu en negativ innstilling til lesing om til leselyst når de har blitt eldre.

Synne, Silje og Mathilde sier at det i hovedsak er deres ansvar som lærere å legge til rette for at elevene skal utvikle og oppleve leselyst. Silje og Mathilde sier i tillegg at de ikke tror at alle elever kan «læres» opp i leselyst, noen kommer aldri til å utvikle leselyst uansett hva læreren gjør. Maria, Mona og Sara sier at det er både lærer og foreldres ansvar å legge opp til at elevene skal utvikle leselyst.

5. Drøfting

I dette kapittelet har jeg valgt å holde på inndelingen som har fulgt gjennom hele oppgaven, i de seks temaene som skal belyse problemstillingen. Jeg kommer under hvert tema til å oppsummere hovedfunnene, og drøfte dem i lys av teorien som ble presentert tidligere i oppgaven.

5.1 Lesing i skolen

Rollen til lesing har endret seg i takt med at samfunnet er i stadig endring. Kravene til lesekompetanse blir stadig høyere, og dette betyr at elevene stadig må utvikle leseferdighetene sine (Roe, 2014, s. 11). Det står også presisert i læreplanverket at lesing er en relevant og viktig ferdighet, som skal ruste elevene til å delta i samfunnet på en god måte (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Basert på resultat fra undersøkelser som har kartlagt leseferdighetene til blant annet norske elever, ble det utarbeidet en tiltaksplan som skulle stimulere leseglede og øke leseferdighetene hos barn og unge. Et av tiltakene i denne planen var at alle skoler burde ha en egen leseplan. Dette for å lettere kunne følge opp leseopplæringen hos alle elever, i tillegg til å få struktur på leserutinene og lesestimuleringen, samt ha mer system på kartleggingsmateriell som blir brukt (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 18).

Ingen av deltakerne i studien har en egen leseplan på skolen de jobber på. Alle deltakerne nevnte derimot ulike verktøy som de brukte som en slags leseplan, for å ha litt struktur på leseopplæringen i skolen. Verktøyene som ble nevnt som deres form for leseplan var «SOL», «AskiRaski», «foreslått årsplan i læreverk» og «repetert lesing». Dette kan tyde på at en leseplan hadde vært fint for å få mer felles struktur og kontinuitet på leseopplæringen i skolen, og det ville gjort det enklere for alle lærerne å følge opp elevene sine. Når en slik leseplan likevel ikke er eksisterende, bruker deltakerne andre verktøy for på denne måten forsøke å ha en struktur på leseopplæringen, som skal sikre at utviklingene av leseferdighetene til elevene følges opp gjennom barneskolen. Det finnes ingen fasitsvar på om disse verktøyene kan være like gode som en felles leseplan utarbeidet av den enkelte skole eller ikke, men på grunn av at det brukes andre verktøy i skolen i dag, fungerer de nok godt for dem som bruker dem. «SOL» for eksempel, er et verktøy som skal fastslå hvor elevene er i sin leseutvikling. Elevene blir ved å følge planen for «SOL» fulgt på ulike trinn i leseutvikling gjennom skoleårene, der

læreren kan registrere hvor elevene er, slik at det kan være lettere å se hva elevene trenger å øve mer på for å nå neste utviklingstrinn (Conexus, 2010). Hvis skolen har en felles enighet om at dette skal brukes for å følge leseutviklingen til alle elever, kan man anta at dette verktøyet kan være en slags erstatning for manglende leseplan, da den sikrer at leseutviklingen følges gjennom alle de ti årene på grunnskolen. At Synne nevner «de foreslåtte årsplanene i læreverk» som verktøy for å følge leseutviklingen til elevene, kan også fortelle oss at det kan fungere som erstatning for manglende leseplan. Læreverkene som er utviklet for bruk i skolen, skal bygge på kompetansemålene til læreplanen i norsk, og fungere som et verktøy for lærere for å sikre at alle elever kan nå disse målene ved bruk av tekstene og oppgavene som står i bøkene fra ulike læreverk. Man kan på bakgrunn av dette anta at selv om skolene som deltakerne i studien jobber på, ikke har utviklet egne leseplaner med fastsatte fokusområder på de ulike trinnene, virker det som at mange av de verktøyene som deltakerne nevner fungerer som gode nok erstatninger for de foreslåtte leseplanene, da disse verktøyene sikrer struktur på oppfølging av leseutviklingen til elevene, i tillegg til at verktøyene legger til rette for kontinuitet i leseutviklingen gjennom hele grunnskolen. Basert på svarene til deltakerne, ser man ingen tydelig forskjell på småtrinn og mellomtrinn ut fra hvilke verktøy de bruker som erstatning for manglende leseplan. Det virker som at de ulike verktøyene blir bestemt på de ulike skolene.

Lesing er i læreplanen i norsk, satt som en av de fem grunnleggende ferdighetene, og sier noe om at å kunne lese blant annet innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, i tillegg til at de skal utvikle leseferdighetene sine fra avkoding, til å kunne lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Dette forteller oss at elevene må møte ulike tekster, både skjønnlitterære og saktekster, og at de må lese mye for å kunne utvikle leseferdighetene sine til å bli gode lesere. Silje, Synne, Sara, Mona og Maria nevner at elevene i tillegg til lesestunden på morgenen leser i andre fag også, hvor de møter ulike tekster og må bruke ulike lesestrategier. Når man ser på hva læreplanen i norsk setter som mål for lesingen kan man på bakgrunn av dette se at det er samsvar mellom det deltakerne i studien gjør, og det læreplanen legger vekt på som viktig i leseopplæringen.

Deltakerne i studien fikk spørsmål om når og hvor mye elevene deres leste i løpet av en dag, der alle deltakerne svarte at de startet med 15 minutters lesestund på morgenen. Alle utenom Maria gjorde det på den måten at elevene leste selv, mens Maria byttet på individuell lesing og høytlesing fra henne. Ved å starte dagen med lesing, enten individuelt eller ved høytlesing,

gjør dette at elevene får erfaringer knyttet til lesing, samtidig som de utvikler leseferdighetene sine. Denne rutinen støtter oppunder det som ble funnet i studien til Schimmel og Ness (2017). Høytlesing og stillelesing er forskjellige kognitive prosesser, og når elevene starter dagen med en fast rutine der de får øvd på disse kognitive prosessene, utvikler de sin leseforståelse, slik at de øver seg på å forstå det de leser, noe som er en forutsetning for å oppleve leseglede.. Ved å ha fast lesestund på morgenen, sikrer man at alle elevene på en eller annen måte øver på avkoding og/eller leseflyt hver dag, noe som står i stil med det Gardiner (2005) siterte Krashen (1993) på, at elevene utvikler leseferdigheter ved lesing, i tillegg til andre ferdigheter knyttet til språket. Det var heller ikke her store forskjeller knyttet til hvordan de jobbet på småtrinn og mellomtrinn, da alle deltakerne har fast rutine med lesestund på morgenen i tillegg til at de leser en del i andre fag enn norsk. Grunnen til at det ikke er så store forskjeller på småtrinn og mellomtrinn her, kan være at det handler om å innarbeide gode rutiner for lesestund med klassen fra start, og at denne rutinen følger klassen gjennom hele skoleløpet for å sikre at elevene får øvd på leseferdighetene sine, slik at de mestrer lesing og lettere kan oppleve leselyst.

5.2 Første- og andre leseopplæring

Sara og Synne nevner fonologi og forhold mellom grafem og fonem som viktig i den første leseopplæringa. At elevene jobber med lydene til bokstavene samtidig som de ser dem, og har det rundt seg. Traavik (2013) skriver at når elevene kommer på skolen, så er den første oppgaven deres på veien til å bli gode lesere, å knekke den alfabetiske koden. Å knekke den alfabetiske koden handler om at elevene forstår sammenhengen mellom grafem og fonem. Man kan utfra det deltakerne sier om at de legger hovedfokuset på forholdet mellom grafem og fonem, se at det samsvarer med Traavik (2013) sin beskrivelse av den første leseopplæringen. Her får elevene øvd på å lære seg forholdet og sammenhengen mellom lyden av bokstaven, og hvordan bokstaven ser ut. Det er også verdt å merke seg at deltakerne som har fokus på dette i den første leseopplæringen jobber på småtrinnet, og at det derfor blir naturlig for dem å fokusere på dette, da det er en viktig del av å knekke den alfabetiske koden.

Silje, Maria og Mona nevner leselyst som et annet viktig fokusområde i den første leseopplæringen. Traavik (2013) sier at det neste steget på veien til å bli en god leser, etter man har knekt lesekoden, er å bli i stand til å avkode, i tillegg til at man må forstå det man leser. Hun har brukt den opprinnelse leseformelen, som ble utviklet av Gough og Tunmer i

1986, der hun har lagt på sin egen faktor. Den opprinnelige leseformelen er: lesing = avkoding x innholdsforståelse, mens den etter revideringen til Traavik (2013) ble: lesing = avkoding x innholdsforståelse x motivasjon. Traavik la til motivasjon fordi hun mener det er viktig at elevene har en grunn til å lære seg og lese. Maria sa at dette var viktig fordi «hvorfor skal du ha lyst til å lese hvis det ikke virker spennende». Man kan på bakgrunn av dette se at leseformelen er tilstedeværende hos alle deltakerne når det kommer til den første leseopplæringen. Deltakerne legger motivasjon til grunn for leseopplæringen, altså at de vil gi elevene en grunn til at de skal ville lære seg og lese. Hvis ikke elevene ser en grunn til å lese, eller ikke har leselyst, så kan man anta at dette med å knekke lesekoden og automatisere den, vil ta lenger tid enn hos elever som har motivasjon for å lære og lese.

Mona nevnte at man må ha begge disse tankene som er nevnt ovenfor, i hodet samtidig. At man må jobbe med og både knekke lesekoden, samt ha fokus på leselysten. Dette samsvarer med både Traavik (2013) sine tanker angående knekking av lesekoden, samt hennes revisjon av den opprinnelige leseformelen. Selv om ikke alle deltakerne nevner alle delene av leseformelen i forbindelse med leseopplæringen, kan man likevel anta at de jobber med alle delene av den, men på ulike tidspunkt og på ulike måter. De viktigste funnene i forhold til den første leseopplæringen tok for seg veldig sentrale ting i forhold til det Traavik (2013) skriver om den første leseopplæringen, både med tanke på å knekke lesekoden ved å øve på fonologi, automatisere den alfabetiske koden og å «følge» hennes revisjon av leseformelen, med tanke på motivasjonens plass i leseopplæringa, at deltakerne vil gi elevene en grunn til å lese, slik at de lettere kan oppleve leselyst.

I den andre leseopplæringen er det litt andre fokusområder enn i den første. Synne, Sara, Mathilde og Mona nevner arbeid med lesestrategier som fokus her. Traavik (2013) nevner at i overgangsfasen fra småtrinn til mellomtrinn, forventes det at elevene skal bruke lesing som verktøy for å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter i alle fag. Hun nevner god leseforståelse som avgjørende for at elevene skal få mulighet til å lære ting av å lese det. Bråten (2007) definerer leseforståelse med at det handler om at elevene skal kunne utvinne og skape mening ved å se gjennom og samhandle med teksten. Måten å gjøre dette på, er at de lærer om, erfarer og bruker ulike lesestrategier for å kunne finne ut hvilken strategi de skal bruke når. De fire deltakerne som svarer at lesestrategier er et viktig fokus i den andre leseopplæringen, viser oss et samsvar med det Bråten (2007) og Traavik (2013) sier er viktig i den andre leseopplæringen. Sara sa at de jobbet med lesestrategier for å «finne ut hva du får med deg fra teksten og hvordan du kan huske innholdet best mulig», og dette kan man se i sammenheng med det Bråten (2007)

definerer leseforståelse som, at elevene skal utvinne og skape mening i teksten de leser, fordi det på denne måten er enklere å oppnå leselyst.

For å kunne jobbe med ulike lesestrategier, er det også viktig at elevene møter ulike type tekster, for å på denne måten finne ut hvilke strategier som fungerer best på ulike typer tekster. Dette er også et grep som Maria og Mona snakker om. De vil at elevene skal møte ulike tekster i den andre leseopplæringen. Grunnene til det kan enten være at de vil at elevene skal øve på ulike lesestrategier på en naturlig måte, eller at de muligens ønsker at elevene får utviklet grammatikk og ordforråd i møte med ulike tekster med ulikt type språk, slik Krashen (1993) og Gardiner (2005) nevner. Anmarkrud og Refsahl (2010) referer til PISA og PIRLS, som på 2000-tallet viste at norske elever var for dårlige til å bruke lesestrategier. På bakgrunn av dette, fikk lesestrategier plass i læreplanene som skolen skal følge, og i læreverkene. Det kan på den ene siden antas at grunnen til at deltakerne nevner arbeid med lesestrategier som et stort fokusområde i den andre leseopplæringen, er på grunn av at det står under kompetansemålene i læreplanen, i tillegg til at de har fått plass i læreverkene som skolene bruker. Det kan også handle om at de vil gi elevene mulighet til å utvikle de ferdighetene og kompetansen som samfunnet krever av dem, i form av at de må kunne møte og takle ulike type tekster i sitt dagligliv.

De andre fokusområdene som ble nevnt av deltakerne i denne studien er begrepstrening og repetert lesing. Roe (2014) skriver at det er helt nødvendig at elevene jobber med ukjente ord, da leseforståelsen deres kan stoppe opp dersom de møter på ukjente ord i en tekst, som gjør at de bruker tid på å prøve å forstå ordet. Mathilde sier dette er viktig fordi «jo eldre de blir, jo mer avanserte ord møter de på, også blir det vanskeligere språk». Dette er i stor grad inne på det Roe (2014) sier om begrepstrening, at det er nødvendig at elevene utvikler sitt ordforråd, fordi at leseforståelsen deres er avhengig av det. Synne sa «vi snakker en del om hva man gjør hvis man kommer til et ord man ikke skjønner». Dette styrker også utsagnet til Roe (2014), med at de må jobbe med ukjente ord. Dette viser også at elevene kan jobbe med både begrep og lesestrategier samtidig, ved at de utvikler ordforrådet sitt, samtidig som at de lærer seg noen strategier for hva de gjør hvis de møter på ord de ikke skjønner.

Sara og Synne nevnte repetert lesing. Hjellup et al. (2018), skriver at lesekurs er noe man kan iverksette på trinnet hvis man har elever som strever med lesing, eller elever som trenger å øve på leseavkodning og leseflyt. Synne brukte repetert lesing «for å få litt raskere flyt på de kjente ordene». Ordet lesekurs kan gi assosiasjoner til streving med lesing. Det trenger ikke

nødvendigvis å handle kun og det. Lesekurs kan være noe som er fint å bruke i perioder på hele klassen, da elevene har ulike behov. Melby-Lervåg (2017) skriver at lesekurs kan utføres på mange måter, for å gi elevene trening i det de strever med. Noen strever med lesing, mens andre trenger å øve på automatisering og leseflyt. Silje nevnte også at hun hadde brukt lesekurs i klassen for at de elevene som strevde med avkoding skulle øve på dette, og at det hadde gitt gode resultater. På denne måten ser vi at de tilpasninger og tiltakene man gjør for enkeltelever, også kan gi andre elever muligheten til å øve på andre ting. Ved lesekurs kan noen elever få øvd på avkoding, noen elever kan øve på leseflyt og noen elever kan øve på leseforståelse eller andre ferdigheter knyttet til lesing. På denne måten treffer man de ulike behovene der man legger til rette for leselyst, samtidig som det er noe klassen gjør i fellesskap.

Under dette området, var det noen forskjeller på hvordan de arbeidet, på småtrinn og mellomtrinn. Fonologi og repetert lesing var fokusområdet som ble nevnt av deltakere som jobbet på småtrinnet. Møte med ulike typer tekster i forbindelse med lesestrategier ble nevnt av deltakere fra mellomtrinnet, mens lesestrategier og begrepstrening ble brukt begge plasser. Leselyst var også nevnt som fokus på både småtrinn og mellomtrinn. Under dette området er det naturlig at det blir gjort på litt forskjellige måter, da den første leseopplæringen ofte tar seg av det grunnleggende, mens det i den andre leseopplæringen bygger videre på det de har startet på i den første.

5.3 Arbeidsmåter

Når deltakerne fikk spørsmål om hvordan de vektla lesing når de planla undervisningen sin, svarte alle at de i hovedsak brukte lesing som et verktøy. De hadde fokus på at elevene skulle bruke lesing for å oppnå noe, for å tilegne seg kunnskap og for å få med seg innholdet i tekster. Roe (2014) skriver at lesingens rolle har endret seg, i takt med at samfunnet er under utvikling. Dette gjør at kravene til lesekompetanse også har utviklet seg, og gjør at elevene må utvikle sine leseferdigheter for å kunne være deltakere i et stadig mer komplekst samfunn. Det at elevene lærer å bruke lesing som et verktøy for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og for å oppnå noe, er forenlig med Roe (2014) sitt syn på kravene til lesekompetanse. Det er på skolen elevene lærer å lese, og man kan dermed antyde at skolens fokus på å lære elevene å bruke lesing som et verktøy, er i samsvar med samfunnets krav og utvikling til elevenes kunnskaper og ferdigheter. Ikke bare utvikler det lesekompetansen til elevene, man kan også dra slutninger til at ved å bruke lesing som verktøy for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter,

så vil elevenes kunnskaper og ferdigheter på andre områder også utvikle seg, og dermed gjøre dem enda mer i stand til å bli en deltakende part i et stadig mer utviklende samfunn. Det at de også lærer seg å bruke lesing som verktøy, kan også ha innvirkning på leselysten til elevene, ved at de ser verdien i å kunne lese og tilegne seg kunnskap.

Samtidig som at det er viktig at elevene lærer seg å bruke lesing som verktøy for å tilegne seg kunnskap, nevner Sara, Silje og Mona at en annen side av dette, leselyst, også er noe som må vektlegges i leseundervisningen. For at elevene skal ha mulighet for å utvikle sine leseferdigheter, og dermed bruke lesing som verktøy, er det viktig at de har en indre motivasjon for å lese. Motivasjon er viktig for elevene å ha, for at de skal ønske, ville og orke å sette i gang med å lese en tekst. Manger (2015) definerer indre motivasjon som en interesse man har for en aktivitet, og at man ser en nytte/verdi i å utføre aktiviteten. Når elevene leser for å lese, og koser seg med lesing, anser jeg dette som at de får gode erfaringer og mestringfølelse knyttet til lesing, og at dette påvirker elevenes motivasjon til å gi seg i kast med å lese ulike typer tekster for å kunne tilegne seg kunnskap. Selv om Manger (2015) sin definisjon av indre motivasjon er på generell basis, kan man likevel trekke linjer mellom indre motivasjon og leselyst når det kommer til å legge opp lesingen som noe som er lystbasert, for å motivere elevene til å ville lese og for at de kan utvikle sine leseferdigheter.

Synne dro frem en forskjell på hvordan man vektlegger lesing i undervisningen, på småtrinnet og mellomtrinnet. Hun sa at når elevene på småtrinnet skal lære noe nytt, så er det ikke bare å få dem til å lese en tekst. Jeg antar at dette har noe å gjøre med at de på småtrinnet kanskje ikke har automatisert den alfabetiske koden enda, og at det for noen elever vil være strevsomt å både avkode teksten, samtidig som de skal få med seg innholdet i teksten. Synne trekker da frem andre måter å «lese teksten på», ved at lærer eller digitale hjelpemidler leser opp teksten, og at elevene deretter kan undre seg over det som blir lest opp, de kan snakke om det de hører, knytte det til hva de kan fra før og lære nye begreper. Dette er det man kan kalle tilpasset undervisning, som ifølge Opplæringsloven (1998, §1-3), handler om at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Ved at læreren da vet at avkodingen til elevene ikke er god nok enda, til å kunne bruke individuell lesing som verktøy for å tilegne seg ny kunnskap, kan man gjøre tilpasninger som gjør at læringsutbyttet til elevene blir det samme, som om de skulle lest teksten selv. Samtidig som det er viktig å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, må man på den andre siden ikke være redd for å utfordre dem etter hvert som de utvikler seg, da dette er med på å gjøre at de hele tiden må strekke seg

og legge ned en innsats for å «fullføre oppgaven», da de kan stagnere i utviklingen hvis oppgavene de skal utføre blir enkle og kjedelige.

Når det kom til hvilke arbeidsmåter deltakerne brukte når de jobbet med lesing i klasserommet, kom det litt forskjellige nyanser av ulike arbeidsmåter. Alle deltakerne svarte at de hadde en rutine med 15-20 minutters stillelesing på morgenen. Dette kan som tidligere nevnt, være med på å lage gode rutiner for lesestund i klassen, og som sikrer at elevene får øvd på både kognitive prosesser (Schimmel & Ness, 2017), samtidig som de øver på leseferdigheter og andre ferdigheter knyttet til språk (Gardiner, 2005). Dette under forutsetning at tekstene elevene leser er tilpasset deres nivå og interesser, noe som deltakerne sier at det er.

Høytlesing var en arbeidsmåte som ble nevnt av alle deltakerne i studien. Enten foregikk høytlesingen ved at elevene leste i små grupper, med korlesing eller høyt i klasserommet, eller ved at lærer leste høyt for elevene. Dette viser at høytlesing er en arbeidsmåte som kan gjennomføres på ulike måter. Høytlesing er også en fin måte å øve på den kognitive prosessen som omhandler å følge tegnsetting i tekster, øve på intonasjon og nøyaktighet når man leser, som Schimmel og Ness (2017) fant i sin studie. Mona, Synne og Silje brukte mest frivillig høytlesing, der de spurte om noen hadde lyst til å lese høyt. Roe (2014) sier at mange er kritiske til å la elever lese høyt, for å ikke gi dem dårlige erfaringer med lesing. De deltakerne som sa de brukte frivillig høytlesing støttet seg på noe liknende som argumentet Roe (2014) nevnte, ved at de var redd for at elevene skulle få dårlige leseerfaringer der de ikke mestret. Dette argumentet understøttes som sagt av Roe (2014) sitt utsagn, men på den andre siden kan høytlesing være en god arbeidsmåte som støtter oppunder samarbeid mellom elever og en kollektiv følelse. Ulland (2018) skriver at høytlesing kan være en god arbeidsmåte der man sikrer at alle elevene får tilgang til den samme teksten. I en klasse kan det være elever som er sterkere enn andre i lesing, og ved å bruke høytlesing som arbeidsmåte, sikrer man at alle elever uavhengig av deres leseferdigheter, får tilgang til den samme teksten. Sara brukte høytlesing som arbeidsmåte uansett type tekst, der elevene først fikk noen minutter til å lese, før hun leste hele teksten høyt for klassen, slik at alle elevene fikk mulighet til å høre og forstå innholdet selv om deres leseferdigheter ikke var tilstrekkelige for å kunne lese hele teksten selv. På bakgrunn av dette kan man tenke seg at høytlesing fungerer godt for å tilpasse undervisningen til alle elevene, da enten lærer eller andre elever leser teksten høyt og med dette gjør at alle elever får tilgang til teksten, og har større forutsetninger for å forstå teksten da det blir tilpasset alles evner. Høytlesing fungerer også som en måte å gi elevene gode opplevelser med tekst på, da de får tilgang til teksten på en annen måte ved at noen andre leser

for dem. I tillegg til dette, kan frivillig høytlesing også være en god variant, da de elevene som er trygge og som kan hjelpe andre til å forstå innholdet i tekster får mulighet til dette, samtidig som ingen elever føler på tvang og dette med å ikke mestre.

Mona, Maria og Synne nevnte arbeid med lesestrategier som en arbeidsmåte, der Synne også nevnte begrepstrening. Dette med å jobbe med begrepstrening og lesestrategier kan sees i sammenheng, da den ene er avhengig av den andre. Det å fokusere på ord og begreper i de tekstene elevene skal lese, bør ifølge Roe (2014) være en naturlig del av læringsarbeidet, da dette er med på å gjøre teksten mer forståelige for elevene. Lesestrategier handler om det elevene må gjøre for å kunne lære og forstå innholdet i en tekst (Anmarkrud & Refsahl, 2010), og på bakgrunn av dette ser man at det også er viktig å kunne ord og begreper som finnes i teksten. Det finnes mange ulike lesestrategier, og dette er viktig å øve på fordi elevene skal møte mange ulike typer tekster gjennom sin skolegang og i hverdagslivet. De må få kjennskap til, erfare og bruke de ulike lesestrategiene, som gjør at de gjennom bruken av disse utvider sin leseforståelse ved å ha en verktøykasse som de kan bruke i møte med ulike tekster. På den andre siden må man passe på så man ikke overøser elevene med for mange lesestrategier, da dette kan gjøre at de ikke klarer å skille mellom når de burde bruke de ulike. Synne sier at «de går gjennom nye tekster, og jobber med begreper i forbindelse med den, finner ut hva nye ord betyr, leteleser etter dem, og da bruker vi jo den lesestrategien». Det Synne sier her, at de først jobber med nye begrep i teksten før de bruker ulike lesestrategier i forbindelse med begrepene, gjør at tekstene blir mer forståelige for elevene, da de både vet hva ordene i teksten betyr, samtidig som de ved hjelp av lesestrategien får med seg hovedinnholdet. Dette viser at arbeid med begreper i samarbeid med lesestrategier, er en god arbeidsmåte som samsvarer med det Anmarkrud og Refsahl (2010) og Roe (2014) sier, om at for å sikre at elevene får gode muligheter til å forstå innholdet i en tekst, må de først jobbe med deler av teksten, som igjen er avgjørende for forståelsen av helheten. På denne måten legges det også mer til rette for å oppleve leselyst, da elevene forstår både delene og helheten av det de leser.

Leseverktøyene som deltakerne benyttet seg av, var en god blanding av iPad, fysiske bøker, lydbøker og tekster på ark. Alle deltakerne sa de brukte alt, og varierte litt mellom dem. Fysiske bøker og tekster på ark er det leseverktøyet som har fulgt oss i mange tusen år, og som man kan anta at har vært det mest brukte når man hører ordet lesing. Samfunnet er i stadig endring, og med disse endringene, fører det til andre krav hos deltakerne i samfunnet. I Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020), står det at elevene skal kunne lese både på papir og digitalt, og at de skal kunne bruke digitale hjelpemidler for å oppleve tekst. Liu

(2005) gjorde en studie der han så at utviklingen mot et stadig mer digitalt samfunn, gjorde at unge lesere gradvis ville utvikle en form for skjermbasert lesing, som krevde andre strategier enn de strategiene man bruker for å lese i bøker. Mona trekker frem at iPad har kommet mer inn i de siste årene, og at det derfor har blitt et naturlig skifte fra bøker og over til mer digitale tekster. Jansson et al. (2014) sier at å lese på skjerm tilbyr litt andre muligheter enn å lese i fysiske bøker. Disse mulighetene handler om at elevene lettere kan zoome inn og ut av teksten, flytte elementer og markere ord i teksten. Selv om Mona trekker fram iPad som mer og mer fremtredende, synes hun at bøker fungerte bedre enn ark når det var snakk om fysiske leseverktøy, selv om ark var lettere å bruke for å tilpasse til enkelte elever. Ricoy og Sánchez-Martínez (2020) gjorde en studie der de blant annet så på om bruken av nettbrett i undervisningen var negativt eller positivt. De fant at bruken av nettbrett i undervisningen hadde større positiv effekt enn negativ, fordi elevens motivasjon økte ved bruk av nettbrett. At motivasjon øker på grunn av bruk av nettbrett, kan være fordi det er noe annet som er morsomt for elevene og som inviterer til interaksjon på en annen måte enn en fysisk bok. Hovedforskjellen på fysiske bøker og nettbrett sier Jansson et al. (2014), at handler om at på nettbrettet kan du få lyd og levende bilder, i tillegg til interaktivitet. Dette kan gjøre at leseaktiviteten kan tilpasses til enkelte elever, med at de kan høre lyd, se på levende bilder utføre oppgaver med interaktivitet, eller at lesingen blir mer motiverende for elevene på samme grunnlag. Dette viser oss at en variasjon i bruken av leseverktøy er nødvendig, både på grunn av at elevene skal møte ulike typer tekster, at de skal kunne lese både på papir og digitalt, og at det i tillegg bidrar til variasjon for å kunne tilpasse til alle elevene slik at de trives med leseaktiviteten og opplever leselyst.

Andre verktøy som deltakerne benyttet i forbindelse med arbeid med leselyst er skolebiblioteket og folkebibliotek. Gode skolebibliotek spiller en stor rolle ifølge Helland et al. (2018) når det kommer til å utvikle elevenes leseglede. Alle deltakerne sier at de har tilgang på skolebibliotek, men at de bruker det i ulik grad. Gode skolebibliotek kjennetegnes av at de har en skolebibliotekar, har et godt utvalg av litteratur og at de skal lære elevene å bruke biblioteket til ulike formål (Helland et al., 2018). Mona sier hun ikke bruker skolebiblioteket noe særlig, da utvalget av litteratur er lite. Tre av deltakerne som sier de bruker skolebiblioteket sier de i tillegg bruker det lokale folkebiblioteket, nettopp for å supplere med nyere og større utvalg av bøker til elevene. Mona kunne også tenke seg å bruke folkebiblioteket mer, men har ikke gjort det noe særlig, da hun opplever det som veldig ressurs- og tidkrevende. Det at tre av deltakerne bruker lokale folkebibliotek i tillegg til

skolebiblioteket, og at Mona ikke bruker skolebiblioteket, kan fortelle oss at skolebibliotekene som finnes på skolene der deltakerne i denne studien jobber, ikke er gode nok, i form av at de enten mangler bibliotekar, ikke har et rikt utvalg av bøker, eller at det ikke er god nok struktur som gjør at elevene ikke finner frem bøker de har lyst til å lese. Helland et al. (2018) skriver også at dersom skolebibliotekene ikke er gode nok, er det en annen mulighet å bruke folkebiblioteket, og skape et godt samarbeid der, som gjør at elevene får så god hjelp som mulig, både med tanke på å finne de bøkene de har lyst til å lese, finne frem til det de vil i biblioteket, og skape gode erfaringer og stunder knyttet til biblioteket og bøker. Det at halvparten av deltakerne bruker folkebiblioteket i tillegg, gjør at vi kan anta at skolebibliotekene ikke fungerer så godt som man skulle ønske, men at de dermed har funnet andre muligheter ved å bruke folkebiblioteket, for å lettere kunne ha mulighet til å skape leselyst.

Under arbeidsmåter er det heller ikke store forskjeller mellom småtrinn og mellomtrinn. Alle deltakerne bruker stort sett de samme arbeidsmåtene, men på litt ulike måter og i ulik grad, basert på elevgruppa de har, i tillegg til de mulighetene og ressursene de har.

5.4 Fysiske rammer

Ulland (2018) skriver at utformingen av klasserommet til elevene kan være med på å tilrettelegge for lesing, ved at man inviterer til lesing. For å invitere til lesing og stimulere for lesing, kan det, ifølge Ulland (2018) være en idé å tenke på møbleringen i klasserommet. Man kan gi elevene en plass der de får lyst til å sette seg ned og lese, enten alene eller sammen med andre. Ingen av deltakerne i studien har noe egen lesestol eller lignende, sitter stort sett på egen plass når de leser. Mona og Mathilde sier at det er på grunn av for lite klasserom, mens Synne og Silje sier at elevgruppa deres fungerer best på sin faste plass. Mona og Synne sier også at de gjerne kunne tenkt seg en egen lesestol i klasserommet, på grunn av at dette er med på å gjøre lesestundene til noe ekstra og noe hyggelig. Det er ikke samsvar mellom det Ulland (2018) foreslår som en tilrettelegging for leselyst, og det deltakerne svarer. Samtidig kan man ikke regne det Ulland (2018) sier som fasitsvar, det er kun et forslag til en måte å gjøre ting på. Når det kommer til de fysiske rammene handler det mye om å se de begrensningene eller mulighetene selve klasserommet har, om å kjenne elevgruppa si, og finne ut hva som fungerer best for den, i tillegg til å ha fast rutine på lesestunden. På denne måten kan ulike lærere lage

et inviterende lese miljø på ulike måter, som er tilpasset deres elevgruppe, samtidig som man kan se på forslagene til blant annet Ulland (2018) for inspirasjon om nødvendig.

Ulland (2018) skriver også at man kan utarbeide egne rutiner for lesing, og at dette kan være med på å stimulere til leselyst. Deltakerne har allerede svart dette på et tidligere spørsmål, under arbeidsmåter, at de har fast lesestund på morgenen, og noen av dem hadde også en del høytlesing i timen. Dermed kan man se at deltakerne i studien, ved å ha faste leserutiner, og ved å bruke høytlesing som arbeidsmåte likevel inviterer elevene inn i et lese miljø, uavhengig av om de har lese krok eller leserom tilknyttet klasserommet. Maria og Sara har et lite bibliotek inne på klasserommet, der bøkene ligger i bokser eller kurver, samt at noen av bøkene står stilt ut, slik at elevene kan se på dem og ha dem lett tilgjengelig. Dette er med på å underbygge det Helland et al. (2018) sier, om at når elevene har et godt utvalg av synlige bøker på klasserommet, gjør dette at de er omkranset av bøker og kan på denne måten lettere velge seg bøker som de har lyst til å lese. De deltakerne som svarer at de ikke har et eget lite bibliotek inne på klasserommet, sier det er på grunn av dårlig utvalg på skolebiblioteket, så det er vanskelig å sette frem utvalg av det, eller at elevene velger feil type bøker til seg selv, hvis det står fremme til fritt bruk. Det er i denne sammenhengen noen av deltakerne bruker folkebiblioteket for å fylle på, men de gir heller et utvalg av bøker til hver elev, som de kan velge fra. Selv om de ikke har synlig utvalg av bøker, sikrer de likevel at alle elevene får en bok som er tilpasset deres nivå og interesser. Dette er også noe som kan være med på å skape leselyst hos elevene, ved at de får en bok som passer deres nivå.

Det er ikke de store forskjellene mellom småtrinn og mellomtrinn når det kommer til fysiske rammer. Den eneste synlige forskjellen er at Silje og Synne sier de sitter på egne plasser i lesestund fordi elevene fungerer best der, mens Mona og Mathilde sier de sitter på egne plasser på grunn av at det er dårlig plass til å ha noe ekstra møblering. Siden Silje og Synne er lærere på 2.trinn, kan dette indikere at de fortsatt innarbeider rutiner for skolehverdagen, og at det derfor kan være utfordrende hvis de skulle hatt mange overganger i løpet av en time.

5.5 Variasjoner i leseferdigheter

Variasjoner i leseferdigheter kan handle om så mangt. Det kan dreie seg om lese- og skrivevansker, ulike evner og forutsetninger i leseferdigheter eller at man har et annerledes førstespråk enn det man lærer på skolen. Variasjonene i elevgruppene til deltakerne i denne studien var også til stede. Synne, Silje, Mona, Maria og Mathilde sier de har elever som enten

strever med lesing, eller som har fått påvist lesevansker. To av deltakerne som sier de har elever som strever med lesing, er Silje og Synne, mens de tre deltakerne som sier de har elever med påviste lesevansker, er Mathilde, Mona og Maria. Ut fra forskjellen på disse to formuleringene, kan det være rimelig å anta at deltakerne som jobber på mellomtrinnet har elever som har fått påvist en lese- og skrivevanske, mens de to deltakerne som jobber på småtrinnet har elever som strever med avkoding og automatisering av den alfabetiske koden, noe som ikke er så uvanlig når man går på småtrinnet og er i oppstarten av leseundervisningen. Definisjonen på lese- og skrivevansker er ganske bred, ifølge Kulbrandstad (2018), der man inkluderer alle elever som har vansker med skriftspråk av ulike grunner. Dette kan være på grunn av biologiske årsaker, sosiale eller psykologiske årsaker eller undervisningspåførte årsaker (hvis elevene får opplæring på et språk de ikke kan). På bakgrunn av definisjonen til Kulbrandstad (2018) kan man tenke seg at det er mulig at noen av de elevene som strever med lesing på småtrinnet senere kan få påvist lesevanske, men dette kan være vanskelig å måle i den første leseopplæringen da det ikke er uvanlig at elevene kan bruke litt tid på avkodingen. Silje nevnte at hun hadde brukt lesekurs for at elevene skulle øve på avkoding, og at det hadde hatt god effekt hos de elevene som strevde litt. Ut ifra dette ser man at det er mulig å sette i gang tiltak tidlig, for å avdekke lesevansker så tidlig som mulig, slik at eleven får nødvendig tilpasning for å utvikle sine leseferdigheter og dermed oppleve mestring og leselyst.

En kjent lese- og skrivevanske i skolesammenheng, er dysleksi. Dysleksi betyr ifølge Helland (2019) at man har en vanske med både ord, tale og lesing, og at dette naturlig har innvirkning på leseferdighetene til elevene. Selv om deltakerne som har elever med lesevansker ikke nevner dysleksi, er det hvert fall en form for påvist lesevanske. De tilpasser uansett for de variasjonene som finnes i elevgruppa. Synne tilpasser ved å bruke ulike leseverktøy med ulike muligheter for visuell støtte og lyd, noe som kan føre til mestring for disse elevene, og dermed øke motivasjonen for å lese. Mona, Maria og Mathilde tilpasser tekstene de bruker i undervisningen til elevene. Tilpasset opplæring er noe som er fastsatt i Opplæringsloven (1998), der alle elever har krav på at opplæringen skal tilpasses etter den enkeltes forutsetninger og evner, og det deltakerne her gjør med tilpasninger i forhold til leseopplæringen samsvarer med det som står i opplæringsloven.

Synne og Mathilde har elever med norsk som andrespråk. Elever som har norsk som andrespråk, kan oppleve vansker med å lese og skrive på norsk, fordi de enten kan snakke sitt førstespråk hjemme, eller fordi det er store forskjeller i språktypologien mellom deres førstespråk og norsk. Synne og Mathilde sier ikke noe om hvordan de tilpasser for elevene

med norsk som andrespråk, men basert på hva de sier om hvordan de tilpasser for alle elevene med lesevansker, er det rimelig å anta at de tilpasser også til disse elevene, jamfør det som står i Opplæringsloven (1998). På den andre siden kan det også være en mulighet for at de ikke sier noe om eventuelle tilpasninger, på grunn av at disse elevene har gode nok norsk- og leseferdigheter, slik at de ikke trenger noe tilpasning i forbindelse med dette.

Den eneste forskjellen som gjør seg synlig under dette temaet, handler om at Synne og Silje definerer lesevanskene som at elevene strever med avkoding mens Mona, Maria og Mathilde har elever med påviste lesevansker. Dette kan som tidligere i drøftingen nevnt ha noe med hvor elevene er i leseopplæringen, da elevene til Synne og Silje går i 2.klasse, og naturlig kan bruke litt tid på å knekke lesekoden.

5.6 Motivasjon og leselyst

Motivasjon er det som får oss til å gjøre noe vi har bestemt oss for, for å nå et mål vi har satt oss (Schunk et al., 2008). Lesing er en ferdighet som elevene har bruk for å utvikle gjennom hele sitt liv, og det er derfor viktig at de ser nytten og verdien i å kunne lese, og forstå det de leser (Roe, 2014). På bakgrunn av denne teorien, ser man at for å kunne motivere elevene til å gjøre noe, i dette tilfellet lese, er det nødvendig at elevene har en naturlig lyst til å gjennomføre oppgaven, at de opplever at oppgaven gir dem noe (Manger, 2015). Alle deltakerne utenom Maria sier at de vektlegger motivasjon i lesingen ved at de lar elevene velge egne bøker, innenfor en ramme der læreren finner et utvalg av bøker som passer både lesenivået og interessene til elevene, der de får velge den boka de vil ut fra dette utvalget. At elevene får velge egne bøker som handler om ting de er interesserte i, kan være en motivasjon i seg selv. På den andre siden er det også viktig at bøkene elevene kan velge mellom, passer deres leseferdighetsnivå, da en bok som er for vanskelig kan gjøre at elevene mister lysten til å lese boken på grunn av manglende mestring. Deltakerne som lar elevene velge egne lesebøker utfra et utvalg læreren finner, passer på å finne bøker som er innenfor elevenes nivå i tillegg til at de prøver å plukke ut bøker som er innenfor interessefeltet til elevene. På denne måten legger disse deltakerne godt til rette for at elevene kan oppleve motivasjon og leselyst i forbindelse med lesestunden. Guthrie (2007) sier at det er viktig å bygge elever med god selvoppfatning, da dette har mye å si for mestring og motivasjon. For å kunne gjøre nettopp dette, er det viktig at læreren kjenner nivået og interessene til elevene, og at de finner passende bøker basert på andres erfaringer eller anbefalinger, til elevene. Fem av deltakerne i studien

sier at de gjør dette, og det bygger da opp under og samsvarer med det Guthrie (2007) har funnet ut gjennom forskning, at ved å tilby elevene tekster og bøker som de har evnene og forutsetninger for å mestre, så kan dette føre til at elevene utvikler god selvoppfatning som lesere, leselyst og det gjør det også lettere for dem å kaste seg ut i ukjente tekster etter hvert.

Tilretteleggingen som deltakerne gjør i forbindelse med å motivere til lesing kan gjøres på ulike måter. Maria pleier å finne tekster og bøker som hun tenker kan fenge elevene. Hun er opptatt av å velge tekster og utdrag som er såpass interessante og spennende at elevene får lyst til å lese tekstene og bøkene på egenhånd. Hun velger disse bøkene og teksten ut fra å holde seg oppdatert på hva som finnes av ulik litteratur, og at hun i tillegg har egne barn, som gjør at hun vet litt hva som kan fenge elever i den aldersgruppen hun jobber med. Det hun gjør, står også i samsvar med anbefalingene til Guthrie (2007), om å finne tekster og bøker basert på erfaringer og anbefalinger. På den ene siden kan det være naturlig å tenke seg at motivasjonen automatisk øker når elevene får velge helt fritt i alt hva de vil, men da er det også en viss sjanse for at de velger bøker basert på hva venner velger, eller hva som ser kult ut. Det kan nok fungere i noen tilfeller, men som noen av deltakerne også har nevnt i studien, så er sjansen da stor for at de velger bøker som ikke passer dem nivåmessig. Og som Guthrie også (2007) skriver, så er det da en viss fare for at elevenes selvoppfatning som lesere synker, hvis de møter tekster og bøker som de ikke forstår. At Maria velger ut utdrag fra bøker er også en fin måte å motivere på, for hvis elevene synes utdraget virker spennende, vil de vite hva som skjer videre i tekstene og bøkene, som gjør at elevene motiveres og får en naturlig lyst til å lese. Dette er innenfor det Manger (2015) sier om motivasjon, i tillegg til det Jang et al. (2015) fant i sin studie, om at motivasjon knyttet opp mot lesing handler om hva som må til for at elevene skal plukke opp en bok for å lese den i tillegg til at de fortsetter å lese den. Det alle deltakerne i studien gjør, med tanke på at de blir kjent med elevene sine, slik at de kan velge ut riktig tekster og bøker til elevene, samsvarer også i stor grad med det Unrau et al. (2015) fant i sin studie, der viktigheten av å velge riktig interessante tekster og bøker, samt å skape et miljø med valgmuligheter der elevene får erfare medbestemmelse var viktige funn.

Synne sier også at hun varierer leseverktøy for enkelte av elevene sine, for å lettere kunne skape motivasjon knyttet til lesing. Hvis det er noen som strever litt med lesing av lenger tekster, så kunne hun gjøre en tilpasning der med at de elevene jobbet på iPad med øvelser knyttet til lesing. Dette står i samsvar med det Manger (2015) sier om at motivasjonen kan påvirkes på ulike måter, og at man med hensyn til dette derfor må variere eller finne ulike måter å tilpasse lesingen på, til de ulike elevene. Det samsvarer også med kapittel 1 i

opplæringsloven, at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningen til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Samtidig som dette grepet med å tilpasse lesingen til den enkelte elev med å tilby leseøvelser på iPad virker motiverende og fornuftig, vil jeg også ta opp en tanke som Baron (2015) nevner. Hun sier at digitale bøker som er laget for interaksjon med leseren på en annen måte enn en fysisk bok, må kalles for noe som er under arbeid. Dette på grunn av at det må finnes ut hva disse bøkene egentlig skal oppnå. På denne måten kan man undre seg over om disse digitale bøkene og appene er ment for å brukes til å legge til rette for leselyst, leseforberedende øvelser, eller om de er ment for å øve på leseforståelse og lesestrategier i sammenheng med lenger tekster. Dette spørsmålet er det kanskje ikke noe klart svar på enda, men siden Synne bruker øvelser på iPad knyttet til lesing for å motivere, kan man anta at bruken tilsvarer øvelser som fungerer som leseforberedende øvelse der eleven øver på fonologi og avkoding, siden de er i den første leseopplæringen.

Når deltakerne fikk spørsmålet om hva de la i begrepet leselyst, var det disse formuleringene de kom med: «at man kommer inn i egen verden», «at det er gøy å lese, man blir oppslukt av en bok», «at det er en naturlig lyst til å roe seg med en bok», «at man har positiv innstilling til bøker og til og lese» og «at man har lyst til å lese». Deltakerne i studien hadde klare formeninger om hva leselyst handlet om, og disse formuleringene kan man anta at var litt farget av deres egen oppfattelse og opplevelse av leselyst, da leselyst kan oppleves som et personlig begrep som gir rom for egen definisjon ut fra egne opplevelser. Roe (2014) skriver at leselyst handler om at man gleder seg til å få tid til å lese, og at man ikke klarer å gi slipp på boka fordi den gir gode opplevelser. Alle de ulike formuleringene til deltakerne i studien kan sies å høre innenfor Roe (2014) sin definisjon, da deltakerne i stor grad knyttet leselyst til noe motiverende og positivt.

Dette med å presentere bøker og eventuelt forfattere for hverandre, ble av Maria, Mona, Sara og Synne nevnt som en måte de arbeidet med leselyst på. Synne omtalte bøker positivt, Sara og Maria presenterte bøker for elevene der de fortalte hva de handlet om og Mona hadde gode erfaringer knyttet til at elevene presenterte bøker for hverandre på ulike måter. Stokke og Tønnessen (2018) skriver at å arbeide med litteratur og lesing i skolen handler om å skape leselyst hos den enkelte elev, samtidig som man skaper et fellesskap for lesing i klasserommet. Ved å snakke varmt om bøker man har lest og ved å presentere bøker for hverandre, gjør dette at den enkelte elev kan få lyst til å lese noe av det som blir presentert. I tillegg skaper man et fellesskap for lesing i klassen ved at alle bidrar med erfaringer og opplevelser knyttet til bøker, samtidig som de kan inspirere hverandre til leselyst. Det som kan være utfordrende med

presentasjon av bøker i klasserommet er det som Guthrie (2007) nevner, at hvis ikke læreren kjenner til elevenes leseferdighetsnivå og gir elevene et utvalg tekster og bøker innenfor dette nivået, kan det føre til at elever ikke opplever mestring i forbindelse med lesingen og leselysten kan svekkes. Det finnes løsninger på denne utfordringen ved at læreren gjør noen bevisste valg i forbindelse med presentasjonen. Læreren kan la elevene presentere for hverandre i litt mindre grupper, der elever med samme leseferdighetsnivå presenterer for hverandre. Eller så kan læreren gi elevene et utvalg av de bøkene som de synes hørtes spennende ut, som passer deres nivå. Alle de fire deltakerne Mona, Maria, Synne og Sara snakket om presentasjoner som en positiv erfaring, så min antakelse er at de gjør det på en måte som fungerer godt for alle elevene i sin klasse.

Maria og Mathilde sier at de jobber med leselyst ved å tenke over hvilke typer tekster og tema de arbeider med, og at de prøver å velge tekster og tema som er interessante og relevante for elevene. Hjellup et al. (2018) skriver at hvis man klarer å finne riktig tekst/bok til elevene, så vil lesestunden være fylt med gode opplevelser knyttet til mestring. Det at Maria og Mathilde bruker tid på å finne tekster og bøker med tema som fenger elevene, vil jeg anta at har innvirkning på elevenes opplevelse av leselyst. I tillegg er det viktig å huske på at i en klasse er det mange forskjellige elever, som ikke nødvendigvis liker de samme tingene, og på denne måten kan det være vanskelig å fenge alle elevene med akkurat den samme teksten. På den andre siden er det rimelig å anta at hvis man kjenner elevene sine, så kan man variere temaene og tekstene/bøkene etter tur, slik at alle elevene blir fengende av noe på ulike tidspunkt. Det er lite sannsynlig at leselysten blir borte på grunn av en tekst som de ikke finner fengende, hvis de på et annet tidspunkt får jobbe med tekster som er veldig fengende. Sara sier også at å gi elevene gode opplevelser knyttet til lesing fra de er små, gjør det enklere å arbeide med leselysten videre, da leselysten legger seg som en naturlig lyst. Dette samsvarer også med det Roe (2014) definerer leselyst som, at det handler om å oppleve tekster som gir gode opplevelser, da de gode opplevelsene gjør at man vil gjenta hendelsen som førte til de gode opplevelsene.

En av de viktigste tingene for å utvikle leseglede hos elevene er ifølge Hjellup et al. (2018), å gi elevene tid til å lese. Mona og Silje nevner at en god rutine med stillelesing er en god måte å arbeide med leselyst på, da elevene selv er med på å velge hva de vil lese, i tillegg til at de har en fast rutine der hele klassen leser sammen. Rutinen med stillelesing kan være umotiverende og påvirke selvoppfattelsen som leser i negativ retning, hvis det ikke blir gjort på riktig måte med tanke på valg av riktig bok til riktig elev (Guthrie, 2007). Ut ifra hva

deltakerne i studien har svart tidligere om at de gjennom å kjenne til leseferdighetsnivået og interessene til elevene gir dem et utvalg, antar jeg at rutinen med stillelesing fungerer som stimulerende på leselysten til elevene ved at de leser bøker som er riktig for dem.

Når det kommer til hvem som har ansvaret for å legge til rette for leselyst, var det litt delte meninger hos deltakerne i studien. Maria, Mona og Sara sier at ansvaret for å legge til rette for leselyst er delt mellom foreldre og lærer. Hjellup et al. (2018) skriver at leseglede ikke er noe som kommer av seg selv. Lesing er noe som de fleste barn får tidlige erfaringer med, når de blir lest for av foreldre eller andre personer i nærmiljøet (Traavik, 2013). Sett fra disse perspektivene kan man se at det er en naturlig antakelse at tilrettelegging og stimulering av leselyst gjøres i et slags samarbeid der foreldre eller andre på fritiden arbeider med det på fritiden, mens lærerne kan legge til rette på skolen.

Synne, Silje og Mathilde sier at det i hovedsak er lærerens ansvar å legge til rette for leselyst. Hjellup et al. (2018) sier at dersom elevene som kommer til skolen ikke har en naturlig leselyst liggende, er det viktig at skolen jobber for å utvikle leselyst hos elevene. Dette kan fortelle oss at uansett om elevene kommer til skolen med leselyst eller ikke, så er det likevel lærerens oppgave å enten legge til rette for leselyst hos elevene, eller opprettholde den leselysten de allerede har. Synet som deltakerne har på hvem som har ansvar for å legge til rette for leselyst, er i samsvar med det Hjellup et al. (2018) sier om at det er enten foreldre og skolen, eller bare skolen som kan legge til rette for dette. Silje og Mathilde sier i tillegg at de tenker at ikke alle elever kan læres til leselyst uavhengig av hva læreren legger til rette for. De sier at noen elever ikke har interesse for å lese, og at noen aldri kommer til å like og lese, at leselysten dermed styres av dette og at det ikke alltid er noe læreren får gjort noe med. Dette står i strid med det Hjellup et al. (2018) mener, da hun legger opp til at leselyst er noe som kan skapes gjennom enten foreldre og skole eller skole alene. Stokke og Tønnessen (2018) sier også at ved å jobbe med leselyst, så får elevene mer med på kjøpet enn bare å bli glad i å lese. De kan gjennom å erfare litteratur og kunnskap gjennom bøker utvikle fantasien sin, følelseslivet sitt og som medmenneske. Dette kan fortelle oss at å legge til rette for leselyst ikke bare skal bunne ut i at elevene skal «lære» seg å elske bøker, men at de skal utvikle seg som mennesker, og se nytten av å kunne lese, forstå det man leser samtidig som man tilegner seg kunnskap. Sett fra deltakernes side kan det hende de la hovedfokus på at de ikke kan lære dem å elske bøker. Men som vi kan se fra teorien handler ikke leselyst kun om dette, det handler om å lære elevene å lese, og vise dem verdien og nytten av å kunne lese og med det tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som de også får bruk for senere i livet.

6. Avslutning

I dette kapittelet vil jeg oppsummere hovedfunnene mine, som er med på å svare på problemstillingen for forskningsprosjektet. Jeg har valgt å presentere det som en kortfattet oppsummering, der jeg først oppsummerer funnene innenfor de seks temaene, før jeg til slutt oppsummerer alt sammen i et svar på problemstillingen.

Denne masteroppgaven har følgende problemstilling: **«Hvordan jobber lærere med leselyst på barneskolen?»**.

De påfølgende forskningsspørsmålene, som er utarbeidet for å kunne svare på problemstillingen er:

-Hvordan arbeider lærere med leselyst?

-Brukes det forskjellige arbeidsmåter i arbeidet med leselyst på småtrinn og mellomtrinn?

Gjennom arbeidet med masteroppgaven synes jeg at jeg har klart å finne et svar på problemstillingen. Lesing og leselyst er nært knyttet sammen, og for å se på hvordan det arbeides med leselyst er det nødvendig å se på hvordan det jobbes med lesing i barneskolen også. Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene på skolen, og gjennom teoridelen i oppgaven har jeg redegjort for hvorfor lesing er en viktig ferdighet å lære seg, og hvordan leselysten henger sammen med dette. Selv om ingen av deltakerne i studien jobber på skoler som har en egen leseplan, har de alle utarbeidet rutiner der de bruker andre verktøy som sikrer en struktur og kontinuitet på leseopplæringen, som f.eks. SOL, læreverk, apper på iPad og repetert lesing. Det er noen forskjeller på småtrinn og mellomtrinn med tanke på hva de fokuserer på i leseopplæringen, og dette er naturlig i og med at den første- og andre leseopplæringen har ulikt fokus. På småtrinnet jobbes det mye med leseavkoding og automatisering, mens på mellomtrinnet handler det mer om å jobbe med leseforståelse og å bruke lesing som verktøy i forbindelse med leseopplæringen.

De fysiske rammene med tanke på å invitere til lesing og skape et lese miljø, er like hos alle deltakerne. Ingen av deltakerne har egne lese kroker eller plasser der elevene kan sette seg for å lese. For deltakerne på mellomtrinnet handlet dette om plassmangel og liten mulighet for å møblere annerledes i klasserommet. For deltakerne på småtrinnet dreide det seg om at elevene fungerte best på egen plass under lesestund. To av deltakerne, en fra småtrinnet og en fra mellomtrinnet har et eget lite bibliotek inne på klasserommet, med et utvalg av bøker som elevene kan se på og finne seg bøker fra. De fire andre deltakerne, to fra småtrinnet og to fra

mellomtrinnet, har ikke et eget bibliotek på klasserommet, men de hjelper elevene til å finne egne lesebøker.

Arbeidsmåtene som deltakerne i denne studien bruker varierer litt, samtidig som denne variasjonen springer litt ut fra de samme arbeidsmåtene. Denne variasjonen bestemmes ut fra hvilke variasjoner man har i elevgruppen. Hver deltaker har en egen klasse, der variasjonene i leseferdigheter er til stede. På grunn av nevnte variasjoner, som i denne studien dreide seg om lesevaner og norsk som andrespråk, må læreren tilpasse undervisningen og finne ut hva som fungerer for sine enkeltelever og sin elevgruppe, og det blir derfor naturlig at arbeidsmåtene varierer. Alle deltakerne i studien har stillelesing som en fast rutine, der de sier at leselyst er i fokus og ivaretatt. Tre av deltakerne, to fra mellomtrinn og en fra småtrinnet jobber en del med ord- og begrepstrening i tillegg til ulike lesestrategier. Høytlesing er en arbeidsmåte som blir brukt av alle deltakerne, på ulik måte og i ulik grad. Det er mest frivillig høytlesing som blir brukt, med innslag av høytlesing fra lærer og ellers høytlesing i mindre grupper eller to og to. Alle deltakerne jobber på såkalte iPad-skoler, der alle elevene har egen iPad, og de varierer derfor mellom digital lesing og lesing i fysiske bøker. Digital lesing gir andre og flere muligheter enn lesing i fysisk bok, og blir derfor mye brukt med tanke på tilpasset opplæring og motivasjon for lesing. Alle deltakerne har et eget skolebibliotek, men bruker det i ulik grad. Halvparten av deltakerne, to fra småtrinnet og en fra mellomtrinnet bruker bøker fra skolebibliotek i tillegg til å hente bøker fra folkebiblioteket, for å gi elevene sine et godt utvalg av bøker. Den andre halvparten av deltakerne, en fra småtrinnet og to fra mellomtrinnet bruker skolebiblioteket i liten eller ingen grad, på grunn av dårlig utvalg.

Når det kommer til leselyst, deltakernes forståelse av begrepet og hvordan de arbeider med dette i klasserommet, er det ganske tydelig hva deltakerne tenker om dette. Alle deltakerne svarer at leselyst handler om å ha lyst til å lese, og legger fokus på å gi elevene gode opplevelser i forbindelse med lesing. Måten alle deltakerne vektlegger leselyst i undervisningen handler om å la elevene få være med å velge bøker selv, innenfor deres lesenivå og innenfor deres interesser, i tillegg til å velge tekster og utdrag fra bøker som er interessante og spennende for elevene. Deltakerne nevner også gode erfaringer med å presentere bøker for elevene, i tillegg til å ha den gode rutinen med fast stillelesingsstund for å legge til rette for at elevene skal utvikle og oppleve leselyst.

6.1 Konklusjon

For å sammenfatte denne oppsummeringen til et kort svar på forskningsspørsmålene og dermed problemstillingen, vil jeg si at det arbeides med leselyst på ganske like måter på barneskolen, uavhengig om du jobber på småtrinn eller mellomtrinn. Arbeidsmåtene man bruker i forbindelse med lesing, som skal legge til rette for opplevelse og utvikling av leselyst, er mye av de samme på både småtrinnet og mellomtrinnet, men det vil variere litt i bruken av arbeidsmåtene. Det som er likt når det kommer til hvordan de jobber med leselyst er at de både på småtrinn og mellomtrinn har stillelesing, høytlesing, arbeider med begrep og lesestrategier, bruker ulike leseverktøy og at de benytter seg av enten skolebibliotek eller folkebibliotek. En viktig forskjell på småtrinn og mellomtrinn er at fokuset i den første leseopplæringen handler mye om avkoding og automatisering, at de skal lære seg og lese. Fokuset i den andre leseopplæringen bygger videre på det elevene har med seg fra småtrinnet, der det går mer over i å bruke lesingen som verktøy, for å tilegne seg kunnskap om noe. På småtrinnet snakker de mye om det som står i bøkene, mens det på mellomtrinnet er elevene som leser mye av tekstene selv og deretter snakker om det. Leselyst er blant deltakerne i denne studien et felles fokus på både småtrinn og mellomtrinn. Deltakerne i denne studien arbeider med og legger til rette for leselyst ved å bli kjent med elevene sitt leseferdighetsnivå og deres interesser, samtidig som de i forbindelse med dette skaper gode opplevelser knyttet til lesing ved at elevene får tid til å lese i riktig bok. De legger også ned tid i å finne gode tekster og bøker som skal brukes i undervisningen. Disse tekstene og bøkene skal fenge og interessere elevene. I tillegg skaper de et felles lese miljø i klassen ved å presentere bøker for elevene eller ved at elevene presenterer bøker for hverandre.

6.2 Implikasjoner

Formålet med denne masteroppgaven har vært å se på hvordan lærere på barneskolen arbeider med leselyst. Tidligere forskning viser at leselyst er en viktig faktor i leseopplæringen. Det bidrar blant annet til at elevene gjennom gode opplevelser med tekst og bøker, motiveres til å lettere kaste seg ut i møte med ukjente tekster, til å bruke de verktøyene og strategiene de trenger for å forstå og på denne måten stadig utvikle seg som kompetente lesere. Samfunnet er i stadig endring, og disse endringene stiller høyere krav til kompetanse hos deltakerne i samfunnet. Det kreves mer av lesekompetansen, som følge av samfunnsmessige og teknologiske endringer. Kunnskapen som finnes om lesing og leselyst er i stor grad knyttet til

nasjonale og internasjonale undersøkelser som viser at norske elevers leseferdigheter og deres holdninger til lesing ikke er på et så høyt nivå som ønsket. Det har blitt utarbeidet retningslinjer og tiltaksplaner som skal si noe om hva man kan gjøre for å bedre leseferdighetene til elevene, men ingen av dem har blitt vedtatt som offentlige styringsdokumenter som skolene må følge. Funnene i denne oppgaven kan innenfor dette området bidra til å sette lys på hvordan det arbeides med leselyst på forskjellige trinn på forskjellige barneskoler, og om det finnes noen felles fokusområder som gjør seg gjeldende. Oppgaven kan i tillegg være aktuell for andre yrkesutøvere i skolen å lese, samt nyutdannede lærere eller andre studenter innenfor skolepedagogisk utdanning, da de gjennom å lese oppgaven kan finne inspirasjon til hvordan de selv vil legge opp til og arbeide med leselyst i barneskolen.

Resultatene i masteroppgaven viser hvordan et lite utvalg lærere, fra ulike barneskoler i Norge arbeider med leselyst. Begrensningene til denne oppgaven gjør seg gjeldende ved at det er få deltakere, som jobber på seks ulike barneskoler i samme kommune og at deltakerne har kommet med egne tanker og erfaringer. Dette gjør at studien ikke kan generaliseres til å gjelde for alle barneskoler i hele Norge. Med tanke på undersøkelsene som er gjort på leseferdighetene til elevene, leselystens innvirkning på dette og de samfunnsmessige endringene som stiller høyere krav til lesekompetanse, er det lønnsomt med videre forskning innenfor dette området. Enten kan man sette søkelyset inn på elevenes opplevelse av arbeid og tilrettelegging av leselyst, da mitt forskningsprosjekt var fra lærerperspektivet. Det kunne også vært nyttig og gjennomført et kvantitativt forskningsprosjekt, der man fokuserer på et større utvalg, som gjør at resultatene kan vise hva som muligens gjør seg gjeldende for hele Norge, og på bakgrunn av dette se tendenser som kan bidra til å utvikle felles styringsdokumenter som kan sikre felles kontinuitet og fremgang i arbeidet med leselyst på barneskolene i Norge.

7. Litteraturliste

Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier på mellomtrinnet*. Cappelen Damm AS.

Baron, N.S. (2015). *Words on screen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press, Incorporated. Hentet 28.april 2022 fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=1884055>

Conexus. (2000). *SOL: Systematisk Observasjon av Lesing*. Hentet 27.mars 2022 fra <https://www.conexus.net/produktinnhold/sol/>

Clark, C. (2011). *Setting the baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into reading- 2010*. London: National Literacy Trust. Hentet 28.april 2022 fra [ERIC - ED541400](https://eric.ed.gov/?id=ED541400) - [Setting the Baseline: The National Literacy Trust's First Annual Survey into Young People's Reading--2010, National Literacy Trust, 2011](https://www.nlitetrust.org.uk/setting-the-baseline-the-national-literacy-trusts-first-annual-survey-into-young-peoples-reading-2010-national-literacy-trust-2011)

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Universitetsforlaget.

Danbolt, A.M.V. (2013). *Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk*. I Traavik, H & Jansson, B.K (Red.), *Norsk boka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 187-207). Universitetsforlaget.

Foreningen les. (u. å). *Prosjekter*. Hentet 27.mars 2022 fra <https://foreningenles.no/prosjekter>

Gardiner, S. (2005). *Building student literacy through sustained silent reading*. Association for Supervision & Curriculum Development. Hentet 28.april 2022 fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=3002125>

Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Guthrie, J. (2007). *Engaging adolescents in reading*. SAGE Publications. Hentet 27.mars 2022 fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=1994152>

Hernes, J.H. (2019). *Æ skjønt det ikke, så æ lest bare videre. En kasusstudie av fire flerspråklige elevers lesing av en fagtekst. Hvilke ord er utfordrende, og hvilke strategier tar*

eleven i bruk i møte med disse? [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Hjellup, L. H. (Red.), Håland, A., Pihl, J. & Svingen, A. (2018). *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm AS.

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*, Vol. 69, No. 2, 21st-Century Literacy Practices and Engaging Instruction (September/October 2015) s. 239-247. Hentet 16. januar 2022 fra <https://www.jstor.org/stable/24575055>

Jansson, B.K., Løvland, A. & Nohr, M. (2014). *Digital kompetanse i norskfaget på barnetrinnet*. I Jansson, B.K & Traavik, H. (Red.), *Norsk boka 2: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 135-158). Universitetsforlaget.

Kulbrandstad, L.I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2.utg). Fagbokforlaget.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Akademisk.

Liu, Z. (2005). *Reading behavior in the digital environment: changes in reading behavior over the past ten years*. *Journal of documentation*, Vol 61 No. 6, pp 700-712. Hentet 16.april 2022 fra <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1108/00220410510632040>

Manger, T. (2015). *Motivasjon og læring*. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T, *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet* (s. 133-163). Fagbokforlaget.

Melby-Lervåg, M. (2017, 25.april). *Intensivt lesekurs: hvem, hvordan og hvorfor (og hvorfor ikke)*. Hentet 27.mars 2022 fra <http://laeringsbloggen.com/intensivt-lesekurs-hvem-hvordan-og-hvorfor-og-hvorfor-ikke/>

Miles, M.B, Huberman, A.M & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: a methods sourcebook* (4.utg). SAGE Publications, Inc.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet 12.februar 2022 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1

Postholm, M.B & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode, for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS. Oslo.

Ricoy, M.-C. & Sánchez-Mártinez, C. (2020). *A systematic review of tablet use in primary education*. Hentet 7.april 2022 fra https://www.uis.no/sites/default/files/2022-02/Grunndig_Ricoy_2020_070222.pdf

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk, etter den første leseopplæringen*. (3.utg). Universitetsforlaget.

Roe, A. & Taube, K. (2012). «To read or not to read – that is the question». Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I Egelund, N (Red.), *Northern Lights on PISA 2009- focus on reading* (s. 45-73). Nordic Council of Ministers. Hentet 20.april 2022 fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=3383096>

Rubin, H.J & Rubin, I.S. (2012). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (3.utg). SAGE publications, Inc.

Schimmel, N & Ness, M. (2017). *The effects of oral and silent reading on reading comprehension*. *Reading psychology*, 38:4, 390-416. Hentet 7.mai 2022 fra <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1278416>

Stokke, R.S & Tønnessen, E.S. (2018). *Barnet og litteraturen*. I Stokke, R.S & Tønnessen, E.S (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 19-31). Universitetsforlaget.

Szklarski, A. (2019). *Fenomenologi*. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *handbok i kvalitativ analys* (3.opplag, s. 148-162). Forfattarna och Liber AB.

Traavik, H. (2013). *Den tidlige skrive- og leseutviklinga*. I Traavik, H & Jansson, B.K (Red.), *Norsk boka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.

Ulland, G. (2018). *Litteratur i begynneropplæringen*. I Stokke, R.S & Tønnessen, E.S (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 259-281). Universitetsforlaget.

Unrau, N., Ragusa, G. & Bowers, E. (2015). *Teachers focus on motivation for reading: «It`s all about knowing the relationship*. *Reading psychology*, 36:2, 105-144. Hentet 7.april 2022 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02702711.2013.836582>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 20.februar 2022 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *PISA 2018- Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetet i Oslo. Hentet 20.april 2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>

Utdanningsdirektoratet. (2008). Sluttrapport fra evaluering av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!». Hentet 31.mars 2022 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/grfl_sluttrapport.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Hentet 31.mars 2022 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0021/ddd/pdfv/253968-giromforlesing_strategiplan_05.pdf

Westlund, I. (2019). *Hermeneutik*. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *handbok i kvalitativ analys* (3.opplag, s. 72-89). Forfattarna och Liber AB.

8. Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Intervjuguide

Innledningsspørsmål for å «bli kjent» med deltaker:

1. Hvilken utdanning har du, og hvor lenge har du jobbet som lærer?
-har du tatt noen kurs, etter-/videreutdanning etter du startet å jobbe som lærer?
2. Hvilket trinn jobber du på nå? Og hvilke fag underviser du i?
3. Hvilke trinn har du jobbet med tidligere, og hvor lenge? Og hvilke fag har du undervist i tidligere?

Lesing i skolen:

1. Hvordan snakkes det/jobbes det med lesing på organisatorisk nivå på skolen?
-har dere leseplan for skolen?
-har dere noen felles fokusområder innenfor lesing?
-Vet du ca når, og hvor mye elevene leser i løpet av en dag?

Første- og andre leseopplæring:

1. Hva tenker du er viktig når det kommer til den første leseopplæringen? Hva er fokuset der?
-knekke lesekoden, høytlesing for leseglede?
2. Hva tenker du er viktig når det kommer til den andre leseopplæringen? Hva er fokuset her?
-lesestrategier?
-møte ulike tekster (skjønnlitterære og fagtekster)
-leseglede? (at barna stort sett velger bøker selv?)

Arbeidsmåter:

1. 1.Hvordan vektlegger du lesing når du planlegger undervisningen din?
- med fokus på at elevene skal automatisere den alfabetiske koden?
-som et verktøy for å oppnå kompetanse?
-med fokus på leselyst/leseglede?
2. Hvordan jobber dere med lesing? (i klasserommet, med lekser? stillelesing? Jobbe med tekster i undervisningen? Lydbøker?)
-hvilke verktøy bruker dere når dere leser? Ipad, lydbok, papir, fysiske bøker o.l?

- har dere tilgang til skolebibliotek eller andre bibliotek, og benyttes de eventuelle mulighetene?
- Har dere mye høytlesing sammen? Eller mest individuelt? Fordelingen på dette?
- hvordan organiseres lesingen? (stillelesing, lesestund, høytlesing i maten?)

Fysiske rammer:

1. Hvordan er de fysiske rammene i klasserommet mtp lesing? (stort utvalg av bøker, lesestol)

Variasjoner i leseferdigheter:

1. Hva kjennetegner elevgruppa di nå, når det kommer til lesing, og kan du si noe om eventuelle variasjoner i elevgruppen?
 - Er det en utfordring?
 - Noen som misliker lesing?
 - Noen som strever med lesing?
 - Noen som er kjempeivrige lesere?
 - Noen med lesevansker?
 - Noen med norsk som andrespråk?

Motivasjon og leselyst:

1. Hvordan vektlegger du motivasjon i arbeidet med lesing?
 - hvordan velges bøker ut?
 - får elevene velge bøker/tekster selv?
2. Hva legger du i begrepet leselyst? Hva betyr det for deg? Hvordan vektlegger du det i undervisningen din?
 - elevstyrt(kommer an på elevene med de forutsetningene de har)?
 - læreren sin oppgave å legge til rette, og hvordan?
3. Hvilke erfaringer, både positive og negative, har du gjort deg mtp arbeid med leselyst i klasserommet?

8.2 Informasjonsskriv til deltakere

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Leselyst på barneskolen"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva lærere på barneskolen legger i begrepet «leselyst», og hvordan de arbeider med lesing og leselyst i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å finne ut hva lærere på barneskolen legger i begrepet leselyst, og hvordan det jobbes med lesing og leselyst på småtrinnet og på mellomtrinnet, kanskje spesielt for å kunne avdekke om det er noen forskjeller på arbeidsmåter fra småtrinn til mellomtrinn. Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave, innenfor faget norsk, i masterutdanningen grunnskolelærer 1-7.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt ut tilfeldige lærere fra tilfeldige barneskolen i dette forskningsprosjektet. Tre som jobber på småtrinnet og tre som jobber på mellomtrinnet. De eneste kriteriene som ligger til grunn for spørsmål om deltakelse, er at du har pedagogisk utdanning, og har jobbet som lærer på barneskole i minimum to år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette forskningsprosjektet, innebærer det et intervju med meg. Intervjuet kommer til å ta ca 30-45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du som yrkesutøver forstår begrepet «leselyst», og hvordan du legger opp til arbeid rundt og med dette i klasserommet. Opplysningene som blir samlet inn fra intervjuet, er din utdanning/kompetanse og dine tanker rundt temaet. Intervjuet blir tatt opp som lydopptak, der jeg i etterkant skal transkribere intervjuet og skrive om funnene i masteroppgaven min.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg, Mari, som vil ha tilgang til lydopptaket. Lydopptaket oppbevares i egen mappe på canvas, med feideinnlogging, noe som gjør at det er kun jeg som har tilgang. Navnet ditt vil jeg erstatte med et pseudonym som også lagres på egen navneliste i mappen på canvas. Du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven, da jeg bruker pseudonym istedenfor navn og navn på skole.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og lydopptaket slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i desember 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar har NDS – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student Mari Kvisberg Haugen, e-post: mari_kvisberghaugen@hotmail.no

-Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar ved Espen Stranger Johannessen, e-post:

espen.strangerjohannessen@inn.no

-Vårt personvernombud: Anne Sofie Lofthus, e-post: Personvern-forskning@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Mari Kvisberg Haugen
(student)

Espen Stranger Johannessen
(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lesing og leselyst på barneskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)