



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Synne Håkenrud

Masteroppgave

Litterære samtaler: Veien til leselyst på mellomtrinnet?

Literary conversations: The path to reading
enthusiasm in the upper primary level?

Grunnskolelærerutdanning trinn 1-7

2MASTER17

2024

FORORD

I praksis har jeg opplevd utfordringene lærere møter i forsøket på å legge til rette for at elevene opprettholder leselyst på mellomtrinnet. Majoriteten av mellomtrinnslevene jeg har møtt i lesesituasjoner uttrykker en negativ holdning overfor lesing og skjønnlitteratur. Dette har ført til at jeg har reflektert rundt mulige undervisningsmetoder læreren kan ta i bruk, som kan bidra til å stimulere elevenes leselyst. Med bakgrunn i dette valgte jeg å fordype meg i en undervisningsmetode for min masteroppgave, og valget falt på litterær samtale.

Det har vært utrolig givende og interessant å utforske denne tematikken og problemstillingen gjennom samtale med informantene, som har bidratt med sine erfaringer og refleksjoner i dette prosjektet. Jeg er svært takknemlig for deres verdifulle bidrag, innsikt og engasjement under prosessen. Uten deres deltakelse og åpenhet hadde ikke dette prosjektet vært mulig.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder, Silje Hernæs Linhart, for hennes dedikasjon og veiledning underveis, og alle de gode samtalene vi har hatt om min oppgave. Jeg er takknemlig for de konstruktive tilbakemeldingene og de nye perspektivene hun har bidratt med, som har vært avgjørende for å utvikle og forbedre mitt arbeid.

Sist, men ikke minst, vil jeg også benytte anledningen til å takke min kjære familie, kjæreste og mine gode venner. Deres ubetingede støtte, forståelse og oppmuntrende ord har vært viktig for meg gjennom hele prosjektet. En særlig takk vil jeg rette til mine fantastiske medstudenter, som gjennom fem år har stått for hverdagsglede, god hjelp og mange meningsfulle samtaler jeg ikke ville vært foruten. Det er med både glede og vemod at fem år på lærerstudiet i Hamar nærmer seg slutten. Denne masteroppgaven markerer avslutningen på fem innholdsrike og lærerike år, og jeg ser frem til å endelig kunne kalle meg ferdigutdannet lærer.

Hamar, mai 2024

Synne Håkenrud

NORSK SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven i norsk handler om leselyst hos elever på mellomtrinnet, og litterære samtaler som en måte å fremme slik lyst hos elevene. Tematikken er undersøkt med utgangspunkt i følgende problemstilling: *På hvilke måter kan litterære samtaler bidra til økt leselyst hos elever på mellomtrinnet?* Denne problemstillingen er ytterligere spesifisert med to forskningsspørsmål: (1) *Hva tenker lærerne om den litterære samtalen i forhold til elevenes leselyst?* (2) *Hva blir lærerens rolle i den litterære samtalen?* Formålet med oppgaven er å løfte frem og drøfte lærernes synspunkter og erfaringer med litterære samtaler, samt å vurdere metodens potensial når det gjelder å fremme leselyst blant elevene. Jeg argumenterer for at litterær samtale er en relevant undervisningsmetode i denne sammenhengen. Det er imidlertid viktig å understreke at det er læreren som har ansvaret for undervisningen, og derfor mener jeg det er av interesse å undersøke hvordan et utvalg av lærere opplever bruken av litterære samtaler som en undervisningsmetode for å bidra til økt leselyst hos elever på mellomtrinnet.

Problemstillingen har blitt undersøkt gjennom en kvalitativ tilnærming, hvor tre lærere i barneskolen er blitt intervjuet. Intervjuene er blitt transkribert, og deretter analysert ved hjelp av tematisk analyse med sikte på å identifisere relevante funn som kan bidra til å svare på problemstillingen.

Studiens funn indikerer at informantene har ulik oppfatning av leselystbegrepet og ikke har en fullstendig forståelse av hva som karakteriserer en litterær samtale. Dette drøftes nærmere med hensyn til implikasjonene det har. Funnene indikerer videre at litterære samtaler kan utgjøre en effektiv strategi for å stimulere leselysten blant elever på mellomtrinnet. Dette konkluderes med på bakgrunn av den dokumenterte, lave leselysten blant norske elever, hvor denne studien identifiserer litterære samtaler som et potensielt virkemiddel for å møte denne utfordringen. Gjennom deltakelse i slike samtaler får elevene anledning til å kollektivt utforske og reflektere over litteraturen, noe som kan medføre økt engasjement og interesse for lesing.

ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)

This master's thesis in Norwegian focuses on reading interest among students in upper primary level, and literary conversations as a means to promote such interest among students. The topic is explored based on the following research question: *In which ways can literary conversations contribute to increased reading interest among students in the upper primary level?* This research question is further specified with two sub-questions: (1) *What do teachers think about literary conversations in relation to students' reading interest?* (2) *What is the teacher's role in literary conversations?* The purpose of this thesis is to highlight and discuss teachers' perspectives and experiences with literary conversations, as well as to assess the method's potential in promoting reading interest among students. I argue that literary conversation is a relevant teaching method in this context. However, it is important to emphasize that it's the teacher who is responsible for the teaching, and therefore I believe it is of interest to examine how a selection of teachers experience the use of literary conversations as a teaching method to contribute to increased reading interest among students in the upper primary level.

The research question has been investigated through a qualitative approach, where three primary school teachers have been interviewed. The interviews have been transcribed and then analyzed using thematic analysis in order to identify relevant findings that can help answer the research question.

The findings of the study indicate that the informants have different perceptions of the concept of reading interest and lack a clear understanding of what characterizes a literary conversation. This is further discussed in terms of its implications. Furthermore, the findings indicate that literary conversations can be an effective strategy for stimulating reading interest among students in the upper primary level. This is concluded based on the documented low reading interest among Norwegian students, where this study identifies literary conversations as a potential tool to address this challenge. Through participation in such conversations, students have the opportunity to collectively explore and reflect on literature, which may lead to increased engagement and interest in reading.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	ii
Norsk sammendrag	iii
Engelsk sammendrag (abstract)	iv
1 Introduksjon	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Problemstilling	9
1.3 Disposisjon.....	10
2 Teoretisk rammeverk	11
2.1 Tidligere forskning.....	11
2.2 Leselyst	14
2.2.1 Leselystbegrepet	14
2.2.2 Hvorfor er det viktig å arbeide med leselyst i skolen?.....	16
2.3 Litterær samtale	19
2.3.1 Sosiokulturell læringsteori	19
2.3.2 Hvordan kan vi arbeide med leselyst i skolen? Med fokus på litterær samtale som undervisningsmetode	20
2.4 Lærerens rolle i forbindelse med den litterære samtalen	21
3 Metodisk tilnærming	23
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	23
3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk	24
3.2 Kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervju.....	25
3.3 Informanter og utvalgsstrategi	26
3.4 Intervjuguide	27
3.5 Gjennomføring av intervjuene	27
3.5.1 Prøveintervju.....	28
3.5.2 Intervjuene	28
3.6 Analysemetode.....	29
3.6.1 Transkribering av intervjuene	30
3.6.2 Tematisk analyse.....	31
3.7 Forskningens kvalitet	33
3.7.1 Reliabilitet.....	33
3.7.2 Validitet.....	34

3.8	Etiske prinsipper	35
3.8.1	Informert samtykke	36
3.8.2	Krav til privatliv	36
3.8.3	Krav til riktig presentasjon av data	37
3.8.4	Meldeplikt	37
4	Presentasjon av funn.....	38
4.1	Leselystbegrepet	38
4.2	Hvorfor er det viktig å arbeide med leselyst i skolen?.....	39
4.3	Utfordringer som truer leselysten	40
4.3.1	Digitalisering.....	41
4.3.2	Rammebetingelser i dagens skolehverdag	43
4.3.3	Å holde på leselysten fra barndommen.....	44
4.4	Litterær samtale	44
4.5	Lærerens rolle i forbindelse med den litterære samtalen	47
5	Drøfting.....	50
5.1	Leselystbegrepet	50
5.2	Hvorfor er det viktig å arbeide med leselyst i skolen?.....	52
5.3	Utfordringer som truer leselysten	55
5.3.1	Digitalisering.....	57
5.3.2	Rammebetingelser i dagens skolehverdag	59
5.3.3	Å holde på leselysten fra barndommen.....	60
5.4	Litterær samtale	61
5.5	Lærerens rolle i forbindelse med den litterære samtalen	65
6	Avslutning.....	71
	Litteraturliste	75
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	80
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	83
	Vedlegg 3: Godkjennelse fra Sikt	84

1 INTRODUKSJON

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

I masteroppgaven ønsker jeg å fordype meg i emnet leselyst. Jeg ønsker å se på hvordan skjønnlitteratur brukes på mellomtrinnet for å forsterke elevenes lyst til å lese. Ute i skolen har jeg opplevd motpolene innenfor dette emnet; jeg har møtt elever som helst gjør alt for å unngå å lese, samtidig som jeg ser medelever som finner glede i lesing. Disse erfaringene har vekket en interesse og nysgjerrighet rundt dette emnet hos meg. Gjennom mine første praksisperioder som lærerstudent i grunnskolen fikk jeg øynene opp for å bruke litteraturen barna leser som et utgangspunkt for reflekterende og utforskende samtaler. På bakgrunn av dette har jeg valgt å avgrense prosjektet til å gå i dybden på en måte å jobbe med litteratur på, nemlig gjennom litterær samtale. Bakgrunnen for valg av tema er altså min interesse for skjønnlitteratur og elevers leselyst, samt mitt eget ønske om å gi elever gode leseopplevelser.

Lesing er en prosess som består av ferdighetene avkoding og forståelse, men i tillegg til dette er motivasjon en avgjørende faktor for å lykkes med lesing. Og minst like viktig som å mestre lesingen, er det å kunne ha glede av den på sikt. Som mennesker flest, engasjerer elevene seg i aktiviteter de er motiverte for. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 42) påpeker at det ikke er tilstrekkelig å kun øve opp elevenes lesekompetanse; ett av målene med leseopplæringen blir også å gjøre dem “motiverte for og engasjerte i lesing”. Det hjelper ikke å ha gode leseferdigheter hvis elevene ikke ser nytten av å lese. Dermed vil det å arbeide med motivasjonen i form av leselyst være en sentral del av lærerens arbeid rundt elevenes leseopplæring. Som Åsmund Hennig (2019, s. 32) skriver, er det slik at “leselyst fører til mer lesing, som igjen fører til mer leselyst”, og det er nettopp dette vi ønsker å oppnå.

Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen, og norskfaget har et særlig ansvar for opplæringen av denne ferdigheten (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). I rammeverket for læreplanens grunnleggende ferdigheter kommer det frem at:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13)

Som vi ser er dette en ferdighet som påvirker nesten alle aspekter i livet, og derfor er det så avgjørende at elevene tilegner seg denne ferdigheten i grunnskolen som en forutsetning for å kunne mestre livet og delta i samfunnet. Gode leseferdigheter og god tekstforståelse er viktige forutsetninger for læring, og dette kommer til uttrykk på flere ulike arenaer gjennom livet. Yrkeslivet krever i dag mange flere kompetanser enn tidligere, og for å få økt innsikt i de fleste nye områder er det nødvendig med god lesekompetanse (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 11). Tekstmengden i samfunnet er økende i tråd med datateknologien, noe som stiller krav til oss mennesker om å besitte tilfredsstillende leseferdigheter slik at det er mulig å finne frem til relevante opplysninger, og til å bruke, tolke eller vurdere den informasjonen som er tilgjengelig (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 12). Dette styrker tanken om at lesing er en nødvendig ferdighet å besitte for elevene slik at de er rustet til å møte samfunnets forventninger og krav. På bakgrunn av dette håper jeg masteroppgaven min er med på å kaste lys over en ferdighet som er høyst aktuell å mestre i dagens samfunn.

Skaftun og Michelsen (2017) skriver om hvordan vi kan arbeide med lesing og litteratur generelt i skolen og i norskfaget. Her trekkes begreper som oppvekst, sosialisering og identitetsdannelse frem som temaer vi kan finne i skjønnlitterære tekster (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 181). Her er vi inne på et sentralt aspekt av skolens virksomhet, nemlig dannelse (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Leseren sammenstiller tekstens verden med sin egen forståelseshorisont og kan gjennom lesingen utvide denne ved å reflektere over sin egen plass i tilværelsen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 181). Lesing av litteratur kan altså bidra til danning, som er et begrep vi blant annet finner i opplæringsloven. Skolen har et ansvar for å legge til rette for utviklingen av dette da den «skal møte elevane (...) med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette understreker viktigheten av å arbeide med litteratur i norskfaget.

Med tanke på masteroppgavens omfang har jeg valgt å avgrense oppgaven til å forske på litterær samtale som en mulig faktor for å øke elevenes leselyst. Til tross for at den litterære samtalen ikke er direkte nevnt i læreplanen i norsk, finnes det likevel noen momenter i læreplanen som underbygger bruken av slike samtaler i litteraturundervisningen, og hvor vi kan se nytten av en slik undervisningsmetode. Ifølge norskfagets kompetansemål skal elevene etter 7. trinn blant annet kunne lese ulik litteratur og samtale om formål, form og innhold, i tillegg til å lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-8). Litterær samtale treffer også kjerneelementet muntlig kommunikasjon, hvor “elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg

muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Undervisningsmetoden vil også være en god øvelse i muntlige ferdigheter, som trekkes frem som en av fire grunnleggende ferdigheter i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). På denne måten gjør den litterære samtale som didaktisk tilnærming seg gjeldende også i rammeverket for skolens virksomhet.

Senest i april 2023 kom regjeringen ut med en pressemelding om at de satser på litteratur og lesing, og at de er i gang med arbeidet rundt en leselyststrategi for å få flere til å lese mer (Regjeringen, 2023). De er bekymret over statistikken som viser at norske barn og unge leser stadig mindre og ønsker en strategi som bidrar til at barna holder på leseglede gjennom hele skoleløpet (Regjeringen, 2023). Regjeringen etterspør innspill til dette arbeidet rundt hva som kan bidra til leselyst, noe som styrker tanken min om at emnet jeg har valgt for masteroppgaven er relevant, og et felt det trengs mer forskning på.

1.2 PROBLEMSTILLING

Som vi ser, er leselyst og bruk av skjønnlitteratur et omfattende tema. Når det gjelder arbeidet med dette emnet er det flere metoder og innfallsvinkler en kan benytte seg av; alt i fra høytlesing til stillelesing, til bibliotekbesøk, lesekonkurranser eller andre leseprosjekter. Selv om jeg erkjenner at det finnes flere metoder innenfor dette feltet, har jeg valgt å avgrense studien min til å fokusere spesifikt på den litterære samtalen som en sentral tilnærming til mitt prosjekt, med sikte på å oppnå en mer inngående forståelse av denne metoden. Jeg har valgt å benytte meg av den litterære samtale som didaktisk tilnærming til tekst og undervisningsmetode til prosjektet, da denne metoden egner seg godt for grupper, kan tilpasses den enkelte elev og hvert enkelt undervisningsopplegg. Her får også elevene rom for å dra frem sine egne erfaringer og lytte til hverandre, og på denne måten tilegne seg ny kunnskap. Jeg ønsker altså å undersøke hvordan slik arbeid med skjønnlitteratur kan bidra til å skape leselyst. Med bakgrunn i dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

På hvilke måter kan litterære samtaler bidra til økt leselyst hos elever på mellomtrinnet?

Jeg har valgt å knytte prosjektet opp mot mellomtrinnet fordi elevene her har mer erfaring med lesing av skjønnlitteratur, og i større grad kan ta del i samtalen selv. Oppgaven min vil derfor ta utgangspunkt i at den første leseopplæringen er gjennomført, og at elevene er modne nok til å gå dypere til verks i litteraturen. For å besvare problemstillingen vil jeg se på erfaringene som

lærere ute i skolen har med denne måten å arbeide på. Jeg har derfor behov for å presisere de delene av problemstillingen som jeg ønsker å se på ved hjelp av et par forskningsspørsmål. Disse er som følger:

1. Hva tenker lærerne om den litterære samtalen i forhold til elevenes leselest?
2. Hva blir lærerens rolle i den litterære samtalen?

1.3 DISPOSISJON

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet, introduksjonen, vil jeg presentere hvilket tema jeg har valgt for masteroppgaven, og grunngi dette valget. Her presenteres også problemstillingen og følgende forskningsspørsmål. I andre kapittel tar jeg for meg tidligere forskning og teori knyttet opp mot de ulike temaene jeg har valgt å dele oppgaven inn i. I tredje kapittel presenterer jeg og gjør rede for mitt metodevalg, samt hvordan jeg har gjennomført selve datainnsamlingen og analysen i prosjektet. I fjerde kapittel presenteres funnene fra intervjuene, strukturert etter temaene som går igjen i oppgaven. I femte kapittel kommer drøftingen min av funnene opp mot det teoretiske rammeverket som er presentert i kapittel to. Her vil presentasjonen ha en lik struktur som kapittel fire, inndelt i hovedtemaene som følger gjennom oppgaven. I det sjette og siste kapitlet vil jeg oppsummere forskningen min, før jeg besvarer problemstillingen. Jeg vil i dette siste kapitlet trekke noen konklusjoner på bakgrunn av min oppgave som helhet, samt gjøre en vurdering av dette forskningsprosjektets implikasjoner for skolens praksis og oppfordre til videre forskning.

2 TEORETISK RAMMEVERK

Det teoretiske rammeverket jeg har brukt i denne masteroppgaven, er valgt med bakgrunn i hvordan jeg ønsker å besvare problemstillingen. I kapittelet starter jeg med å presentere tidligere forskning omkring leselyst og samtaler om litteratur, og her kommer det frem at det er gjort lite forskning rundt temaet på mellomtrinnet i Norge. Neste underkapittel er leselyst, og her trekker jeg frem relevant teori rundt begrepet og redegjør for hvordan jeg vil bruke begrepet gjennom forskningsprosjektet mitt. I det siste underkapittelet om litterær samtale viser jeg til teori omkring hvordan en kan utforme slike samtaler og arbeide med litteratur på mellomtrinnet, i tillegg til teori omkring lærerens rolle i samtalen. Teorien som ligger til grunn for drøftingskapittelet tar utgangspunkt i teorien som blir presentert i dette kapittelet.

2.1 TIDLIGERE FORSKNING

Den kanskje mest kjente internasjonale forskningen rundt lesing er den mye omtalte PISA-undersøkelsen (OECD, 2019). Jeg velger å ta i bruk tall fra PISA i min oppgave ettersom dette gir en forståelse av norske elevers leselyst. I undersøkelsen fra 2018, hvor lesing var hovedområdet, kommer det frem at lesevanene til norske elever er i endring (Jensen et al., 2019, s. 1). Dette kommer blant annet til uttrykk ved at elevene bruker mindre tid på å lese på fritiden enn tidligere (Jensen et al., 2019; Regjeringen, 2023). I undersøkelsen fra 2018 er det også en større andel enn tidligere som rapporterer at de ikke leser i det hele tatt, eller at de bare leser hvis de må (Jensen et al., 2019, s. 1). Det ser ut til at det er særlig opplevelseslesingen, altså lesing av skjønnlitteratur og sakprosa i bøker eller blader, norske elever bruker mindre tid på. Dette viser at leselysten til norske elever i dag er lav, og at dette er et område det bør arbeides med og satses på. Også resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2022 viser til de samme tendensene, selv om lesing ikke var hovedområdet for undersøkelsen dette året (Jensen et al., 2023, s. 12). Tallene fra 2022 viser stor tilbakegang i norske elevers gjennomsnittresultat i lesing sammenlignet med PISA 2018, og gjennomsnittresultatet er nå tilbake på samme nivå som i 2006; det laveste nivået som er blitt målt for lesing i PISA-undersøkelsen i Norge (Jensen et al., 2023, s. 1). Selv om rapporten til Jensen et al. (2023) trekker frem dystre tall da det gjelder Norge, er dette også en realitet i de andre nordiske landene, som også har tilbakegang i leseprestasjoner i resultatene fra 2022. En annen ting som er viktig å være bevisst når jeg trekker frem tall fra PISA 2022 er at elevene som deltok i denne undersøkelsen har hatt en

skolegang preget av pandemirestriksjoner. Vi kan derfor anta at dette har hatt betydning for endringen i resultatene fra 2018 til 2022 (Jensen et al., 2023, s. 1). På en annen side så vi allerede ut fra undersøkelsen i 2018 at leselysten var lav og trengte satsing, og det er ikke noen grunn for å mene at dette er mindre relevant etter resultatene som kommer frem fra undersøkelsen i 2022.

Studiene til McNamara et al. (2011) og Sanacore og Palumbo (2009) tar for seg begrepet “the fourth grade slump”, noe som jeg ser på som relevant for min masteroppgave da det er fokus på mellomtrinnslever og deres lesing. Studiene er gjennomført i USA, og fjerde trinn i det amerikanske skolesystemet tilsvarer femte trinn i det norske skolesystemet. På småtrinnet blir elevene ofte eksponert for skjønnlitterære tekster, mens fokuset på mellomtrinnet typisk retter seg mer mot strukturerte og informative tekster. Slike tekster som mellomtrinnslevene møter er kjennetegnet av en spesifikk struktur og inneholder et vokabular som kan gjøre forståelsen krevende for elevene når de først møter disse tekstene (Sanacore & Palumbo, 2009, s. 68). Og det er dette fenomenet McNamara et al. (2011, s. 230) viser til som “the fourth grade slump” i sin forskning. Dette innebærer at når de amerikanske elevene møter fjerde klasse står de overfor et avgjørende stadium i sin leseutvikling (McNamara et al., 2011, s. 23), og elevenes leseutvikling i denne perioden kjennetegnes av forståelsesvansker. Sanacore og Palumbo (2009) utdyper fire måter å motvirke dette fallet på i sin artikkel. For det første må elevene eksponeres for ulike former for diskurs gjennom forskjellige typer tekster, og videre må elevene gis muligheter til å være med i lesesituasjoner. For det tredje trenger elevene trening i å utvide, aktivere og bruke sitt vokabular, og til slutt må elevene oppleve å bli engasjert av undervisningen (Sanacore & Palumbo, 2009, s. 70-72). Disse to studiene ser jeg på som relevant for min forskning da de omhandler problematikken knyttet til dalende leselyst blant elever på mellomtrinnet, noe som er sentralt for problemstillingen min om å arbeide med leselyst på mellomtrinnet gjennom litterære samtaler.

Unrau et al. (2015) har gjennomført en studie i USA der de forsøker å forstå lærerens syn på motivasjon, spesifikt rettet inn mot lesing. Et av spørsmålene de stilte deltakerne i studien, som alle arbeidet som lærere, er hva de gjorde for å skape og opprettholde leselysten til elevene sine. Det deltakerne i studien trakk frem som suksessfullt var blant annet viktigheten rundt å velge interessante tekster og bøker, og å koble det elevene leser om opp mot deres hverdag, i tillegg til at lærerens involvering er avgjørende (Unrau et al., 2015, s. 120). Som vi ser ut fra forskningen til Unrau et al. (2015) er lærerens relasjon og kjennskap til elevene en viktig faktor for utviklingen av leselyst. Deltakerne i studien la hovedvekten på at det å bli godt kjent med

elevene sine, er viktig for å kunne motivere dem til å lese (Unrau et al., 2015, s. 121). Ulike elever motiveres på ulike måter, og å kjenne elevene sine vil være avgjørende for å lykkes med dette arbeidet. Å bli godt kjent med elevene sine fører til at læreren kan velge tekster og bøker som er interessante for elevene, og som de mestrer. I tillegg blir det enklere å gi elevene valgmuligheter, noe flere av deltakerne i studien trakk frem som avgjørende for å styrke elevenes leselyst (Unrau et al., 2015, s. 120). Denne studien ser jeg på relevant for min oppgave da den retter søkelyset mot lærernes egne tanker om rollen de spiller inn på elevenes leselyst. Det studiens deltakere trekker frem om at relasjonen til elevene er avgjørende for at de skal klare å velge interessante tekster som treffer elevene gjør seg særlig gjeldende i litterær samtale som undervisningsmetode, da det er læreren som velger ut skjønnlitteraturen som skal brukes i denne samtalen. Og ut ifra denne studien kan vi se hvor avgjørende det er at læreren har god kjennskap og relasjon til sine elever for å lykkes med dette arbeidet.

LISA-studien, som er utgangspunktet for boka til Blikstad-Balas og Roe (2020), undersøkte hva som foregikk i norsktimene på ungdomstrinnet. Studien avdekket at skjønnlitteraturen som brukes i klasserommene ofte stammer fra lærebøkene, at få lærere engasjerer elevene i samtaler om litteratur på litteraturens egne premisser, at det er lite rom for tolkning av tekstene, i tillegg til at det sjeldent legges vekt på elevenes leseopplevelse etter felles lesing (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 107). Etter analysen av dette materialet kommer Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 108) med en oppfordring om at elevenes tolkninger må deles, utfordres og argumenteres for i fellesskap. Og det er jo sånn at litterær samtale er en arena hvor nettopp elevenes tolkninger kan deles, utfordres og argumenteres for i et klassefellesskap, og med dette vil jeg si at denne studien er svært relevant for min oppgave. LISA-studien underbygger valg av litterære samtaler som en relevant undervisningsmetode i arbeidet med litteratur og leselyst.

Da det kommer til forskning på litterær samtale, har mye av den tidligere forskningen innenfor feltet blitt gjennomført på videregående skole og ungdomsskole, og det er derfor behov for mer forskning på litterære samtaler på barneskolen. Ottesen og Tysvær (2017) skriver om den samme tendensen i artikkelen sin: "Forskningen på skjønnlitterære praksiser i Norge og Skandinavia er helt avgrenset til ungdomstrinnet og videregående skole. Det finnes relativt lite forskning på skolens arbeid med skjønnlitteratur på mellomtrinnet" (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 56). Forfatterne har i sin vitenskapelige artikkel undersøkt hvordan 150 barneskolelærere arbeider med skjønnlitteratur. Ottesen og Tysvær (2017, s. 63) viser til Røskeland (2014, s. 202) sin forskning som har konkludert med at det leses for lite skjønnlitteratur i grunnskolen, og hevder at funnene fra deres egen studie motstrider dette. Funnene deres viser at det leses

mye skjønnlitteratur på mellomtrinnet, men at denne lesingen for det meste foregår på egen hånd. Lærerne forteller at når elevene leser og jobber med skjønnlitteratur får de frihet til å selv velge bøker, og støtter dette med at elevene må få velge tekster fra eget interessefelt (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 60). På bakgrunn av dette er Ottesen og Tysvær (2017, s. 63) opptatt av at lærere bør jobbe videre med de skjønnlitterære tekstene og ta i bruk analytisk verktøy; “Elevene mangler ikke litterære leseerfaringer, men disse blir ikke benyttet, verken i et dannelsesperspektiv eller i et leseopplæringsperspektiv”. Jeg ser på denne artikkelen som sentral for mitt prosjekt da den omhandler metoder for arbeid med litteratur som er relevant for problemstillingen min, og særlig der artikkelforfatterne etterlyser videre arbeid med skjønnlitteraturen som leses av elevene.

Forskning som viser at leselysten blant dagens barn og unge er lav, og at deres leseerfaringer ikke utnyttes til det fulle, er bekymringsfull. Min studie som skal undersøke hvordan litterære samtaler kan bidra til økt lese lyst hos elever på mellomtrinnet vil dermed være et bidrag til dette forskningsfeltet.

2.2 LESELYST

2.2.1 Leselystbegrepet

I følgende avsnitt vil jeg forsøke å beskrive hva begrepet lese lyst dreier seg om. Begrepet knyttes ofte opp mot beslektede begreper som leseinteresse, lese glede, leseengasjement eller lese motivasjon, og det alle disse begrepene har til felles er at de handler om at en har lyst til å lese. Til forskningsprosjektet mitt ønsket jeg å benytte meg av et begrep som går direkte på dette med å ha lysten og et eget ønske om å lese, og valget falt derfor på begrepet lese lyst. I det følgende vil jeg gjøre rede for ulike teoretiske definisjoner av begrepet lese lyst, for å få en bredere forståelse for begrepet og for å kunne utforme en egen definisjon.

Leselyst er nært knyttet opp mot motivasjonsbegrepet, som er et begrep som blir hyppig brukt i forskningssammenheng (Schunk et al., 2008; Unrau & Quirk, 2014). Vi skiller gjerne mellom ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon innebærer en form for belønning (Hennig, 2019, s. 15), og det vil si at en motiveres for å engasjere seg i en aktivitet som et middel for å nå et annet mål. Når det gjelder lesing knyttet til ytre motivasjon kan vi tenke oss at grunnene til at en person velger å lese ligger utenfor selve lesehandlingen (Schunk et al., 2008, s. 237). Indre motivasjon innebærer å engasjere seg i en aktivitet for dens egen skyld (Schunk et al., 2008, s.

237), altså at en leser fordi det å lese i seg selv oppleves som positivt. Som Hennig (2019, s. 15) skriver er det ikke alltid enkelt å skille mellom ytre og indre motivasjon, og når det gjelder lysten til å lese, så er den som regel preget av begge deler. Forholdet mellom ytre og indre motivasjon bør læreren være oppmerksom på at den kan påvirke. I den sammenhengen vil indre motivasjon ha god effekt, mens den ytre motivasjonen må være tydelig relatert til aktiviteten som utføres, og den må være informativ og ikke kontrollerende for å i det hele tatt ha noe positiv effekt (Hennig, 2019, s. 16). Med utgangspunkt i motivasjonsbegrepet som jeg har gjort rede for her, foreslår Unrau og Quirk (2014, s. 272) at lesemotivasjon defineres som den interne prosessen som setter i gang og opprettholder leseaktivitet, altså tankene og holdningene som fører til at en person engasjerer seg i og forblir i leserelaterte aktiviteter.

Kucirkova et al. (2015) redegjør for begrepet “reading for pleasure”, som kan oversettes til lesing for nytelsens skyld, altså at en har lyst til å lese. Artikkelforfatterne forstår “reading for pleasure” som en frivillig aktivitet og viser til viktigheten av leserens opplevelse av handlefrihet og lyst, motivasjon, interesse og engasjement i leseprosessen (Kucirkova et al., 2015, s. 69). Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 42) 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”. Ut fra dette forstår jeg begrepet som en opplevelse, der elevene på eget initiativ velger å lese fordi de har gode opplevelser og følelser knyttet til dette. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 42) skriver videre om målene med leseopplæringen i skolen, og det første målet som trekkes frem er viktigheten rundt å få elevene motivert for og engasjert i lesing, slik at de går inn i tekstene med forventning og interesse, og slik at de faktisk velger å lese selv om de ikke må. Her er vi inne på grunnideen bak leselystbegrepet; nemlig at elevene skal ha så lyst til å lese at de velger det selv. For å få til dette er motivasjonen avgjørende, slik jeg har beskrevet ovenfor. De aller fleste av oss har følt på konsekvensen av at motivasjonen for lesing er lav; dette resulterer i at vi legger vekk bøker eller tekster som ikke fenger oss eller gir oss noe personlig nytteverdi å lese (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 42). Og akkurat det samme gjelder elevene, da motivasjon er avgjørende for at de skal kunne se nytten av å lese litteratur.

Som vi ser, har de ulike måtene å definere leselystbegrepet flere likhetstrekk. På bakgrunn av dette velger jeg å ta videre utgangspunkt i leselystbegrepet ved å sammenfatte disse teoriene for å kunne utforme en egen definisjon. Jeg ønsker med dette å gi leseren en tydelig forståelse av hva jeg legger i begrepet, og hva begrepet innebærer i konteksten av min forskning. Definisjonen jeg har kommet frem til er at *leselyst omhandler leseren som har en positiv holdning til lesing fordi det gir en god følelse, og som velger å lese av egen, fri vilje.*

2.2.2 Hvorfor er det viktig å arbeide med leselyst i skolen?

Det å være en effektiv leser er i all hovedsak en styrke i de fleste roller vi inntar i et moderne, tekstbasert samfunn (Hennig, 2019, s. 33), og fordelen ved å være en slik effektiv leser kan knyttes til leselyst, da det fører til økt kunnskap. Howard (2011) sin studie viser hvordan lesende ungdom ofte bruker litteratur ubevisst for å få innsikt i de sidene ved verden som er utfordrende å forholde seg til når en er ung. Forskningen som er gjort på unge i alderen 12-15 år avslører at de bruker litteratur som en ressurs til å få innsikt i forhold som dreier seg om overgangen fra barn til voksen, personlige verdier, kulturell identitet, estetiske preferanser og forståelse av den fysiske verden (Howard, 2011, s. 53). Her spiller skjønnlitteraturen en særlig stor rolle, for selv om vi får mye kunnskap gjennom å lese sakprosa, har skjønnlitteratur et særskilt potensial til å formidle kunnskap om en rekke ulike forhold. Hennig (2019, s. 33-34) belyser dette ved å hevde at gjennom skjønnlitteraturen kan vi lære om historie og geografi, sosiale strukturer og ulike kulturer, måter å tenke på og måter å være på, da fiksjonsfortellinger setter kunnskap inn i en sammenheng som vi kan kjenne oss igjen i. I tillegg til at skjønnlitteraturen gir oss innsikt og kunnskap om ulike forhold, kan det også ha innvirkning på språket vårt. Hennig (2019, s. 34) hevder at mengdelesing av skjønnlitteratur også har innvirkning på utviklingen av språklige ferdigheter, da det å bli utsatt for rikt språk, slik som vi finner i litteraturen, er den beste måten å utvide vokabularet på.

Stokke og Tønnessen (2022, s. 23) skriver at arbeid med litteratur i skolen handler om å skape leselyst hos den enkelte, samtidig som vi skaper et lesefellesskap i klassen. Dette styrker tanken min om at leselyst bør være en del av leseopplæringen som elevene skal ha i skolen. I tillegg til at arbeid med leselyst gir lesetrening og gode leseopplevelser, bidrar det også til at elevene “kan bli kjent med personer og kulturer, konflikter og utfordringer langt utover det de fleste erfarer i det virkelige liv. Slike møter med tekster og bøker gir elevene mulighet til å utvikle fantasi, sitt følelsesliv og medlevelse” (Stokke & Tønnessen, 2022, s. 23). Ved å sette av tid til leselyst, gir læreren elevene muligheten til å møte mange ulike tekster som er med på å utvikle og utfordre dem på ulike plan, noe som forhåpentligvis bidrar til at de ser verdien i det å kunne lese, samtidig som de utvikler seg som mennesker og deltakere i samfunnet. Mye av det samme trekker Nikolajeva (2013) frem i sin artikkel. Her hevder hun at litteraturen gir oss bedre innsikt i andres følelser, og grunngir dette med å vise til at hensikten med en fortelling er å skape situasjoner som vekker følelser hos leseren (Nikolajeva, 2013, s. 96). Lesere som mengdeleser lærer seg å gjenkjenne ulike følelser og å respondere på disse mens de leser, og dette gjelder også barn som mengdeleser (Nikolajeva, 2013, s. 97). En slik leser vil ha kunnskap om og

kunne føle empati med en fiktiv person, uten å smelte fullstendig sammen med denne personen, og det er en kompetanse leseren kan ta med seg og få bruk for ute i den virkelige verden (Nikolajeva, 2013, s. 101). På den andre siden problematiserer Bal og Veltkamp (2013) flere sider ved studier som er gjort rundt litteraturens påvirkning på barns utvikling av forståelse for andre menneskers tanker og følelser. De trekker blant annet frem at studiene ofte er begrenset, der studieobjektene kun har lest noen få og korte tekster (Bal & Veltkamp, 2013, s. 1). Dette er gode poeng, og viser hvor komplekst dette forskningsfeltet er, med forskning på hendelser som det ikke er enkelt å komme til klarhet i. Men som Hennig (2019, s. 37) skriver er det relativt åpenbart at “vi alle, også barn, blir flinkere til å kommunisere med andre mennesker gjennom å lese skjønnlitteratur, fordi fortellingene gir oss tilgang til konkret sosial kunnskap og utvikler evnen vår til å observere og analysere sosiale, menneskelige hendelser og atferd”. Og like viktig som å utvikle forståelse for andre menneskers kulturer, tanker og følelser er det å kunne forstå sin egen kultur og å forstå seg selv. Å forstå hvordan en er plassert historisk, geografisk og kulturelt kan litteraturen gi oss tilgang til (Hennig, 2019, s. 38-39). Det er i møte med variert litteratur med varierte fremstillinger av fiktive personers valg, gjerne i konfrontasjoner med andre mennesker, at leseren kan lære å kjenne seg selv (Hennig, 2019, s. 39).

Andersen (2011) drøfter i sin artikkel “Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?” omkring litteraturens forhold til skoleverkets grunnleggende formål ut fra det han betegner som “tre fundamentale f'er”: fellesskap, følelser og fantasi. Da det dreier seg om fellesskapet hevder Andersen (2011, s. 18) at skolen, norskfaget og litteraturen er viktige i dag med hensikt om å danne, utvikle og forberede oss til livet i et nytt fellesskap, det globale fellesskapet som han gir betegnelsen “det kosmopolitiske fellesskap”. I dette begrepet legger han forståelsen av et fellesskap som består av to deler: den lokale verden og den globale verden, og at disse to verdener møtes og er sammenknyttet på helt nye måter i dag (Andersen, 2011, s. 18). Som Andersen (2011, s. 18) beskriver er ideen at “verden gjennom globaliseringen har utviklet seg til en reelt eksisterende kosmopolitisk tilstand”. Med dette i bakgrunn må borgerne utvikle en kosmopolitisk empati for å bli i stand til å tenke globalt og kunne ta globalt ansvar (Andersen, 2011, s. 18). Etter Andersens meninger er det en grunnleggende ferdighet som kommer før alle andre, nemlig evnen til å føle andres følelser, og uten denne evnen vil vi ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn (Andersen, 2011, s. 19). Uten at en relativt stor del av befolkningen har en slik genuin innlevelsessevne, vil det tolerante samfunnet mislykkes (Andersen, 2011, s. 20). Her hevder Andersen (2011, s. 20) at skjønnlitteraturen kan spille en

enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ, da fortellinger om andres liv gir øvelse i å forstå andres virkelighet, følelser, situasjon og behov. Da det kommer til fantasi knytter Andersen (2011, s. 22) dette til ferdigheten å kunne forestille seg noe annerledes enn det er for seg selv. Og på samme måte som det trengs trening for å kunne føle andres følelser, trengs det øvelse for å bli i stand til å se verden fra en annen synsvinkel enn ens egen, og her igjen gir litteraturen gode treningsmuligheter (Andersen, 2011, s. 22). En slik fantasi og forestillingsevne er et avgjørende element i ethvert framtidshåp, da det er avgjørende for hvordan kommende generasjoner skal mestre et fremtidig blikk og kunne håndtere det fremtidige risikosamfunnet (Andersen, 2011, s. 22).

Hjellup (2018) har skrevet en bok om skolebiblioteket med leseglede i hovedfokus. Her fremmes det hvordan leselyst kan være med på å utjevne sosiale forskjeller blant elever. For det er jo slik at elevers erfaringer med litteratur og høytlesing før de begynner på skolen, varierer med den sosiale bakgrunnen de kommer fra (Pihl, 2018, s. 31). Slike sosiale forskjeller kan skolen være med på å redusere. Undersøkelser, slik som PISA, dokumenterer at skolen faktisk kan utjevne virkningen av ulik sosial bakgrunn på elevers lesing og skoleprestasjoner ved å gi alle elevene gode leseopplevelser (Pihl, 2018, s. 31). For å realisere dette må skolen sette av tid og ressurser til lystlesing, og gi alle elever tid og mulighet til å lese selvvalgt bok i skoletiden (Pihl, 2018, s. 31). Det kommer også frem at leselyst og læring er nært knyttet sammen, og derfor må barns læring stimuleres, støttes og utvikles i skolen (Hjellup, 2018, s. 5). Som forfatteren skriver, har det kanskje aldri vært viktigere å stimulere til leselyst enn det er i dag med tanke på digitaliseringen vi nå har i samfunnet; “Hva er vel viktigere enn lesekompetanse for å håndtere og orientere seg i en eksponentiell utvikling? Og kanskje blir det enda viktigere å bevare boka, leseleden og det aktive leserommet som en motvekt til det mer flyktige og passive?” (Hjellup, 2018, s. 5).

Prøitz og Tønnessen (2014) skriver om tekstpraksiser i mediasamfunnet, noe som jeg mener er særlig relevant i dagens samfunn hvor digitaliseringen er blitt et faktum. Å ha innsikt i tekstpraksisene hjelper oss å navigere bedre i informasjonssamfunnet. Når det er snakk om lesing på skjerm av e-bøker så vil ikke leseopplevelsen skille seg vesentlig fra det å lese i en bok, da sidedesignet er laget for å passe inn i bokmediets format (Prøitz & Tønnessen, 2014, s. 21). Hovedforskjellen ligger der nettbrettet kan tilby funksjoner som boka ikke kan. Prøitz og Tønnessen (2014, s. 22) påpeker at nettbrettet formidler multimodale tekster med bilder, lyd og bevegelse i tillegg til skrift, samtidig som berøringsskjermen inviterer til aktiv interaktivitet fra leseren, og tilkoblingen til internettet knytter teksten på nettbrettet til et uendelig nettverk

av andre tekster, som gir et mangfold av valgmuligheter. Nettbrettets funksjoner utvider altså leseopplevelsen ved å tilby interaktivitet og ved å gi leseren tilgang til et mangfold av informasjon gjennom internettforbindelsen. Prøitz og Tønnessen (2014, s. 21) bygger på dette og skriver at “det kan se ut til at nettbrettene har åpnet for en ny lesesituasjon som gjør det mer attraktivt å lese litterære tekster på skjerm”. Nettbrettets evne til å gjøre lesing av skjønnlitteratur på skjerm mer attraktivt kan dermed ha betydelig relevans for å øke leselysten. Den nye leseopplevelsen som nettbrettene tilbyr, kan tiltrekke og engasjere lesere på en måte som tradisjonelle trykte tekster kanskje ikke kan. Dette kan bidra til å gjøre lesing mer interessant og tilgjengelig for et bredere publikum, og dermed stimulere til økt leselyst blant elever. Nettbrettet er lett tilgjengelig og tas gjerne i bruk i en avslappet situasjon i godstolen; “selv denne lesesituasjonen minner om det vi opplever når vi krøller oss sammen med en god bok” (Prøitz & Tønnessen, 2014, s. 21). Ut fra dette kan vi se viktigheten av å arbeide med lesing gjennom digitale ressurser i skolen, da det kan ha positiv innvirkning på elevenes leselyst.

Innledningsvis kommenterte jeg hvorfor lesing er en nødvendig ferdighet å mestre i dagens samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019; Roe & Blikstad-Balas, 2022), og hvordan denne ferdigheten kan bidra til danning av elevene (Skaftun & Michelsen, 2017; Opplæringslova, 1998, § 1-1). I utviklingen av denne ferdigheten i grunnskolealder ser vi at motivasjon i form av leselyst er nødvendig for at ferdigheten skal utvikle seg. I neste underkapittel vil jeg gå nærmere inn på en bestemt didaktisk tilnærming som har som mål å vekke leselyst.

2.3 LITTERÆR SAMTALE

2.3.1 Sosiokulturell læringsteori

Med tanke på at den litterære samtalen dreier seg om at vi samtaler og lærer i samhandling med andre kan det knyttes opp mot et sosiokulturelt læringssyn. En kjent teoretiker innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er Vygotsky, som var en av de første til å rette fokuset mot sosial aktivitet og dets påvirkning på kognitiv utvikling. Ifølge Vygotsky utvikles kognitive funksjoner i en vekselvirkning mellom sosiale og individuelle handlinger, der en forstår læring og kognitiv utvikling som både sosial og individuell presentasjon (Vygotsky, 1978, s. 57). Vygotsky (1978, s. 84-91) presenterer også en ny tilnærming til barns læring gjennom det han kaller for den proksimale utviklingssonen. For å kunne forstå tilstanden til et barns mentale

utvikling må vi klargjøre de to utviklingsnivåene: “the actual developmental level” og “the zone of proximal development” (Vygotsky, 1978, s. 87). Det finnes ingen innarbeidet oversettelse til norsk, men jeg velger å kalle disse utviklingsnivåene for det faktiske utviklingsnivået og sonen for proksimal utvikling. Det faktiske utviklingsnivået dreier seg om elevens mentale funksjoner som et resultat av det eleven allerede kan, og hva den kan klare på egen hånd (Vygotsky, 1978, s. 85). Videre i den proksimale utviklingssonen ser Vygotsky (1978, s. 86) på hva barnet kan klare i samhandling med andre barn eller voksne, og i dette utviklingsnivået handler det om å legge til rette for undervisning hvor elevene kan strekke seg etter kunnskap de ikke allerede besitter, under veiledning av andre. Vygotsky (1978, s. 87) påstår at det som er i sonen for proksimal utvikling i dag, vil være det faktiske utviklingsnivået i morgen; det vil si at det elevene klarer med støtte i dag, vil de være i stand til å klare på egen hånd i morgen. Gjennom denne teorien gir Vygotsky læreren en tydelig rolle (Faldet et al., 2023, s. 11), der han hevder at læring utvikles i samspillet mellom barnet og den voksne. Dette er relevant for mitt forskningsfelt der hvor elevenes kunnskap vil utvikles, settes i perspektiv og kunne diskuteres kritisk med hjelp av den voksne i den litterære samtalen.

2.3.2 Hvordan kan vi arbeide med leselyst i skolen? Med fokus på litterær samtale som undervisningsmetode

Leselyst kan arbeides med på ulike måter, men som tidligere nevnt har jeg valgt å avgrense oppgaven til å omhandle litterær samtale som en mulig faktor for å øke elevenes leselyst, og det er derfor denne arbeidsmetoden som vil være fokus for følgende avsnitt. Teori rundt hvorfor denne metoden er relevant og egner seg til arbeidet, kommer underveis i avsnittet.

Laila Aase (2005, s. 106) beskriver litterære samtaler som “klassesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane”. Aase (2005, s. 107) påpeker videre at lesing utenfor skolen blir en ensom aktivitet, og som en motsetning til dette kan litteraturlæsning i skolen skape en felles kontekst. “Skolen tilbyr kollektive lesesituasjonar der lesinga kan skje innanfor eit tolkningsfellesskap, og der klasserommet kan bli ein arena der ulik tolking og forståing kan møtast” (Aase, 2005, s. 107). Den litterære samtalen læres gjennom sosial praksis i skolen (Aase, 2005, s. 108). At dette gir gode læringsvilkår er et synspunkt som kan knyttes til sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978) der hovedtanken er at læring skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre i språklig samhandling. Litterære samtaler tvinger oss til å stoppe opp og se tilbake på

egen lesing, samtidig som vi blir tvunget til å møte andre lesninger og tolkninger enn våre egne, og slik kan den litterære samtalen være avgjørende for hva slags danningsfunksjon litteraturlæsingen har (Aase, 2005, s. 106).

Innledningsvis i oppgaven trakk jeg frem relevante punkter fra læreplanen i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019) når det kommer til undervisningsmetoden. Hennig (2017, s. 173) skriver om hvorfor den litterære samtalen er en god undervisningsform, og en av de mest sentrale tilnærmingene til litteraturundervisning: “Gjennom samtalen kan elevene lære om seg selv, om andre og ikke minst om litteraturen”. Med andre ord vil den litterære samtalen ikke begrense seg utelukkende til samtale om det fiktive universet som litteraturen omfatter. Når vi har lest en god og engasjerende bok ønsker vi å snakke med andre om det vi har lest, og her representerer klasserommet en unik mulighet til å kunne utveksle erfaringer om det vi har lest, og til å kunne tenke sammen om erfaringen og eventuelt hva den kan bety (Hennig, 2017, s. 161). Det er en bred oppfatning om at barn liker å snakke om det som har blitt lest i kjølvannet av høytlesing (Hennig, 2017, s. 162). Den litterære samtalen har dermed potensial for å fenge elevene, og samtalsens potensial for læring understrekes der Wolf (2004, s. 96) belyser at gjennom lytting konstruerer elevene i fellesskap en «rikere forståelse» av boken som har blitt lest. Hennig (2017, s. 173) viser til at elever som har fått tatt del i litterære samtaler, utvikler en evne til å relatere litteraturen til sitt eget liv og til en større virkelighet. Disse elevene bruker “innsikt de har fått fra fiksjonen, for å forstå virkeligheten” (Hennig, 2017, s. 173). At den litterære samtalen, som en sosial undervisningsform som bygger på en felles leseopplevelse, også kan hjelpe oss til å forstå menneskelige og personlige momenter knyttet til eget liv, kan dermed også ses på som et mål med denne undervisningsmetoden.

2.4 LÆRERENS ROLLE I FORBINDELSE MED DEN LITTERÆRE SAMTALEN

Når det kommer til den litterære samtalen hevder Hennig (2017, s. 165) at samtalen generelt, og diskusjonene i klasserommet bør være spontane, dynamiske og uforutsigbare, og det lykkes vi best med om læreren ikke er med i samtalen. Men selv om læreren prater mindre, er likevel lærerens tilstedeværelse vesentlig for elevenes læring i samtalen (Hennig & Eriksen, 2021, s. 223). Lærerens rolle bør heller foregå indirekte ved å utøve virksomheten sin i innrammingen av samtalen, foreslår Hennig (2017, s. 165). Læreren bør altså helst påvirke og videreutvikle samtalen ved å være en veileder for elevene. I innrammingen av samtalen bør læreren rette oppmerksomheten mot samtalsens mål, innhold og form, samt snakke med elevene om hvorfor

vi i det hele tatt skal lese og snakke om litteratur (Hennig, 2017, s. 165). I den litterære samtalen vil lærerens utfordring være å komme med innspill som får elevene til å reflektere og utvide sine perspektiver, uten å styre det hele for mye (Hennig, 2017, s. 166). Læreren bør for eksempel være forsiktig med å introdusere momenter som det er lite sannsynlig at elevene hadde funnet frem til på egen hånd, da målet er å trene elevene i deres evne til selvrefleksjon. Hennig (2017, s. 165) poengterer også at ulike måter å forstå en tekst på, beriker samtalen og kan gjøre den mer engasjerende. Derfor bør læreren sammen med klassen øve på hvordan en kan fange opp og forfølge ulike perspektiver på en konstruktiv og respektfull måte. Dette er også i tråd med læreplanens kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019) som jeg trakk frem i kapittel 1.

Lærerens rolle og oppgave i forkant av den litterære samtalen vil også gå ut på å velge ut skjønnlitteratur som treffer elevene. Hennig (2019, s. 83) mener at de voksne skal være tilgjengelig som hjelpere og veiledere, og at det er avgjørende å ha en voksen som viser vei til gode tekster. I forbindelse med dette trekker forskeren John T. Guthrie (2007) frem viktigheten rundt det å bygge selvsikre lesere. Dette vil være lærerens rolle, og det gjør seg særlig gjeldende i valg av skjønnlitteratur. Hvis elevene møter en tekst de forstår lite av, vil de sannsynligvis bli fortvilet og kjenne på følelsen av å mislykkes med lesing. Dette kan igjen føre til en negativ selvpfatning når det kommer til lesing; deres selvpfatning blir at de ikke klarer å lese (Guthrie, 2007, s. 9), og dette igjen kan føre til at de utvikler en motstand mot å lese da de forbinder dette med noe de ikke mestrer. Guthrie (2007, s. 9-10) er derfor opptatt av at læreren må være den som hjelper elevene ved å gi riktig type litteratur, som stimulerer elevene til å bli selvsikre lesere.

Barn og unge som utvikler seg som lesere ønsker å ha tekster tilgjengelig, samt tid og rom til å lese. De ønsker også anledninger til å snakke om det de leser, både med hverandre, men også med en voksen som leser (Hennig, 2019, s. 83). En litterær samtale er en slik anledning. Tilgang til gode voksenpersoner som veileder, leser og promoterer bøker burde være grunnleggende rammer i alle klasserom på alle trinn (Hennig, 2019, s. 83). Dette er små og enkle grep, som enhver lærer bør kunne implementere i klasserommet, da det er med på å skape selvsikre lesere med leselyst.

3 METODISK TILNÆRMING

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og begrunne mine metodiske valg gjennom forskningsprosessen. Her vil det beskrives og begrunnes hvordan jeg sammen med mine informanter har undersøkt på hvilke måter litterære samtaler kan bidra til økt leselyst hos elever på mellomtrinnet. Jeg vil begynne kapitlet med å presentere de vitenskapsteoretiske perspektivene som ligger til grunn for studien min. Videre presenteres kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervju, informanter og utvalgsstrategi, intervjuguide, gjennomføringen av intervjuene og analysemetoden. Avslutningsvis i kapitlet vil forskningsprosjektets kvalitet i henhold til reliabilitet og validitet, og mine etiske overveielser i forskningsprosessen, diskuteres.

3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV

Vitenskapsteori er opptatt av hvordan vi kan frembringe kunnskap om verden (Kvarv, 2021, s. 15). Det finnes ulike vitenskapsteoretiske perspektiv, og det er vanlig å skille mellom et positivistisk syn og et konstruktivistisk syn. Positivismen legger vekt på at det kun er gjennom våre sanser vi kan få kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). På den andre siden vektlegger konstruktivismen at virkeligheten konstrueres sammen med andre, og at dette skjer i en kontinuerlig dialog mellom forsker og forskningsobjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Dette konstruktivistiske vitenskapsteoretiske synet hevder videre at det er umulig å skille mellom objektet som studeres og den som studerer, da det eneste vi mennesker kan si noe sikkert om er hvordan vi oppfatter fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Vår forståelse av virkeligheten vil dermed være en oppfatning av virkeligheten, og ikke virkeligheten i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). I denne oppgaven skal jeg forske på lærere i grunnskolen. Forskingen omhandler et sosialt fenomen, og på den måten kan jeg si at oppgaven har en konstruktivistisk tilnærming. Fenomenologi og hermeneutikk er to vitenskapsteoretiske retninger innenfor konstruktivismen (Kvarv, 2021, s. 148), som jeg har valgt å benytte som forståelsesrammer for min studie. I det følgende underkapitlet vil jeg beskrive disse retningene og begrunne hvorfor de er relevante for mitt forskningsprosjekt.

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Med tanke på at det er lærernes opplevelser med bestemte fenomen som er empirigrunnet i denne oppgaven, innebærer det at jeg opererer innenfor fenomenologien der en undersøker og beskriver verden slik mennesker erfarer den (Kvarv, 2021, s. 96). Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) skriver at fenomenologien handler om å forstå og beskrive sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver. Ordleggingen i denne masteroppgavens forskningsspørsmål bygger oppunder dette fenomenologiske perspektivet da det undersøkes hva lærerne tenker om den litterære samtalen i forhold til elevenes leselyst, og hva lærerens rolle blir i denne samtalen. Formålet med studien er å få en dypere innsikt i læreres tanker omkring elevers leselyst i forbindelse med litterære samtaler, på bakgrunn av fortolkning og drøfting med utgangspunkt i beskrivelsene av informantenes opplevelser av fenomenet. Jeg er opptatt av at funnene i studien skal gjenspeile det informantene selv opplever, da det er deres erfaringer, refleksjoner og perspektiver rundt dette som anses som sentrale kilder til kunnskap om fenomenet i dette prosjektet.

Hermeneutikk er også relevant for masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål da det dreier seg om å forstå, tolke eller tyde noe (Kvarv, 2021, s. 84). Målet med studien er å få en dypere forståelse for fenomenet leselyst i lys av undervisningsmetoden litterær samtale. Meningsinnholdet informantene bidrar med vil fortolkes av meg som forsker, samtidig som deres meninger og forståelser om fenomenene leselyst og litterær samtale også representerer deres fortolkninger av virkeligheten. Her er det viktig at jeg som forsker er bevisst mine egne forutsetninger og forforståelse, for som Kvarv (2021, s. 148) skriver er det slik at forskeren nærmer seg materialet med en viss forforståelse, og ut fra denne gjør forskeren seg en tolkning av det fenomenet som den har fremfor seg. Min forståelse er dermed et grunnlag for at jeg skal kunne fortolke noe som har mening, nemlig det informantene formidler til meg, og undersøkelsen kan enten styrke den foreløpige tolkningen eller føre til en endring. Selv om studien setter søkelys på læreres opplevelser og erfaringer, vil funnene fra studien likevel tolkes ut fra min forforståelse. Gjennom dette prosjektet er jeg derfor opptatt av å være bevisst på denne forforståelsen, slik at jeg kan møte informantenes perspektiver med så stor åpenhet som mulig. Dette bidrar også til at funnene gjenspeiler informantenes perspektiver og opplevelser.

3.2 KVALITATIV METODE OG DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU

En kvalitativ forskningsmetode henger sammen med et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv der vi ønsker å oppnå helhetlig forståelse av et fenomen. Formålet med kvalitativ forskning er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) å beskrive og forstå “den andre”; intensjonen er altså å undersøke enkeltmenneskers handlinger, og hvilken mening disse handlingene har for dem. I min masteroppgave ønsker jeg å gå i dybden på hvordan noen utvalgte lærere opplever arbeidet med litterære samtaler som en metode for å styrke elevers leselyst, og jeg anser derfor kvalitativ metode som mest fordelaktig for min oppgave.

For å undersøke problemstillingen rundt hvordan litterære samtaler kan bidra til økt leselyst hos elever på mellomtrinnet, har jeg valgt å gjennomføre tre kvalitative forskningsintervju. I et kvalitativt forskningsintervju ønsker forskeren å få innsikt i en persons erfaringer, meninger og følelser (Larsen, 2017, s. 98), og et slikt intervju bunner i et ønske om å få innblikk i hvordan folk beskriver egne opplevelser eller artikulere handlingsvalgene sine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20), noe som også er sentralt i denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Et slikt forskningsintervju er en profesjonell samtale, der det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Problemstillingen sammen med forskningsspørsmålene søker svar etter erfaringene lærere har med arbeidsmetoden og deres tanker omkring hvordan den kan bidra til leselyst, og derfor er samtale med lærere relevant for å finne svarene. For å få tilgang til informantens livsverden, egner det kvalitative forskningsintervjuet seg godt da dette er en metode for å forstå verden sett fra informantens synspunkt (Johannessen et al., 2021, s. 105). Det finnes flere måter å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer på, og jeg har valgt å foreta et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju har som formål å innhente beskrivelser av informantens livsverden, og det er særlig deres fortolkninger av fenomener som står i fokus (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Larsen (2017, s. 99) skriver at det brukes en fleksibel intervjuguide ved semistrukturerte intervjuer, og den fungerer slik at forskeren har ferdig formulerte spørsmål, men er fleksibel i henhold til rekkefølgen de stilles, og at en stiller oppfølgingsspørsmål der en finner det nødvendig. Johannessen et al. (2021, s. 106) hevder at menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best frem når intervjuet er mer fleksibelt og informantene kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet, og på den måten er med å forme intervjuet selv. Dette passer godt til min forskning da jeg ønsker å hente inn noen utvalgte læreres fortolkning av leselyst og litterære samtaler som fenomen, og jeg vurderte derfor et semistrukturert intervju som mest hensiktsmessig for å belyse min problemstilling.

3.3 INFORMANTER OG UTVALGSSTRATEGI

Et kvalitativt intervju krever informanter i form av intervjupersoner. Hensikten bak dette prosjektet er å konstruere kunnskap om tematikken som formuleres i problemstillingen og forskningsspørsmålene i fellesskap med informantene. Formålet er å innhente gode beskrivelser av fenomenene som studeres, for å få en bedre forståelse av hvordan lærerne arbeider med å legge til rette for arbeidsmetoden og leselyst. Med bakgrunn i dette ønsket jeg å ha et mindre antall intervjuer og i stedet bruke mer tid på forberedelse og analyse av intervjuene, noe som Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) trekker frem som en fordel ved slike intervjuundersøkelser. Med min forskning ønsker jeg å belyse en bestemt gruppes meninger, erfaringer og holdninger knyttet til bestemte fenomen. På bakgrunn av dette har jeg valgt å benytte meg av en strategisk utvelgelse av informanter, som innebærer å velge ut informanter fra en bestemt målgruppe (Johannessen et al., 2021, s. 59; Thagaard, 2018, s. 54). Den aktuelle målgruppen i denne sammenhengen er lærere som har erfaring med å undervise i norskfaget på mellomtrinnet. Det at forespørselen min om intervju ble rettet mot deltakere med slike felles egenskaper og som dermed har relevans for undersøkelsen av problemstillingen min, underbygger at utvalget er strategisk (Johannessen et al., 2021, s. 58).

Utvalget består av tre informanter som er ansatt som kontaktlærere ved tre ulike barneskoler. For å nå ut til informantene brukte jeg mine bekjentskaper og henvendte meg til de direkte, og samtlige av lærerne jeg kontaktet var positive til å delta i prosjektet. Jeg sendte deretter ut informasjonsskrivet (Vedlegg 1) jeg hadde utarbeidet til informantene, hvor jeg fikk skriftlig samtykke til deltakelse av alle. Jeg har gitt de tre informantene mine pseudonymene Anniken, Ane og Nikolai. Alle informantene er utdannet grunnskolelærere og har tatt videreutdanning i flere fag. Alle tre har utdanning innen norskfaget og erfaring med å undervise i det på mellomtrinnet. Anniken har jobbet trettito år i skolen, Ane har jobbet i tjuvfem år, og Nikolai er på sitt tjuefjerde år. Anniken og Nikolai er kontaktlærere på sjette og syvende trinn, mens Ane er kontaktlærer på tredje trinn. Selv om Ane ikke arbeider på mellomtrinnet på nåværende tidspunkt, som er fokuset for min forskning, har jeg likevel valgt å intervju denne læreren da hun har arbeidet på ungdoms- og mellomtrinnet i alle foregående år. Med tanke på at dette er første året hvor denne læreren arbeider på småtrinnet har hun også en del spennende tanker og erfaringer rundt leselyst på småtrinnet kontra mellomtrinnet, som kommer frem i analysen og drøftingen min.

3.4 INTERVJUGUIDE

Som nevnt, har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju og en fleksibel intervjuguide for å undersøke denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I gjennomføringen av intervjuene ble det benyttet en intervjuguide med planlagte spørsmål for å holde en viss struktur og sørge for at intervjuene begrenset seg til å dreie seg om tematikken knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene, men informantenes innspill underveis var også styrende i gjennomføringen av intervjuene. Når det gjaldt utformingen av selve intervjuguiden, hadde jeg innledningsvis planlagt tre faktaspørsmål omkring bakgrunnen og utdanningen til informantene mine, for å etablere en relasjon og et tillitsforhold mellom meg som forsker og mine informanter (Johannessen, 2021, s. 112). Videre fungerte forskningsspørsmålene som underoverskrifter i intervjuguiden, og forslag til spørsmål for å måle disse ble formulert under hver av disse overskriftene. Dette valgte jeg for å sikre at informasjonen som kom frem av intervjuene skulle være relevant for problemstillingen. Underoverskriftene i intervjuguiden lyder dermed i tråd med mine forskningsspørsmål; *“Hva tenker lærerne om den litterære samtalen i forhold til elevenes leselyst?”* og *“Hva blir lærerens rolle i den litterære samtalen?”*. Avslutningsvis i intervjuet var jeg opptatt av å sette av tid til å oppklare eventuelle uklarheter og sjekke om informantene satt igjen med spørsmål eller kommentarer til andre ting intervjuet burde ta opp. Johannessen et al. (2021, s. 113) understreker viktigheten ved at informanten må få komme med sine innspill dersom den har noe på hjertet som den ikke har fått frem under intervjuet, og derfor ga jeg rom for dette avslutningsvis. Jeg etterstrebet å formulere åpne spørsmål i intervjuguiden og underveis i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 87), da det er informantenes opplevelser som er sentrale i dette prosjektet, og dermed var det vesentlig at spørsmålene åpnet for deres perspektiver og erfaringer rundt tematikken. Intervjuguiden ligger vedlagt som Vedlegg 2.

3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE

At forskeren opptrer profesjonelt er avgjørende for informantenes opplevelse av intervjusamtalen som helhet, og dette er igjen avgjørende for at informantene skal føle seg komfortable nok til å bidra med sine meninger og holdninger til fenomenene som undersøkes. Krumsvik (2019, s. 170) skriver at dette er spesielt viktig å mestre i kvalitative intervjustudier med tanke på at forskeren er “det primære instrumentet” i slike studier og dermed avgjørende for kvaliteten på intervjudataen som samles inn. Disse perspektivene preget min forberedelse

til rollen som intervjuer og intervjusamtalene med mine informanter. Formålet med forberedelsene og gjennomføringen var å opptre profesjonelt og trygg i rollen slik at informantene skulle oppleve det som trygt å bidra med informasjon, samtidig som at det å oppleve trygghet i rollen var et viktig grunnlag for at jeg kunne være tilstedeværende i intervjusamtalen og ha fullt fokus på samtalen. I det følgende vil jeg gjøre rede for min gjennomføring av intervjuene. Først beskriver jeg prøveintervjuet jeg valgte å gjennomføre i forkant av intervjuene, før jeg går inn på selve intervjuene med de tre informantene.

3.5.1 Prøveintervju

En intervjuer som behersker intervju som forskningsmetode er sentralt for et godt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). En forsker som mestrer dette, kan ha fullt fokus på informanten og innholdet i intervjuet i selve gjennomføringen. Med tanke på at jeg er relativt uerfaren i forskerrollen som intervjuer, valgte jeg å øve på samtaleteknikk ved å gjennomføre et prøveintervju, i forkant av de faktiske forskningsintervjuene (Larsen, 2017, s. 103; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I tillegg til å øve på forskerrollen som intervjuer, var hensikten med et slikt prøveintervju å undersøke hvordan formuleringene av spørsmål i intervjuguiden fungerte. I gjennomføringen av prøveintervjuet erfarte jeg at spørsmålene fungerte best når de ble formulert kort og presist, og at jeg heller burde stille oppfølgingsspørsmål der noe var uklart. Jeg fikk også god trening i å stille relevante og gode oppfølgingsspørsmål, i tillegg til øvelse i aktiv lytting, som Kvale og Brinkmann (2015, s. 170-171) definerer som en viktig ferdighet å beherske for intervjueren. Det ble også klart for meg at spørsmålet om hva lærerne gjør når de skal ha litterære samtaler med klassen sin fungerte best dersom jeg stilte dette helt åpent til å begynne med. Med bakgrunn i denne erfaringen valgte jeg å stille det samme spørsmålet helt åpent for informantene mine, og heller stille mer konkrete oppfølgingsspørsmål der det var naturlig underveis i samtalen.

3.5.2 Intervjuene

Under intervjuene ble det med godkjennelse fra informantene benyttet lydopptak. I henhold til dette hadde jeg ikke behov for å notere underveis, noe som gjorde at jeg kunne ha fullt fokus på informantene mine og samtalen oss imellom. Før lydopptaket ble startet og selve intervjuene begynte innledet jeg med en brifing overfor informantene mine hvor vi snakket om formålet for intervjuene og rammene rundt. Her ble det også gitt rom for at informantene kunne stille

spørsmålene de eventuelt hadde før intervjuet satt i gang, noe som Kvale & Brinkmann (2015, s. 160) trekker frem som avgjørende for intervjuets kvalitet. Videre presenterte jeg problemstillingen for informantene og forklarte litt rundt denne. Deretter ble det presisert at lydopptak ville tas i bruk, og spurt om informantene opplevde dette som greit. Dette kommer også frem i informasjonsskrivet (Vedlegg 1) som informantene fikk tilsendt i forkant av intervjuene, slik at dette var noe alle tre var klar over på forhånd. Lydopptaket ble startet, og innledningsvis i intervjuet ble informantene bedt om å beskrive sin utdannings- og yrkesbakgrunn. Videre forklarte jeg kort rundt forskningsspørsmålene mine, og hvordan disse fungerte som underoverskrifter i intervjuguiden min, og dermed en inngang til videre spørsmål i intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden ble stilt i en litt varierende rekkefølge avhengig av informantenes innspill, men jeg forholdt meg til rekkefølgen på underoverskriftene i intervjuguiden for å sikre systematikk og struktur i gjennomføringen av intervjuene. Videre i gjennomføringen av intervjuene var jeg opptatt av å stille oppklarende spørsmål underveis for å forsikre meg om at min forståelse av det informantene uttrykte stemte med deres meninger. Avslutningsvis oppsummerte jeg hva jeg hadde tolket som informantenes hovedpoeng i intervjusamtalen og forsikret meg om at dette var noe de kjente seg igjen i, før jeg hørte med de om det var noe de ønsket å tilføye før intervjuet ble avsluttet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) understreker viktigheten av en slik debriefing avslutningsvis, da det gir intervjupersonene en ekstra mulighet til å ta opp temaer de har tenkt på eller bekymret seg for under intervjuet, og dette er avgjørende for at informantene skal sitte igjen med en positiv opplevelse av intervjuet.

3.6 ANALYSEMETODE

Hensikten med kvalitative analysemetoder er først og fremst å sortere datamaterialet som er samlet inn for å kunne gjøre dette forståelig. Som Postholm og Jacobsen (2018, s. 139) påpeker er datamaterialet i kvalitative studier ofte omfattende, og i analyseprosessen gjelder det å få en oversikt over dette materialet, slik at det kan presenteres for andre i en skriftlig tekst. Som forsker av en kvalitativ studie var det viktig for meg å være klar over at analysen starter med en gang jeg som forsker var til stede i intervjuet hvor datainnsamlingen fant sted. Som Postholm og Jacobsen (2018, s. 140) poengterer er det vesentlig at forskeren er til stede her slik at den kan gjøre umiddelbare analyser og tolkninger som grunnlag for å stille oppfølgingsspørsmål. Som tidligere nevnt benyttet jeg meg av lydopptak i intervjuene, slik at

jeg kunne ha fullt fokus på intervjuet og samtalene med informantene. Opptakene ble gjennomført ved hjelp av en digital diktafon, og i etterkant av intervjuene ble de overført direkte til PC-en til lagring i nettskjema, hvor de igjen kunne avspilles med hensyn til analysen.

Som Postholm og Jacobsen (2018, s. 101) belyser er idealet innenfor et konstruktivistisk perspektiv forskere som går ut i virkeligheten med et åpent sinn, samler inn all relevant informasjon, systematiserer dataene de har fått inn, og ut fra dette danner teorier. Dette representerer en induktiv tilnærming, hvor forskeren beveger seg “fra empiri til teori” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Det motsatte vil være en deduktiv tilnærming, hvor forskeren går fra teori til empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Men som Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) understreker er det naivt å anta at det er mulig å gå ut i verden uten antakelser. Med tanke på at forskeren bringer med seg sin egen subjektive teori inn i forskningen, kan forskningen aldri være fullstendig induktiv. På samme måte kan forskningen heller ikke være fullstendig deduktiv, da teorien ofte utvikles som en følge av tidligere observasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Realiteten vil være at kunnskap utvikler seg både gjennom det induktive, ved at man observerer eller sanser noe, og det deduktive, ved at man ser om antakelser får støtte eller ikke i empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Dette gjør det relevant å snakke om en tredje tilnærming: en abduktiv tilnærming, hvor det er en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Når det kommer til min forskning kan den betraktes som abduktiv fordi den innebærer en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri. Gjennom min undersøkelse av lærernes praksis og erfaringer rundt arbeid med leselyst og litterære samtaler har jeg samlet empirisk data, som er blitt analysert i lys av eksisterende teori og tidligere forskning. På denne måten har jeg ikke bare testet det teoretiske rammeverket for oppgaven, men også brukt empirien til å utvikle og justere teorien underveis i forskningsprosessen. Dette samspillet mellom empiri og teori viser til en abduktiv tilnærming, som jeg mener har egnet seg til å undersøke de komplekse fenomenene omkring lærerens praksis og opplevelser knyttet til problemstillingen.

3.6.1 Transkribering av intervjuene

Transkripsjon av intervju dreier seg om transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst, og dette er prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Jeg gjennomførte transkripsjonen selv, da dette skaper en unik mulighet for å bli kjent med egen data (Dalen, 2011, s. 55). I transkriberingen

av alle intervjuene benyttet jeg meg av transkriberingsverktøyet som ligger inne i nettskjema, der lydopptakene ble omgjort til skriftlig språk. Disse transkriberingene var ikke helt korrekt, men fungerte som en god støtte til min transkribering. Jeg tok derfor utgangspunkt i dette materialet, men måtte lytte gjennom lydopptakene av intervjuene og rette underveis, slik at transkriberingen ble korrekt i forhold til det som kom frem i intervjuene. Transkribering av intervjuene fra lydopptak til tekst ble gjennomført fortløpende etter hvert som intervjuene fant sted. Det er anbefalt at transkriberingen gjennomføres umiddelbart etter at intervjuene er gjennomført, da dette gir de beste muligheter for gjengivelse som samsvarer med det informantene faktisk har uttalt (Dalen, 2011, s. 58). Gjennomføring av transkribering på denne måten ga meg også muligheten til å tilpasse meg bedre til neste intervju. Eksempelvis ble jeg oppmerksom underveis i transkriberingen av mitt første intervju at jeg flere ganger avbrøt informantens forklaringer med bekræftende svar som “ja” eller “mhm”, og dette forsøkte jeg derfor å tilpasse til de neste intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 204-205) tematiserer kvaliteten på en transkripsjon ved å trekke frem begrensningene som ligger i det å transformere et materiale fra talespråk til skriftspråk. I første omgang går kroppsspråket til informantene tapt i det man velger å ta i bruk lydopptak, og i andre omgang vil muntlige uttrykk som stemmeleie og intonasjon går tapt når talespråket fra lydopptaket skal transformeres til skriftspråk. Med dette i bakgrunn har jeg vært opptatt av å bruke god tid på transkripsjonsprosessen. I første omgang valgte jeg å skrive ned alt slik det ble uttalt. Videre lyttet jeg til opptakene og leste gjennom transkripsjonene flere ganger, for å få en dypere forståelse for de refleksjonene som informantene delte. For å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene anonymiserte jeg eventuelle personnavn, stedsnavn og andre personlige opplysninger som ble nevnt i intervjuene og dermed kunne knyttes til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Jeg valgte også å transkribere til bokmål, for å unngå å avsløre eventuell dialekt hos informantene. Til slutt satt jeg igjen med 28 sider med ferdig transkribert tekst. Både lydopptakene og den skrevne transkripsjonen utgjør til sammen datamaterialet for analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.6.2 Tematisk analyse

For å analysere mitt datamateriale har jeg valgt å benytte meg av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018). Dette valgte jeg for å sikre at analyseprosessen skulle være grundig og systematisk. Tematisk analyse innebærer at forskeren ser etter temaer i

dataene, og et tema er en gruppering av data med viktige fellestrekk, nærmere bestemt kategorier (Johannessen et al., 2018, s. 279). Den tematiske analysen som Johannessen et al. (2018, s. 282) presenterer er en forenklet versjon av Braun og Clarke (2006) sin, og den består av fire steg: forberedelse, koding, kategorisering, og rapportering.

Det første steget dreier seg om å skaffe seg oversikt over dataene (Johannessen et al., 2018, s. 283), og dette gjorde jeg ved å transkribere intervjuene mine slik som jeg har beskrevet i kapittel 3.6.1. Når dette materialet var klart leste jeg over datamaterialet som helhet.

Etter gjennomlesningen av datamaterialet gikk jeg over i kodefase, som innebærer å fremheve og sette ord på viktige poeng i dataene, og dette gjør forskeren for å få oversikt over innholdet i dataene sine, samtidig som det genererer dypere innsikter i dataene og tilrettelegger dem for kategorisering (Johannessen et al., 2018, s. 284). I tråd med Johannessen et al. (2018, s. 284-294) sine anbefalinger valgte jeg i denne fasen å markere viktige poeng i det skriftlige datamaterialet for hånd, samtidig som jeg forsøkte å oppsummere det jeg mener er viktige poeng i dataene ved å skrive stikkord i marginen på en datanær måte. For å forsikre meg om at jeg kodet tilstrekkelig datanært brukte jeg kodetesten til Tjora (2021, s. 224) som består av to enkle spørsmål: (1) Kunne man laget koden før kodingen, og (2) hva forteller bare koden? Ved datanær koding skal svaret være “nei” på det første spørsmålet og at koden “gjenspeiler konkret innhold” fra dataen på det andre (Tjora, 2021, s. 224), og disse spørsmålene brukte jeg underveis i kodingsprosessen for å kvalitetssikre kodingen min. Jeg valgte også å notere ned ideene jeg fikk, og refleksjonene jeg gjorde meg etter hvert som jeg kodet materialet, inn i et eget dokument på PC-en. For å redusere risikoen for at jeg skulle overse viktige data og poeng hadde jeg flere gjennomlesninger, noe som også ga meg muligheten til å justere markeringer og oppsummeringer, men også utbrodere og legge til refleksjoner. Jeg hadde med meg problemstillingen min med forskningsspørsmål i bakhodet gjennom hele kodingsprosessen, for å kunne avgjøre hvilke deler av dataene som var interessante og relevante for koding.

Det tredje steget i den tematiske analysen er kategorisering, og det innebærer å sortere dataene inn i mer overordnede kategorier (Johannessen et al., 2018, s. 295). For å gjøre det mer konkret valgte jeg å tenke på kategoriene som “bokser”, hvor hver boks samler data som har viktige ting til felles. En utfordring her var at jeg selv måtte bestemme hva “boksene” skulle inneholde. Jeg valgte å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine for kategoriseringen, noe som Johannessen et al. (2018, s. 295) trekker frem som hensiktsmessig. Hele kategoriseringsfasen var preget av mye prøving og feiling, og jeg justerte kategoriene flere ganger underveis.

Kategoriene jeg endte opp med ble de fem følgende: leselystbegrepet, hvorfor er det viktig å arbeide med leselyst i skolen, utfordringer som truer leselysten, litterær samtale og lærerens rolle i forbindelse med den litterære samtalen. Noen av disse kategoriene valgte jeg også å dele videre inn i underkategorier, for å sikre en strukturert presentasjon av funnene i kapittel 4 og videre drøfting i kapittel 5.

Etter jeg hadde kategorisert dataene mine, kunne jeg begynne å skrive resultatkapittelet, som er det Johannessen et al. (2018, s. 301) trekker frem som det fjerde steget av den tematiske analysen. Dette presenteres i kapittel 4.

3.7 FORSKNINGENS KVALITET

Som Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) påpeker er intensjonen med forskning å presentere kunnskap, men et resultat som er riktig i dag kan bli utfordret av ny kunnskap i fremtiden. For å kunne bedømme forskningens kvalitet, er det avgjørende at forskeren på en kritisk måte kan beskrive hvordan kunnskapen som forskningsteksten bringer frem er konstruert. Forskningens kvalitet kan en si noe om basert på reliabiliteten og validiteten til forskningsprosjektet. Reliabilitet og validitet er det viktig å vurdere hele veien i forskningsprosessen (Larsen, 2017, s. 93). Reliabilitet knyttes til pålitelighet der validitet i kvalitative studier knyttes til forskningens bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet. Intervjuvaliditeten har en klar sammenheng med intervjureliabiliteten, og uklare intervju spørsmål vil svekke både intervjureliabiliteten og intervjuvaliditeten, på samme måte som god reliabilitet øker den indre validiteten (Krumsvik, 2019, s. 172). Videre vil jeg gå nærmere inn på disse begrepene, og drøfte hvordan de gjør seg gjeldende i min studie.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til pålitelighet, altså at forskningen er pålitelig og at nøyaktighet har ligget til grunn underveis i forskningsprosessen (Larsen, 2017, s. 94). Siden jeg har valgt et kvalitativt forskningsintervju som metode innebærer det at jeg arbeider med tekstdata, og her er det avgjørende for forskningsresultatets pålitelighet at intervjureliabiliteten er solid. Larsen (2017, s. 95) problematiserer reliabilitet knyttet til kvalitativ forskning, og trekker frem at det er stor mulighet for at informanten påvirkes av situasjonen rundt et intervju og av intervjueren, noe som vil ha betydning for det som fortelles. Dette er det viktig at jeg som forsker er bevisst over,

og tar hensyn til ved tolkning av dataene. Det er likevel noen tiltak jeg som forsker kan gjøre for å styrke og forebygge forskningens reliabilitet. Krumsvik (2019, s. 171) skriver at intervjureliabilitet innebærer at en har presise intervju spørsmål, og at disse er forståelige for informantene. Larsen (2017, s. 95) viser i tillegg til at transkripsjonen skal foregå på en nøyaktig måte i databehandlingen, og at det skal være en nøyaktig koding av tekst i dataanalysen. Det at jeg som forsker har vært nøyaktig i behandlingen av dataene er dermed med på å styrke denne forskningens reliabilitet. Ringdal (2018, s. 247) skriver at en vurdering av kvalitative datas reliabilitet egentlig blir forskerens refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått, med sikte på å bli bevisst mulige feilkilder. Da det kommer til min egen forskning er det viktig for meg som forsker å være bevisst over faktorer som kan spille inn på dataene. Gjennom min forskningsmetode, kvalitativt forskningsintervju, er det klart at jeg har styrt svarene en del. Til intervjuene stilte jeg planlagte spørsmål som ble stilt med et ønske om svar. På denne måten blir det tydelig at innholdet som kommer frem i datamaterialet er noe jeg har bedt om at skal komme frem. Dette er det dermed viktig at jeg er bevisst over, da det har en klar påvirkning på resultatet. På den andre siden har jeg gjort tiltak som å formulere klare og forståelig spørsmål, vært nøyaktig i transkripsjonen av intervjuene og grundig i kodingen av dataene i analyseprosessen, noe som bidrar til å redusere mulige feilkilder og sikre påliteligheten til min forskning.

3.7.2 Validitet

Validitet i kvalitative studier handler om bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet. Bekreftbarhet knyttes til forskningsarbeidets validitet ved at det omhandler om dataene som er samlet inn er relevant for problemstillingen, noe som er viktig for å kunne trekke valide slutninger i drøftingsarbeidet (Larsen, 2017, s. 93). Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet for å få svar på problemstillingen. Likevel er det informantenes egne tanker og påstander som kommer frem i intervjuene, og ikke nødvendigvis noe alle lærere ville vært enige i. Jeg kan dermed si at bekreftbarheten sikres med tanke på at svarene samsvarer med spørsmålene og gir svar på problemstillingen, men her er det viktig å være bevisst at det er rom for tolkning. Videre knyttes troverdighet til om fortolkningene jeg gjør er troverdige (Larsen, 2017, s. 94). Det er viktig å poengtere at dette forskningsarbeidet er basert på min egen tolkning og refleksjon rundt problemstillingen, støttet av teorien og intervjuene med informantene. Mens dette gir et grunnlag for å bekrefte mine funn og slutninger, erkjenner jeg også at det er en grense for hvor objektivt jeg kan utføre forskningen, da det er mine tolkninger som ligger til grunn for

konklusjonene jeg trekker. Når det gjelder overførbarhet er det slik at kvalitativ forskning har som mål å kunne overføre funnene til andre grupper enn de som har vært deltakere i undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 94), og resultatene fra en undersøkelse er overførbare hvis de gjelder i andre situasjoner eller andre steder (Ringdal, 2018, s. 247). Forskningen min som tar for seg lærernes tanker om arbeid med leselyst på barneskolen, er ikke nødvendigvis kun begrenset til denne målgruppen. Gjennom denne oppgaven har jeg nøye dokumentert mine funn og drøftinger for hvorfor leselyst er en viktig evne å besitte, og hvordan litterære samtaler er en egnet metode for å vekke leselyst. Ved å presentere mine funn, metodiske tilnærminger og konklusjoner på en klar og transparent måte, kan andre interesserte parter eller forskere vurdere hvordan mine resultater kan være relevante og anvendbare i deres situasjon. Min forskning bidrar til å berike det generelle kunnskapsgrunnlaget innenfor mitt felt som er en tilnærming til litteraturundervisningen på mellomtrinnet, og med dette kan forskningen potensielt ha implikasjoner for andre grupper eller situasjoner. At leselyst er en viktig evne å besitte gjelder for mennesker i alle aldre, og på denne måten har min kvalitative forskning overførbarhet. Likevel mener jeg det er grunn til å argumentere for at min forskning omkring leselyst og arbeidet med litterære samtaler vil ha størst relevans og være overførbar til lignende sammenhenger innenfor utdanningsfeltet og pedagogisk praksis.

3.8 ETISKE PRINSIPPER

Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2018, s. 57). Postholm og Jacobsen (2018, s. 246) skriver at etiske prinsipper i forskning bør ivaretas før forskningen trår til, i løpet av forskningsprosessen og i teksten som skrives med utgangspunkt i forskningen. Videre peker Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) på de tre grunnleggende kravene knyttet til forholdet mellom forsker og deltakere i forskning, som utgjør dagens utgangspunkt for forskningsetikk i Norge: informert samtykke, krav til privatliv, og krav til riktig presentasjon av data. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) bør de etiske retningslinjene fungere som verktøy for å reflektere over og kritisk vurdere de etiske utfordringene som er aktuelle i forskningen. Som forsker blir altså min etiske kompetanse og reflekterte holdning til egne valg minst like viktig som det å følge bestemte etiske retningslinjer når jeg i dette prosjektet skal vurdere ulike etiske problemstillinger som kan forekomme i hele forskningsprosessen. I de følgende avsnittene presenteres ulike etiske prinsipper som vurderes

som sentrale i denne masteroppgaven, og disse behandles som utgangspunkt for å reflektere over aktuelle etiske utfordringer i forbindelse med dette forskningsprosjektet.

3.8.1 Informert samtykke

Informert samtykke dreier seg om at den som skal undersøkes deltar frivillig i undersøkelsen, og at den frivillige deltakelsen er basert på at den som undersøkes vet alt om hvilke risikoer og fordeler en slik deltakelse kan medføre, samt undersøkelsens formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). De aktuelle informantene i denne undersøkelsen ble informert om sine rettigheter, samt forskningens formål i et informasjonsskriv som de fikk tilsendt i forkant av intervjuet. Her ble det lagt vekt på å informere om studiens formål, metode, datainnsamling og rammer rundt gjennomføringen, samt informantenes rett til å trekke seg fra prosjektet uten at det har noen konsekvenser for dem. Dette informasjonsskrivet ligger vedlagt (Vedlegg 1), og er utarbeidet i tråd med anbefalingene til Sikt (u.å.).

3.8.2 Krav til privatliv

Informanter som stiller til intervju har rett til privatliv, og i diskusjonen rundt de etiske dilemmaene dette kan føre til opereres det ofte med tre elementer: hvor følsom den informasjonen som samles inn er, hvor privat informasjonen er, og hvor stor mulighet det er for å identifisere enkeltpersoner ut fra data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-250). Norges lov om behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven, 2018) definerer hva som er følsom og privat informasjon, og jo mer følsom og privat informasjonen er, desto sterkere tiltak bør forskeren sette i verk for å sikre privatlivet til de som undersøkes. Under intervjuene ble det ikke tatt opp noen personopplysninger eller sensitiv informasjon om informantene. Det eneste personlige som kom frem var deres utdanningsbakgrunn, hvor mange års erfaring de har som lærere og deres nåværende stilling, i tillegg til egne meninger og tanker rundt problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det har blitt satt i verk tiltak for å hindre at andre kan identifisere informantene, ved at de har fått pseudonymer både i transkripsjonen og selve oppgaven, og ved at datainnsamlingen og behandlingen av dataene har blitt gjort i henhold til Personopplysningsloven (2018) og forskningsetiske prinsipper.

3.8.3 Krav til riktig presentasjon av data

I den grad det er mulig, skal en forsøke å gjengi data og resultater fullstendig og i riktig sammenheng. Postholm og Jacobsen (2018, s. 252) beskriver fullstendig gjengivelse som et ideal og noe en forsker bør strebe etter. Dette innebærer at forskeren presenterer data fullstendig der den mener at det er viktig for å forstå et resultat. Dette kan føre til noen etiske dilemmaer for forskeren, men det er viktig å være bevisst at det ikke er etisk forsvarlig å sette forskningsdeltakerne i et dårlig lys. Dette kan bety at forskeren må holde tilbake informasjon eller funn som er relevante for forskningen, fordi det vil være uetisk å presentere dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Jeg har etterstrebet fullstendig gjengivelse i min presentasjon av datamaterialet, samtidig som jeg har vært opptatt av å ikke sette informantene mine i et dårlig lys. Alle lærerne jeg intervjuet til dette prosjektet opptrådte meget profesjonelt i intervjuet, og med bakgrunn i dette har jeg ikke stått i noen form for etisk dilemma da det kommer til riktig presentasjon av data.

3.8.4 Meldeplikt

Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, ønsker at alle student- og forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes inn. Personopplysninger er alle opplysninger som kan knyttes til en person (Sikt, u.å.). Meldeplikten gjelder selv om det som publiseres er anonymisert, da det er hvordan forskeren behandler personopplysninger underveis i forskningsprosjektet som avgjør om den må sende inn meldeskjema for prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253). I intervjuene ble ikke informantene spurt om navn eller andre personidentifiserende opplysninger, men det ble brukt intervju med lydopptak som datainnsamlingsmetode, og stemme på lydopptak regnes som en personopplysning (Sikt, u.å.). På bakgrunn av dette meldte jeg inn forskningsprosjektet mitt til Sikt. I meldeskjemaet måtte jeg informere om prosjektet mitt, samt hvilke personopplysninger som skulle behandles. Informasjonsskrivet (Vedlegg 1) og intervjuguiden (Vedlegg 2) ble også lagt ved i meldeskjemaet. Da meldeskjemaet ble godkjent (se Vedlegg 3) kunne jeg sette i gang med datainnsamlingen.

4 PRESENTASJON AV FUNN

Funnene og kategoriene som presenteres i dette kapittelet er utgangspunktet for drøftingen som vil komme i kapittel 5, hvor også teori og forskning som er presentert i forkant av intervjuene vil trekkes inn i drøftingen. Å skille presentasjonen av funn og drøftingen inn i to separate kapitler i min masteroppgave tjener to viktige formål. For det første ønsker jeg å gi leseren en klar struktur når den skal følge min forskningsprosess. Det andre formålet er at en nøytral presentasjon av funnene i forkant av drøftingen gir leseren mulighet til å danne sine egne inntrykk, noe som sikrer at leseren får en nøytral og objektiv forståelse av dataene før den engasjerer seg i min tolkning av dem. I denne presentasjonen vil jeg først gjøre rede for informantenes perspektiver på leselystbegrepet, før jeg tar for meg deres erfaringer og tanker omkring litterære samtaler som en metode for å bidra til leselyst, som igjen gir noen generelle perspektiver for videre drøfting av problemstillingen. I dette kapittelet har jeg valgt å fremheve informantenes utsagn med innrykk med hensikten om å tydeliggjøre dem fra mine egne kommentarer.

4.1 LESELYSTBEGREPET

Leselyst spilte en stor rolle i intervjuene mine, med tanke på at det er et av hovedtemaene for mitt forskningsprosjekt. I intervjuene ble alle lærerne spurt om hva de legger i begrepet leselyst, og her fikk de fritt spillerom til å definere begrepet. Når Anniken får spørsmålet om hva hun legger i begrepet leselyst svarer hun følgende:

Leselyst – da tenker jeg at du koser deg litt da du leser. At du tar opp boka uten motvilje, eller annet lesestoff altså. Men at du behersker lesingen såpass godt at du på en måte klarer å roe deg ned og sitter der, og at det blir en rolig og god stund hvor du klarer å ta det litt innover deg. Og at det ikke er motvilje før du begynner.

Hennes oppfatning av begrepet knyttes altså opp til at leseren velger å lese, og faktisk leser for kosens skyld, i tillegg til at leseren mestrer det den leser. Ane trekker frem noe av det samme når hun blir stilt det samme spørsmålet, og er særlig opptatt av at elevene skal mestre det de leser:

Jeg ser det allerede på småskolen hvor viktig det er at elever mestrer det de leser. For hvis dette blir for vanskelig, så finnes ingen leselyst. ... Den der lysten, det er rett og slett mestring.

Nikolai vektlegger et engasjement for lesing, og forklarer leselystbegrepet på følgende måte:

Når jeg tenker på leselyst, da ser jeg for meg en elev eller en elevgruppe som på en måte er interessert i, setter av tid og viser et engasjement for det skrevne ordet.

Det er ulike definisjoner og forståelser av begrepet hos informantene. De tre lærerne opererer med ganske ulike definisjoner, men de har til felles at de alle tre ser på leselyst hos eleven som at den har en positiv holdning til lesing. Både Anniken og Ane legger også vekt på at det er avgjørende at elevene mestrer lesing for at de skal klare å oppnå en slik leselyst.

4.2 HVORFOR ER DET VIKTIG Å ARBEIDE MED LESELYST I SKOLEN?

En ting alle informantene er enig om er at leselyst er en viktig evne å besitte. Dette grunngir Anniken på følgende måte:

... det er klart hvis du ikke blir glad i å lese, og ikke blir sånn passe god til å lese, da har du et problem. Vi trenger det til alt i skolen. ... Så jeg tror nok vi må tilbake til sånn veldig fokus på lesing, og da er jo det beste du kan gjøre å få leselyst.

Nikolai er samstemt med Anniken og sier han mener at leselyst er en viktig evne å besitte, men grunngir ikke dette noe særlig videre. Ane begrunner viktigheten av leselyst slik:

Det er viktig å kunne lese. Fordi du vil kunne lese teksten på TV, du vil lese en bruksanvisning, du vil ta førerkort. Du vil kanskje lese deg opp til noe ... Noen vil jo bli lastebilsjåfør, mens andre vil bli dyrleger, lærere eller noe annet. Sånn at hvis du klarer å bli flink til dette [lesing] nå, så kan du egentlig velge fra øverste hylle senere. Lesing og leselyst er liksom grunnmuren for videre læring.

Informantene er enige om at lesing er en avgjørende ferdighet å besitte for å mestre skolehverdagen, men også samfunnslivet. Og for å lykkes med denne ferdigheten spiller leselysten en avgjørende rolle.

4.3 UTFORDRINGER SOM TRUER LESELYSTEN

Alle lærerne forklarer om utfordringer de opplever i arbeidet med lesing generelt, men særlig når det kommer til å vekke leselyst hos elevene. Til spørsmålet mitt omkring undersøkelser som viser at flere norske elever enn tidligere har en negativ holdning til lesing kjenner alle informantene seg igjen, og forklarer at dette er en tendens de ser tydelig i dagens skole.

Nikolai forklarer det slik:

Jeg opplever manglende leselyst hos mange elever på 7. trinn. Vi har en del unge som synes at det å lese er kjedelig. ... Vi [lærerne] synes det er vanskelig å få barna til å sette seg ned og orke å stå i det å lese en lengre tekst. Det går nesten ikke. Vi har jo klart et par gode lesere i klassen, men det er ikke bra nok. ... Så det vi sliter med er jo fortsatt det å greie å engasjere, å skape blest rundt det skrevne ordet.

Jeg ser en gjeng med tolvåringer nå som overhodet ikke, altså tar vi bort fem stykker, så er det overhodet ingen interesse for å lese. Så vi har en jobb å gjøre.

For å møte elevene sine har han valgt å tillate bruk av lydbok to dager i uken, i den daglige "lesekvarten". "Lesekvart" forklarer han som en metode hvor de setter av et kvarter på starten av skoledagen, hvor elevene skal bruke tiden til å lese. For å variere innholdet i dette kvarteret og etterkomme elevenes ønsker får elevene lov til å lytte til lydbok mandag og fredag, mens de må forholde seg til en fysisk bok tirsdag, onsdag og torsdag. Anniken trekker også frem denne kvarters-metoden i det hun kaller "lesesiesta", som hun bruker med elevene etter storefri. Her er tanken at de skal sette seg ned og roe seg med en biblioteksbok i et kvarter etter de har kommet inn etter friminuttet. I forbindelse med dette har hun gjort seg noen interessante observasjoner:

Vi har så troen på det og tenker det er så viktig, men jeg observerer jo elever som later som de leser enda. De sitter og ser ned, og litt ut av vinduet, og da jeg ser på dem så ser de ned igjen.

Anniken forklarer videre at hun prøver å møte disse elevene ved å høre med dem om de ønsker en annen bok, men da er ofte svaret fra elevene nei. Dette forstår hun som en konsekvens av at lesing oppleves som utfordrende, og hun forklarer det slik:

Så det med lesing er fortsatt en bøyg og litt vanskelig for mange.

Dette peker både Anniken og Ane på som nøkkelen for å lykkes med lesing og leselyst; elevene må beherske og mestre lesingen. Dette trekker begge to frem når de skal definere leselystbegrepet, som jeg har kommentert ovenfor. Ane utdyper følgende om dette:

Selvfølgelig må de jo ha tekster som de både forstår og mestrer, så de ikke drar ned rullegardina eller sitter og gjetter. Vi skal hele tiden forsikre oss om at teksten er enkel nok.

Hun illustrerer også med et eksempel hvilken betydning det har om en lykkes med dette:

... det har jeg merket på en elev i klassen min nå, hvor vi har gått litt tilbake og gitt en enklere tekst. Da kommer leseflyten med en gang, og forståelsen, og ikke minst leseleden.

Både Anniken og Ane konkluderer her med at lesingen blir kjedelig og en utfordring for elevene hvis det oppleves som for utfordrende og noe de ikke mestrer. De har inntrykket av at lesingen er kjedelig for elevene fordi det er vanskelig. Videre trekker lærerne også frem flere konkrete utfordringer som truer leselysten.

4.3.1 Digitalisering

Når informantene utdyper sine tanker omkring utfordringen de står overfor da det gjelder å øke leselysten hos elevene sine, kommer alle tre inn på digitalisering som en årsak til den negative holdningen til lesing som mange unge i dag besitter. I alle tre intervjuene trakk informantene uoppfordret frem digitaliseringen av samfunnet som en negativ faktor for leselyst og leseferdigheter generelt, og det var tydelig at dette er et tema som engasjerer.

Skolen Nikolai jobber på er en heldigital skole, og han selv er negativ til påvirkningen dette har hatt på elevene:

Altså det har ikke vært bra for leselyst eller leseforståelse for barn. Så vi er nødt til å revurdere den biten. Altså jeg tenker at digital kompetanse, digital læring og digitale hjelpemidler er kjempefint, men det kan ikke være i den skalaen som kommunen gikk inn i for noen år siden, hvor de blåste alt digitalt inn, kuttet ut alle lærebøker, skrivebøker og alt det der. Alt skulle foregå gjennom en app eller iPaden. Det har ikke slått bra ut. Og vi har fått mange barn som er rastløse og som ikke vet hvor de skal gjøre

av seg så lenge de ikke får sitte på iPaden. Tilgjengeligheten har blitt for stor, og det er ikke bra for dem.

Nikolai mener altså at konsekvensen av digitaliseringen i skolehverdagen har gitt rastløse elever som sliter med konsentrasjonen, og nærmest fremstår som avhengige av den digitale teknologien. Ane er samstemt med Nikolai og snakker om digitaliseringen i skolen og i samfunnet generelt på følgende måte:

Vi har en ganske stor motarbeider sånn i forhold til da jeg var liten. Da var det bøker også var det Barne-TV en halvtime som var underholdningen, mens nå er det så masse andre ting som kan være spennende. Vi har en kjempestor konkurrent i forhold til alt digitalt.

I tråd med Nikolai, trekker også Ane frem rastløshet som en negativ konsekvens av digitaliseringen:

Jeg tror også at de elektroniske duppeditene ikke er bra for elever som sliter med hyperaktivitet, forskning viser jo at de blir enda mer hypre av det. Så jeg tror at det å lande i en bok, det tror jeg kan være bra.

Hun legger også vekt på at fysisk bok og lesemateriell er ønskelig, fremfor digitalt:

Vi merker også det, at flere og flere elever ønsker nå i tillegg til å ha leseleksa digitalt, så vil de ha det på papir. Og det har vi begynt å etterkomme. Så jeg håper jo at vi får bøker i stedet for elektronisk utstyr når det gjelder lesing.

Digitaliseringen av samfunnet er også et tema Anniken er opptatt av. Hun forklarer om hvordan lesing er mindre populært nå enn tidligere og hvordan skjermen tar over fritiden, men også skolehverdagen:

Jeg tror det er veldig få som leser bøker hjemme. Det er nok noen som gjør det, men jeg tror det blir færre og færre. Jeg tror jo TV-en, og skjermen, og dataen, og telefonen har tatt over, og det er liksom litt andre ting folk er opptatt av. Og jeg synes jeg ser det tydelig i skolen også - vi lærere setter på Smartboarden og ser på noen filmer. Og det er sjeldent det er lesing til maten, det var det nesten alltid i skolen før, men nå ser vi på Supernytt.

Nikolai, Ane og Anniken er samstemte der de snakker om digitaliseringen av samfunnet og hvilken påvirkning det har både på samfunnsborgerne personlig, men også på skolen som samfunnsarena. Dette mener de har tatt over fokuset til lesing og leselysten, og slik de ser det er lysten i dag heller knyttet til å jobbe digitalt fremfor å lese i en fysisk bok.

4.3.2 Rammebetingelser i dagens skolehverdag

Anniken forteller om at hun er veldig positiv til høytlesing, men at det er lite rom for å få til det i skolehverdagen slik den er nå:

Høytlesing som jeg er vant med fra min egen skolegang, jeg prøver å gjøre det for jeg har så troen på det, og jeg er glad i det selv. Men jeg ser det er få lærere som leser høyt, og ehm ... jeg ser at det er så lite ro og så lite rom for sånn i skolen i dag.

Dette kan vi se i tråd med det jeg har skrevet ovenfor om digitalisering. Men Anniken peker også på noen andre utfordringer i skolehverdagen som setter kjepper i hjulene for arbeidet med leselyst:

Jeg føler at det er så ... Vi haster så videre, det er så mye vi skulle ha gjort. Og mye tid går bort til arbeid med atferd og å løse opp i konflikter eller andre problemer.

Hvordan det sosiale har blitt en større del av skolehverdagen mener Anniken påvirker arbeidet med leselyst negativt, da det ikke lenger er like god tid til å jobbe med litteratur som hun mener det var tidligere.

Ane peker på en annen utfordring hun mener at særlig dagens elever står overfor:

Jeg tror det er mange elever i dag som føler at det de gjør ikke er bra nok, de har dårlig selvfølelse og dårlig selvtillit.

At det har blitt større fokus på å prestere mener hun er synlig på elevene i dagens skole. Her mener Ane løsningen er at lærerne og de voksne rundt må bygge opp elevenes selvtillit og vise at det de gjør er bra nok. Her kommer hun også inn på hjemmets påvirkning, og hvilken avgjørende rolle de spiller innenfor temaet:

Vi trenger jo en slags drahjelp hjemme, så hvis det er slik at skolen mener en ting og hjemmet en annen ting, så er det vanskelig å koble det og lykkes da. Vi merker at de som kanskje får litt hjelp med lekser og lesing hjemme, stiller alltid mye sterkere enn de som ikke får hjelp, og da er vi allerede litt ute å kjøre.

Med fokus på å bygge opp elevenes selvtillit, er det klart at de hjemme også spiller en vesentlig rolle. Ane trekker frem dette og hvilken avgjørende rolle de i hjemmet spiller i forhold til barnas leseferdigheter og leselyst.

4.3.3 Å holde på leselysten fra barndommen

Ane som nå er kontaktlærer på småtrinnet for første gang, har gjort seg noen interessante refleksjoner og erfaringer det siste halvåret. Hun trekker frem at det er utfordrende å holde på leselysten fra barndommen, og mener skolen har en jobb å gjøre når det kommer til å holde elever fanget i leselysten fra de de er små:

Jeg tror vi er nødt til å begynne når de er små, sånn at de fortsatt har en læringsglede. Nå har jeg jo 3. trinn, og for dem så er skole gøy. Selv med barn nå som strever, så synes de skole er gøy. Og der har vi en skikkelig utfordring med å klare å holde på det der glimtet i øyet opp på mellomtrinnet, da mange kanskje synes at ting blir vanskeligere.

Ane trekker også frem mulige løsninger på denne utfordringen som dukker opp på mellomtrinnet:

Jeg tror vi må vise at det er gøy det vi driver med, at vi [lærerne] brenner for det vi gjør. Og at det de [elevene] gjør er bra nok.

Ane mener altså at lærerens engasjement og elevenes mestringsfølelse er avgjørende for å lykkes med å holde elevene fanget i leselysten fra barndommen.

4.4 LITTERÆR SAMTALE

Med utgangspunkt i utfordringene presentert ovenfor, som lærerne selv trakk frem og fortalte om, var de alle positive til litterære samtaler som en mulig løsning, og som en metode for å bidra til økt leselyst hos elevene. Alle lærerne har kjennskap til litterær samtale, men det kommer frem i intervjuene at de har ulike erfaringer med metoden.

Ane er veldig positiv til metoden og forklarer at hun bruker det daglig:

Jeg føler vel egentlig at jeg bruker litterære samtaler hver dag, både i norsk og engelsk. Jeg bruker å si at vi skal angripe en tekst - "Hvordan skal vi angripe denne teksten?". Og barna er alltid med og veldig flinke til å bidra.

Hun forklarer videre om hvordan slike samtaler treffer de fleste elevene:

Jeg liker godt å ha samtaler, for da får du med deg både de elevene som sliter litt, men også de som er sterke. Sammen blir de på en måte en god gruppe. Da opplever jeg ofte at de svake elevene nesten briljerer mer enn de som er faglige sterke og.

Nikolai forteller også om sine erfaringer med arbeidsmetoden:

Når jeg underviser i norsk så bruker vi det som en innfallsvinkel til å lese bøker, og på en måte bearbeide tekster. Det kom som en arbeidsmetode gjennom de læreverkene vi brukte, og ble da introdusert for elevene som en måte å tilegne seg både forståelse for teksten de leser, og på en måte tilegne seg kunnskap. ... Vi kan jo kanskje si det at vi har litterære samtaler daglig i de fleste fag gjennom den bearbeidingen av stoffet som vi driver med.

Da Anniken får spørsmålet om hvilke erfaringer hun har med litterære samtaler som undervisningsmetode, svarer hun at hun er litt usikker på hva metoden innebærer:

Jeg kan kanskje for lite om det, så jeg har liksom ikke ... Jeg føler at jeg selv som voksen stopper opp og prater med dem [elevene], men det gjør vi litt mer sånn i fellesskap. Det er sikkert en metode som kan brukes med to og to barn eller, jeg vet ikke helt hva eller hvordan man har tenkt jeg, liksom fra dem som har fremmet den metoden.

Selv om Anniken forteller at hun er usikker på hva metoden innebærer, avslører hun gjennom måten hun forklarer om den på at hun legger mye av det samme i metoden som de andre informantene. Når hun forteller videre om sine erfaringer med metoden, kommer det frem at hun har noe kunnskap om metoden og hva den innebærer:

Jeg føler jo at den kan brukes mot en hel gruppe også, hvis vi har lest samme tekst. Noen tekster, ofte da vi har leselekser eller leseforståelsestekster, så ser jeg at elevene sliter med å lese mellom linjer, og få med seg hva som er budskapet og lignende. Og da har jeg valgt å ta noe litt sånn felles med dem. Så da leser vi teksten sammen, også hjelper jeg dem litt til å tenke - "Ja, men hva tror vi egentlig de mener her?" eller "Hva

er det man er ute etter her?”. Her modellerer jeg veldig, bruker ganske mye tid på å prate med dem, og prøver å få med gruppa – og jeg føler at det har verdi.

Slik arbeid med tolkning av tekst i fellesskap, opplever Anniken som veldig positivt. Og det er jo mye av det samme som Ane og Nikolai er inne på når de forklarer at de bruker metoden sammen med elevene for å se på hvordan de skal tilnærme seg tekst.

Alle de tre lærerne er samstemte når det kommer til bildebøker sitt potensial knyttet til leselyst, og de er svært positive til bruken av det i skolen. Særlig Ane og Anniken utbroderer om dette. Anniken forklarer hvordan hun fronter bildebøker for elevene:

Jeg har prøvd å reklamere litt for at tegneserier og bildebøker kan leses til man blir voksen, for at det er liksom ofte litt flere lag i dem, og bildene sier mye.

Ane forteller om hvordan hun bruker bildebøker i litterære samtaler for å bidra til økt leselyst hos elevene:

Jeg er veldig opptatt av bildet. Jeg liker veldig godt å jobbe med tegneserier og bildebøker. Da ser vi ofte på illustrasjonene før vi leser. Barna kan også få prate om bildene før vi leser selve teksten, så innen vi går i gang med å lese boka har vi pratet om hele boka og dens innhold bare ved hjelp av bildene. Da er de [elevene] ofte veldig nysgjerrige på om det vi har gjettet oss til eller det vi har pratet om ved bildene stemmer overens med teksten da. Jeg opplever at det fenger barna å ha bilder å lene blikket på, som de kan støtte seg til når de leser.

Hun peker på at litterære samtaler også er en undervisningsmetode som passer elevene med svake leseferdigheter godt:

Jeg opplever at litterær samtale er en undervisningsmetode som passer de svake elevene veldig godt, særlig da det er snakk om bildebøker. Også mestrer dem. De observerer og ser og har veldig ofte et godt blikk for detaljer i bilder, som du kanskje som voksen ikke ser selv en gang.

Ane uttrykker at bruken av litterære samtaler, særlig med bildebøker, synes å være en svært effektiv undervisningsmetode for elever som strever faglig. Ane har bemerket seg at disse elevene viser seg å være dyktige i å engasjere seg i slike samtaler, og at de har en imponerende evne til å legge merke til detaljer som kan gå ubemerket av hun selv.

4.5 LÆRERENS ROLLE I FORBINDELSE MED DEN LITTERÆRE SAMTALEN

Alle informantene ble bedt om å reflektere rundt sin egen rolle i den litterære samtalen, både når det kommer til utvelgelse av skjønnlitteratur, men også planlegging og gjennomføring.

Anniken reflekterer mye rundt utvelgelse av skjønnlitteratur til bruk i undervisning, og understreker viktigheten av å velge en tekst som treffer elevene:

Jeg har sett at jeg må være veldig nøye på hvilken bok jeg tar. Men de gangene jeg føler at jeg har en bok som fenger og elevene henger med på innholdet, da har jeg virkelig fått noen gode samtaler med masse læring. ... Det er nødt til å være tekst som fenger, det har jeg sett. Og da man er heldig og treffer med en tekst, det er klart at den samme teksten treffer ikke alle, men de gangene du virkelig treffer, ååå, det er så gøy å se. Da blir det noe helt annet enn hvis de [elevene] ikke synes det er interessant. Da kan du virkelig få opp litt refleksjoner og tanker, og også litt motivasjonen til å prøve noe mer.

Anniken har gode erfaringer fra litterære samtaler de gangene hun har valgt skjønnlitteratur som fenger elevene. Hun reflekterer videre om dette, og rollen til læreren rundt å holde seg oppdatert på barnelitteraturen:

Men det er jammen lettere sagt enn gjort som lærer å klare. ... For det å klare å holde seg oppdatert på nye bøker, også har jo elevene veldig ulike interesser. Så det ... jeg føler jo at vi ikke strekker til. Men det er i hvert fall et skikkelig bra tips, hvis man klarer det.

I intervjuet med Nikolai utfordret jeg han litt på hvilken tematikk som han har erfaring med at egner seg til litterære samtaler. Her trekker han frem gjenkjennelseshistorier:

Jeg tenker at, særlig nå på 7. trinn har vi en utfordring med ... eller vi har litt problematikk i forhold til utenforskap. Så jeg tenker at det hadde vært ekstremt kult og lærerikt for elevene å bruke en litterær samtale til å bevisstgjøre og få en større forståelse for slik problematikk da. Så å velge ut slike tekster eller historier til 7. trinn nå, som har den tematikken i forhold til det vi ønsker å oppnå, og kanskje da klare å samtidig løfte frem en forståelse rundt temaet samtidig som vi bruker det som lesing.

Akkurat det samme nevner Ane i sitt intervju:

Slike gjenkjennelseshistorier, altså historier elevene kjenner seg igjen i, opplever jeg som veldig vellykket. Gjenkjennelseshistorier er rett og slett gull!

Det samme er Anniken inne på da hun forklarer om hvilke temaer som fenger elevene hennes, og som dermed bidrar til økt lese lyst:

Tekstene må være om områder som interesserer elevene. Det kan være alt fra bil, til noe forbrytelsesgreier, også kan det gjerne være om følelser og. Det er mange fine ting å ta tak i. Og jeg prater mye med dem om at bøker, du lærer jo mye om å lese om andre. Du lærer om livet, litt om deg selv ved at du tenker deg selv oppi dette og sånt. Og det er faktisk sånn at elevene knytter ting de leser opp mot seg selv.

Ane er samstemt med de to andre da hun beskriver hvordan hun velger ut skjønnlitteratur til undervisning. Hun illustrerer også dette ved å trekke frem eksempler fra skolehverdagen hvor hun føler hun har lyktes med utvalg av skjønnlitteratur:

Ofte ser jeg på temaet vi jobber med og velger ut skjønnlitteratur som treffer det. For eksempel passet boka *Garmanns sommer* veldig fint i forbindelse med pubertetsundervisning på mellomtrinnet, kan jeg huske, da den tar opp temaer som spirende kjærlighet, nakenhet og så videre. Jeg prøver å spille på interesser. Jeg har et eksempel fra en gang hvor jeg brukte bøker fra *Marvel* og lot elevene selv velge seg figurer som de synes var interessante. Den uka gjorde hele klassen lekser! Og da fant vi ut at å spille på interesser er noe vi ønsker å legge vekt på. Så altså at elevene får tekster som fenger, tekster som de mestrer, og tekster som hører til temaet vi jobber med. Også prøver jeg å oppdatere meg litt på barnelitteraturen.

Selv om hun trekker frem viktigheten av å ta utgangspunkt i elevenes interesser, trekker hun også frem lærerens rolle når det kommer til å utfordre elevene på ny, ukjent skjønnlitteratur:

Vi må jo spille på interesser samtidig som vi og må utfordres til å gjøre kjedelige bøker litt interessante da.

Å gjøre ukjent litteratur spennende for elevene, vil altså også være en av lærerens viktige roller, og en litterær samtale er en passende arena å gjøre dette på. Til oppfølgingsspørsmål om hvordan læreren faktisk skal gå frem i dette arbeidet gjør Ane seg følgende refleksjoner:

Du som lærer må være forberedt på at du har lest teksten på forhånd. Da vet du hvilke halvledende spørsmål du skal stille elevene også. ... Så må du som lærer vise et engasjement, og at du brenner for det.

Ane mener altså at det å stille forberedt, og i tillegg klare å engasjere elevene, er viktige faktorer hos læreren som fører til en vellykket litterær samtale. Hun utdyper også hva læreren bør vektlegge hos elevene i en slik samtale:

Det er viktig å vektlegge at alles meninger betyr noe, og at det ikke er noen fasit. Det å tørre å ha din egen mening, eller din egen forståelse om hva teksten handler om da, som passer for akkurat deg. Det tror jeg er viktig.

Det Ane er opptatt av er altså at elevene skal oppleve at deres mening betyr noe. Det skal være rom for mangfold i samtalen og elevene skal oppleve å bli tatt på alvor.

Anniken kommer med noen andre interessante innspill jeg ønsker å trekke frem, da det kommer til lærerens rolle i den litterære samtalen. Hun fremsnakker litterær samtale som undervisningsmetode, og mener det er på tide at lærerne legger fra seg ukulturen hun mener er til stede i dagens klasserom, men heller tørre å ta tilbake klasseromsundervisningen:

Vi må tørre å gå bort fra mengden med utfyllingsoppgaver og tanken om at “bare barna har noe å drive med, så er det en god time”. Jeg tror at vi liksom må tørre å ta tilbake den klasseromsundervisningen. Og hvis vi får til det da, og får en liten god ti minutter der, så tror jeg jo at den type undervisning og bevisstgjøring er mye mer nyttig enn å sitte der å øve og terpe på noen sånne utfyllingsoppgaver, som er mye brukt i dagens skole. ... De [elevene] trenger jo hjelp til å tolke tekstene og jobbe med det da. Så jeg tror nok vi må tilbake til sånn veldig fokus på lesing i fellesskapet.

Med dette setter Anniken den litterære samtale på dagsordenen, og lærerens rolle i samtalen. Hun trekker frem viktigheten av at læreren tør å stå i rollen som lederen av en slik samtale, noe som klart er avgjørende for samtalens gjennomføring og kvalitet.

5 DRØFTING

Som presentert innledningsvis undersøker denne masteroppgaven hvordan litterære samtaler kan bidra til økt leselyst hos elever på mellomtrinnet, og det er lærernes erfaringer rundt dette emnet som trekkes frem. De intervjuede lærernes opplevelser knyttet til leselystbegrepet, den litterære samtalen i forhold til elevenes leselyst, og deres egen rolle i samtalen, vil i dette kapittelet drøftes i lys av relevant teori og tidligere forskning. I dette kapittelet har jeg valgt å beholde inndelingen som har vært gjennomgående i oppgaven, gjennom de ulike temaene som belyser problemstillingen. Jeg har valgt å beholde de samme underoverskriftene i kapittel 4 og 5 i min masteroppgave av flere grunner. For det første ønsker jeg å opprettholde en klar og konsekvent struktur gjennom oppgaven, slik at leseren enkelt kan følge min analyseprosess. Videre ønsker jeg å understreke sammenhengen mellom mine funn og drøftingen ved å bruke de samme underoverskriftene, da jeg mener dette tydeliggjør hvordan mine presenterte funn tolkes og drøftes, og hvordan drøftingen er basert på mine funn. Under hvert tema kommer jeg til å oppsummere hovedfunnene som ble trukket frem i kapittel 4, og drøfte dem i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2.

5.1 LESELYSTBEGREPET

Da det gjelder leselyst som begrep kom det frem i intervjuene at de aktuelle lærerne hadde litt ulike forståelser av begrepet. Der særlig Ane og Anniken var opptatt av mestring knyttet til leseopplevelsen, var Nikolai mer opptatt av engasjementet rundt lesing. Dette kan igjen knyttes opp mot ulike teorier som gjøres rede for i teorikapittelet.

Gjennom teoriene om motivasjon (Schunk et al., 2008; Unrau & Quirk, 2014) illustrerte jeg hvordan motivasjon er avgjørende for hvordan en person går inn i lesingen. Når Anniken og Ane er opptatt av at elevene skal mestre det de leser, kan dette knyttes opp mot teoriene om motivasjon. Ane forklarer i sitt intervju at hun ser hvor avgjørende det er at elevene mestrer det de skal lese, for om det blir for vanskelig for dem så har de ingen lyst til å lese videre. Med disse erfaringene i bakhånd konkluderer hun med at leselyst rett og slett er mestring. Anniken går ikke like direkte til verks da hun snakker om sin forståelse av begrepet leselyst, men hun trekker frem at leselyst er til stede om eleven behersker lesingen godt. De to informantene er altså av den oppfatning at for at elevene skal gjennomføre lesing og eventuelt kunne oppleve en mestring ved det, må motivasjonen være til stede for at de i det hele tatt skal gå i gang med

lesingen. Og har elevene motivasjon til lesingen vil de engasjere seg og forbli i leserelaterte aktiviteter, noe som er i tråd med Unrau og Quirk (2014, s. 272) sin definisjon av lesemotivasjon. Jeg er klar over at lesemotivasjon ikke er det samme som leselyst, men jeg har likevel valgt å trekke det med her for å vise hvordan de to begrepene er sterkt relatert. Selv om disse begrepene ofte brukes om hverandre, har de ulike betydning. Lese­motivasjon forstår jeg som den indre eller ytre driven som driver en person til å lese, mens lese­lyst refererer mer til den positive følelsen som oppstår når en person leser, som gir lyst til å lese videre. De to begrepene er nært knyttet, da høy lese­motivasjon ofte fører til økt lese­lyst og omvendt, men som jeg har påpekt så er det ikke snakk om to identiske begreper. Både ytre og indre motivasjon spiller inn på lysten til å lese (Hennig, 2019, s. 15), og dette kan også læreren være med på å påvirke. Læreren kan påvirke elevenes lese­lyst positivt ved å være en rollemodell som viser entusiasme og engasjement for lesing, ved å gi elevene valgfrihet i et mangfoldig lese­materiale, ved å implementere lese­fremmende aktiviteter i klasserommet, ved å gi støtte og oppmuntrende tilbakemeldinger til elevene når de leser, og ikke minst ved å veilede elevene i en litterær samtale som er fokuset for min studie. Alle de tre informantene har også drøftet hvordan de kan være med å påvirke elevenes lese­lyst, gjennom å snakke om sin rolle i den litterære samtalen, som drøftes i kapittel 5.5.

“Reading for pleasure” viser til at leseren velger å lese av egen, fri vilje og har et engasjement i lese­prosessen (Kucirkova et al., 2015, s. 69). På lignende vis trekker Roe og Blikstad-Balas (2022) frem lese­lystbegrepet og at det dreier seg om at leseren finner glede ved lesing. Disse definisjonene er særlig i tråd med det lærer Nikolai trekker frem når han blir bedt om å forklare hva han legger i lese­lystbegrepet. Nikolai forklarer at han ser for seg en elev som viser et engasjement for lesing og som frivillig setter av tid til det, noe som er i tråd med Kucirkova (2015) og Roe og Blikstad-Balas (2022) sine teorier. I tillegg til å fokusere på mestring, er også Anniken innom disse teoriene når hun forklarer lese­lystbegrepet som “at du koser deg litt når du leser” og “tar opp boka uten motvilje”.

I kapittel 2 tok jeg utgangspunkt i den presenterte teorien og valgte å utarbeide en egen definisjon av lese­lyst. Min definisjon bygger på teorien presentert i dette kapitlet, og er særlig i tråd med teoriene til Kucirkova et al. (2015) og Roe og Blikstad-Balas (2022) som legger hovedvekt på den positive følelsen lesing gir oss, men også teoriene om indre motivasjon (Schunk et al., 2008; Unrau & Quirk, 2014). Grunnen til at jeg valgte å utarbeide en egen definisjon av lese­lyst i min masteroppgave er fordi dette begrepet er komplekst og mangfoldig, noe det teoretiske grunnlaget i kapittel 2 viser. Ved å utvikle en egen definisjon sikrer jeg at

leselystbegrepet blir tydelig og presist definert i henhold til mitt forskningsfelt og den spesifikke problemstillingen jeg undersøker, noe som er avgjørende for min tolkning av teorien og min drøfting. Min definisjon av leselystbegrepet er at *leselyst omhandler leseren som har en positiv holdning til lesing fordi det gir en god følelse, og som velger å lese av egen, fri vilje*. Selv om informantene har ulike forståelser av begrepet, er min definisjon i tråd med informantenes syn da den treffer deres utsagn. Jeg har ikke lagt hovedvekten på at leselyst handler om å mestre lesing, slik som særlig Ane gjør i sin forklaring. Årsaken til at jeg ikke har lagt vekt på dette, er at jeg ønsker å rette fokuset mot den positive opplevelsen lesing gir oss, som jeg ser på som hovedmålet med leselystbegrepet. Nikolai sin forklaring er mer i tråd med det jeg selv tenker, samt det Anniken trekker frem om å kose seg med lesingen og at det foregår uten motvilje. Anniken legger vekt på den positive følelsen lesing gir oss, og Nikolai trekker frem at leselyst omhandler leserens frivillige valg om å lese. Det faktum at informantene deler mange av mine tanker omkring leselystbegrepet, støtter oppunder mitt valg av definisjon.

5.2 HVORFOR ER DET VIKTIG Å ARBEIDE MED LESELYST I SKOLEN?

De tre intervjuede lærerne var samstemte om at leselyst er en avgjørende evne for elevene å besitte, og derfor også så viktig å arbeide med i skolen. Særlig Anniken og Ane reflekterte rundt dette. Anniken trakk frem hvor relevant lesing er for alt vi gjør i skolen, og dermed hvor viktig det er å ha leselyst for å holde fokuset på lesing oppe. Ane fokuserte mer på viktigheten av å mestre lesing som utgangspunkt for å kunne delta i samfunnslivet og være en aktiv samfunnsborger. Som hun sier, er leselysten “grunnmuren for videre læring”. Rammeverket for læreplanen med fokus på lesing som grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13) viser hvordan lesing er en ferdighet som påvirker de fleste arenaer i livet, og grunngir med dette hvorfor det er en så viktig ferdighet å arbeide med i skolen. Å lære seg å mestre denne ferdigheten gjennom skolegangen er utgangspunktet for å kunne delta i samfunnslivet, og dette er helt i tråd med det Ane og Anniken trekker frem i sine intervjuer, noe som viser at de har forståelse for hensikten bak styringsdokumentene. Hvordan lesing og leselyst er ferdigheter som er høyst aktuelle å mestre i dagens samfunn utdyper også Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 11), da de peker på hvordan dagens yrkesliv krever flere kompetanser enn tidligere, og at tilfredsstillende lesekompetanse er avgjørende for å kunne få innsikt i de nye kompetanseområdene. Dette er igjen i tråd med det de intervjuede lærerne svarer, og særlig

utsagnet til Ane som forteller at om elevene klarer å bli flinke til å lese i grunnskolen, så kan de velge “fra øverste hylle senere” når det kommer til yrkeslivet. Andersen (2011, s. 18) snakker i sin artikkel om fellesskapet, og hvordan skolen, norskfaget og litteraturen har til hensikt å forberede oss til livet i det globale fellesskapet som han kaller “det kosmopolitiske fellesskapet”. Denne betegnelsen viser til et fellesskap hvor globalisering har ført til det Andersen (2011, s. 18) kaller en “kosmopolitisk tilstand”, og i dette ligger det at verden i dag er tettere knyttet sammen. Innledningsvis skrev jeg om hvordan skolen har et ansvar for å legge til rette for utvikling av dannelse (Opplæringslova, 1998, § 1-1), og dette henger sammen med Andersen (2011) sin teori. Elevene skal dannes for å kunne ta del i dagens globale samfunn. Skaftun og Michelsen (2017) peker på hvordan lesing av litteratur kan bidra til dannelse, med fokus på at leseren sammenstiller tekstens verden med sin egen forståelseshorisont og gjennom lesing kan utvide denne ved å reflektere over egen plass i tilværelsen. Hennig (2019) og Howard (2011) utdyper videre hvorfor litteratur og lesing er relevant for å kunne bidra til danning av elevene. Studien til Howard (2011) viser hvordan ungdom bruker litteratur for å få innsikt i forhold som dreier seg om overgangen til voksenlivet, identitet og forståelse av verden, der Hennig (2019, s. 34) hevder at mengdelesing av skjønnlitteratur har utvikling på språklige ferdigheter. Elevenes dannelse er en vesentlig del av utdanningen, særlig med tanke på deres forberedelse til å delta i dagens globale samfunn. Og som teorien og informantene påpeker, spiller litteratur og leselyst en avgjørende rolle i denne prosessen. Rollen som lesing og leselyst spiller for skolehverdagen og samfunnslivet er informantene særlig opptatt av, men de kommenterer ikke noe særlig rundt innsikten knyttet til personlige forhold som litteraturen kan gi leseren.

Noe som ingen av informantene var særlig inne på knyttet til dette temaet, men som jeg mener er særlig viktig og relevant er hvordan skjønnlitteraturen kan gi innsikt i andres følelser og liv, som igjen gir oss større forståelse av eget liv og virkelighet. Nikolajeva (2013, s. 96-100) skriver om hvordan noe av meningen med skjønnlitteraturen er å vekke følelser hos leseren, og hvordan en mengdeleser lærer seg å gjenkjenne følelser og å respondere på disse underveis i lesingen, og med dette tilegne seg egenskapen ved kunne føle empati med en fiktiv person uten å smelte helt sammen med den. Dette er en særegen kompetanse som leseren kan ta med seg ut i det virkelige liv og få bruk for i møte med mennesker i samfunnet. Ved å oppleve karakterers følelser og erfaringer gjennom skjønnlitteraturen, kan leseren altså utvide sitt emosjonelle repertoar og lære å gjenkjenne og håndtere en rekke følelsesmessige situasjoner i det virkelige liv. Dette mener jeg bidrar til å styrke individets evne til å forholde seg empatisk

til andre, noe som skaper mer medfølelse og samhandling i samfunnet. Stokke og Tønnesen (2022, s. 23) er samstemte med Nikolajeva (2013) der de trekker frem at møter med skjønnlitteraturen gir elevene mulighet til å utvikle fantasi, følelseslivet sitt og medfølelse. Skjønnlitteraturen kan altså hjelpe leseren med å utvikle en forståelse for andres tanker, følelser og kultur, og gjennom denne forståelsen også utvikle en større innsikt for seg selv og eget liv. Som Hennig (2019, s. 39) trekker frem er det i møte med variert litteratur med varierte fremstillinger av fiktive personers valg at leseren kan lære å kjenne seg selv, samtidig som litteraturen kan gi leseren tilgang til å forstå hvordan den er plassert historisk, geografisk og kulturelt. Også Andersen (2011) er opptatt av rollen skjønnlitteratur spiller inn på individets evne til å føle andres følelser og evnen til å kunne se verden fra en annen synsvinkel enn sin egen. Andersen (2011, s. 20-22) ser dette i et samfunnsperspektiv og hevder at om ikke en stor del av befolkningen har en innlevelsessevne ved å kunne føle andres følelser, så vil det tolerante samfunnet mislykkes, samtidig som at evnen til å kunne se verden fra et annet perspektiv enn eget er avgjørende i ethvert framtidshåp, da det er essensielt for hvordan kommende generasjoner skal mestre et fremtidig blikk og kunne takle livet i det fremtidige risikosamfunnet. Et samfunn der individene er i stand til å forstå og akseptere ulikheter og respektere andres synspunkter, vil være mer inkluderende. Gjennom teoriene som er trukket frem i dette avsnittet ser vi hvordan lesing av skjønnlitteratur kan bidra til å fremme empati og forståelse hos leseren, noe som kan inspirere til handling og engasjement for å arbeide mot positive endringer i samfunnet. Slik arbeid med skjønnlitteratur som drøftes i dette avsnittet kan særlig knyttes til litterær samtale. Hennig (2017) viser til at elever som har fått ta del i litterære samtaler, utvikler en evne til å relatere litteraturen til sitt eget liv og til en større virkelighet. Disse elevene bruker “innsikt de har fått fra fiksjonen, for å forstå virkeligheten” (Hennig, 2017, s. 173).

Et tredje perspektiv som informantene heller ikke løfter frem, men som jeg mener er svært relevant, er det at en person velger å lese fordi det gir en glede i seg selv. Ofte er det jo sånn at når en person velger å lese skjønnlitteratur på bakgrunn av leselyst, er det fordi personen virkelig ønsker å oppleve gleden ved å fordype seg i handlingen. I dette kapittelet har jeg vist hvordan lesing er en viktig forutsetning for videre læring og samfunnsliv, samt hvordan lesing av skjønnlitteratur gir oss innsikt i andres følelser og liv som en forutsetning for å utvikle empati. Men dette vil ikke være noe den typiske leser er særlig bevisst eller motiverer seg med i forkant av lesing. Gjennomsnittsleseren tenker ikke at den skal lese en skjønnlitterær tekst for å utvikle sin evne til empati eller medfølelse, slik som at den typiske leseren heller ikke velger

å lese skjønnlitteratur for å forberede seg på samfunnslivet. Realiteten er vel heller at en person velger å sette seg ned med skjønnlitteratur fordi den knytter det til en positiv følelse, og noe som gir en glede i seg selv. Denne formen for leselyst ser jeg også på som mer varig enn lesing som kun er motivert av ytre faktorer. Når en person opplever glede og tilfredsstillelse fra lesingen i seg selv, er personen mer tilbøyelig til å lese mer. Dette kan altså føre til en livslang kjærighet til lesing og en kontinuerlig utforskning av skjønnlitteratur. Denne gleden og lysten er faktisk et viktig mål i seg selv, og det er dette jeg mener er hovedmålet med leselystbegrepet. Dette perspektivet savner jeg litt hos informantene. Ingen av informantene trekker frem dette som avgjørende, da de heller legger fokuset over på lesing som en grunnleggende ferdighet det er viktig å mestre i samfunnet. Det er heller ingen av de tre informantene som forteller noe om sitt eget forhold til lesing. Dette kan forklares med at de ikke blir stilt noen spørsmål som går inn på nøyaktig dette. Likevel tenker jeg det ville vært relevant å bruke seg selv som eksempel. Dette gjelder særlig i møte med elevene i en litterær samtale, hvor læreren kan bruke seg selv som eksempel og rollemodell for å vise elevene hvilken glede og lyst lesing kan gi.

5.3 UTFORDRINGER SOM TRUER LESELYSTEN

De tre intervjuede lærerne kom alle inn på utfordringer de har erfart når det kommer til lesing og det å skulle vekke leselyst hos elevene. Disse utfordringene kan også gjøre seg gjeldende når det er snakk om litterære samtaler. Utfordringene som informantene trekker frem, kom de inn på i intervjuene da jeg stilte spørsmål om undersøkelsene som viser at flere norske elever enn tidligere har negativ holdning til lesing, gjenspeilet deres erfaringer. Både i intervjuene og i teoridelen av denne oppgaven trakk jeg frem PISA-undersøkelsen (OECD, 2019) som et eksempel på en slik undersøkelse som viser elevenes holdning til lesing. Dette er dermed forskning som gir forståelse av norske elevers leselyst. Både undersøkelsen fra 2018 (Jensen et al., 2019) og 2022 (Jensen et al., 2023) avslørte at leselysten hos norske elever er lav. Ut fra undersøkelsene ser det ut til at det er særlig opplevelseslesingen med skjønnlitteratur som elevene bruker mindre tid på. Og det er opplevelseslesingen jeg har i fokus for min studie. At elevene bruker mindre tid på opplevelseslesing ser vi særlig tydelig der flere elever enn tidligere opplyser at de ikke leser i det hele tatt eller kun leser om de må (Jensen et al., 2019, s. 1). Dette er noe alle de tre informantene forteller at de kjenner seg igjen i og har erfaring med. Nikolai trakk frem sin nåværende klasse som et eksempel hvor han fortalte at det kun er noen få engasjerte lesere, mens majoriteten av klassen ikke har noen interesse for å lese.

Arenaen han i hovedsak ser elevene sine lese er i “lesekvarten” som finner sted på starten av hver skoledag. Som han selv forteller, har Nikolai valgt å etterkomme elevenes ønske her og latt de få lytte til lydbok et par dager i uken. Selv om han trekker frem dette som elevenes eget ønske, virker det ikke som å ha hatt noen fenomenal innvirkning på elevenes leselyst, da Nikolai fortsatt har en majoritet av elever med negativ holdning til lesing. Spørsmålet er dermed hvor vellykket dette kvarteret med lesing er, noe som Anniken også problematiserer i sitt intervju. Hun forteller om sine erfaringer med at elevene later som de leser i dette kvarteret, og ikke klarer å finne roen ved å lande i en skjønnlitterær bok. Dette ser hun som en konsekvens av at elevene opplever lesing som vanskelig og utfordrende. Ane trekker frem det samme; hvor viktig det er at lærerne gir forståelige og enkle nok tekster til elevene. For meg fremstår det som at både Anniken og Ane mener at lesing er kjedelig for elevene som en konsekvens av at det oppleves som vanskelig. Og det kan vi bare tenke med oss selv – vi blir ikke motiverte av å skulle lese noe som er for vanskelig. Hvis jeg bruker meg selv som eksempel så stimuleres min leselyst betraktelig mer av å lese en spennende krimroman fremfor å lese avanserte akademiske tekster, da det oppleves som vanskeligere og mer utfordrende for meg. Det er klart at vanskelighetsgraden har noe å si. I dette ligger også lærerens rolle ved å bygge selvsikre lesere (Guthrie, 2007). Guthrie (2007) sin teori løfter frem viktigheten av at elevene skal oppleve mestring og besitte en positiv selvoppfatning i forbindelse med lesing. Akkurat som informantene trekker Guthrie (2007, s. 9) frem at hvis elevene møter en tekst de forstår lite av så vil de sannsynligvis bli fortvilet og kjenne på følelsen av å mislykkes med lesing, noe som kan føre til en negativ selvoppfatning når det kommer til lesing. Denne teorien vil jeg også gå nærmere inn på og drøfte under kapittel 5.3.2 og 5.5. På den andre siden finnes det også eksempler på det helt motsatte av det Ane og Anniken trekker frem her: at lærere ikke har god nok oversikt over hva som finnes av litteratur, noe som kan resultere i at de ender opp med å gi elevene kjedelige tekster fordi de er redde for at det skal bli for vanskelig. En slik praksis kan føre til at tekstene mangler appell for elevene, og dermed ikke klarer å vekke engasjement eller leselyst. Informantene tanker om hva slags skjønnlitteratur de mener skaper engasjement og leselyst drøftes i kapittel 5.5.

En annen ting som vekker min nysgjerrighet når det kommer til dette temaet er det å utnytte lesingen og tekstenes potensial i fellesskap. Jeg får inntrykk av at utfordringene som de tre lærerne trekker frem hovedsakelig er knyttet til individuell lesing. Dermed ønsker jeg å rette fokuset i denne oppgaven mot felles leseopplevelser gjennom litterære samtaler. Gjennom en slik undervisningsmetode hvor læreren er med og veileder, vil forhåpentligvis ikke lesingen

oppleves så vanskelig og utfordrende som det virker som den gjør i den individuelle lesingen i “lesekvarten”. Litterære samtaler vil også være en verdifull arena for å utforske alternativ litteratur i fellesskap, og dermed kunne bidra til å utvide lærernes repertoar av litterære ressurser, samt å skape en mer variert og engasjerende leseerfaring for elevene.

5.3.1 Digitalisering

Uppfordret kommer alle de tre lærerne inn på digitalisering i intervjuene sine, og hvordan dette har påvirket lesing og leselyst hos elevene i negativ forstand. Digitalisering dreier seg om innføringen av teknologi i samfunnet og hvordan dette endrer hverdagen, og i denne studien er fokuset rettet mot hvordan teknologien har endret skolehverdagen i henhold til lesing og leselyst. Hjellup (2018) kommenterer dette, og trekker frem viktigheten av å stimulere til leselyst med tanke på digitaliseringen som er til stede i dagens samfunn. Lesekompetanse og leselyst vil være ferdigheter som blir avgjørende å besitte for å håndtere og orientere seg i samfunnet med en slik utvikling. Dette er også Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 12) inne på når de skriver at tekstmengden i samfunnet er økende i tråd med digitaliseringen, noe som stiller krav til oss samfunnsborgere om å besitte tilfredsstillende leseferdigheter slik at det er mulig å finne frem til relevante opplysninger, men også til å kunne vurdere og bruke den informasjonen som er tilgjengelig. Digitaliseringen ser informantene tydelige tendenser til i skolehverdagen. De løfter alle frem eksempler på hvordan dette har innflytelse på elevene, og Anniken viser med et eksempel hvordan det også treffer lærerne ute i norske skoler da hun forteller at de har gått bort fra høytlesing i matpausen og heller velger å sette på en video på skjermen for elevene. Dette har jeg selv erfart, og jeg har et inntrykk av at det er realiteten i mange norske klasserom. Ane og Nikolai trekker frem hvordan den hyppige bruken av skjerm gir rastløse barn som sliter med å konsentrere seg i aktiviteter som ikke innebærer noe digitalt. Nikolai mener skolen som samfunnsinstitusjon bør revurdere denne biten, og helst begrense det digitale litt. Ane ønsker at skolen hun jobber på skal legge til rette for mer lesemateriell som ikke innebærer noe digitalt, da hun tenker at å “lande i en bok” kan være positivt for alle elever, og særlig de elevene som viser tegn til hyperaktivitet. Dette er i tråd med det Hjellup (2018, s. 5) sier om at det blir enda viktigere å bevare leselysten i det digitaliserte samfunnet, som en motvekt til det “mer flyktige og passive”. Gjennom lesekompetansen og leselysten har vi en måte å få innsikt i komplekse emner som kan virke uangripelig. Jeg mener Ane har et viktig poeng når hun foreslår å legge til rette for mer lesemateriell som ikke innebærer digitalt innhold, særlig med tanke på elevene som viser tegn til rastløshet. Det Ane trekker frem om “å lande i en bok” kan være svært positivt

for alle elever, da det gir dem en mulighet til å senke tempoet, fokusere og fordype seg i en aktivitet som kan virke avslappende og beroligende. For elever som har en tendens til å være urolige tenker jeg at lesing kan være særlig verdifullt, da det gir elevene en mulighet til å fokusere sin energi på en konstruktiv måte og oppleve en følelse av ro og kontroll.

På den andre siden vil ikke lesing i en digitalisert hverdag, som innebærer lesing på skjerm, kun knyttes til noe negativt. For å drøfte dette nærmere ønsker jeg å løfte frem et positivt syn på digitalisering og påvirkningen det har på elevenes leselyst. Prøitz og Tønnessen (2014) skriver om tekstpraksiser i mediesamfunnet hvor de diskuterer aspekter ved digital lesing, og her ser de at det er flere grunner til at dette kan være positivt for leselysten. Hovedforskjellen mellom den skrevne boka og nettbrettet er at den digitale plattformen kan tilby funksjoner som boka ikke kan. Prøitz og Tønnessen (2014, s. 22) viser til hvordan nettbrettet formidler multimodale tekster gjennom bilder, lyd og bevegelse i tillegg til skrift, samt at berøringsskjermen tilbyr interaktivitet for leseren. Med dette blir lesingen mer tilgjengelig for leseren, og kanskje også mer engasjerende. Ved å tilby skjønnlitteratur gjennom en digital plattform som et nettbrett kan læreren legge til rette for en mer interaktiv og visuell leseopplevelse som kan appellere til alle elever, og særlig de som foretrekker digitale medier. I tråd med samfunnsutviklingen møter vi mange slike elever som foretrekker å arbeide med digitale medier i norske klasserom i dag, noe også informantene avslører gjennom sine utsagn. Tilkoblingen til internett tilbyr leseren et mangfold av informasjon og tekster (Prøitz & Tønnessen, 2014, s. 22), og ved å koble skjønnlitteraturen elevene leser til internettet får de tilgang til et enormt bibliotek av bøker, artikler og ressurser. Dette kan oppmuntre til utforskning og nysgjerrighet hos elevene, og det kan gi dem muligheten til å utforske nye emner som de kanskje ikke ville ha oppdaget ellers. Nettbrettets potensial til å gjøre lesing av skjønnlitteratur på skjerm mer tiltalende kan ha stor betydning for å øke leselysten. Prøitz og Tønnessen (2014, s. 21) viser også til at nettbrettet er lett tilgjengelig på lik linje med en bok og derfor gjerne tas i bruk i en avslappet leseopplevelse i for eksempel godstolen, og “selv denne lesesituasjonen minner om det vi opplever når vi krøller oss sammen med en god bok”. På bakgrunn av dette mener jeg at det nødvendigvis ikke spiller noen stor rolle hvorvidt lesingen foregår på skjerm eller papir. Når vi ser hvor avgjørende rolle lesing spiller i menneskers liv, er det viktigste å fokusere på at elevene lærer seg å bli glad i lesing, uavhengig av hvilket medium de foretrekker.

5.3.2 Rammebetingelser i dagens skolehverdag

Anniken forteller om at det er lite “ro og rom” for høytlesing og lignende relaterte leseaktiviteter i dagens skolehverdag. Hun erfarer at tiden ikke strekker til, og at mye av tiden satt av til arbeid med litteratur heller blir brukt til å måtte fokusere på elevenes atferd eller å løse opp i konflikter. At Anniken opplever skolehverdagen slik er trist å høre, samtidig som at jeg har inntrykket av at dette er realiteten og oppfatningen til mange andre lærere i den norske skolen. Det finnes massevis av artikler og tekster om lærere som opplever en mer krevende arbeidshverdag med større arbeidsmengde enn tidligere. I en artikkel publisert på utdanningsnytt.no vises det til en undersøkelse gjennomført av Utdanningsforbundet som avslører at lærere får stadig flere oppgaver, og at mange av disse oppgavene ligger utenfor deres ansvarsområde som lærer (Meljbo, 2024). En annen artikkel fra samme nettsted viser til et intervju gjennomført med en lærer som hevder at “vi er blitt både lærere, psykologer og sosialarbeidere” (Haug et al., 2023). Også en sak publisert av NRK viser til et intervju gjennomført med en lærer som har sagt opp jobben etter 24 år på grunn av stress, dårlig samvittighet og mangel på tid til hver enkelt elev (Korneliussen & Evjen, 2023). Når dette er realiteten, er det klart at tid til leseaktiviteter slik som litterær samtale ikke blir høyest prioritert. Dette kan også forstås som en årsak til hvorfor det ikke arbeides i dybden med skjønnlitteratur, slik som Ottesen og Tysvær (2017, s. 63) og Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 108) etterlyser mer av i sine tekster. Selv om tidsklemma og økt arbeidspress gjør det utfordrende å prioritere litterært arbeid som litterære samtaler, er det likevel viktig å sette av tid til å arbeide med denne undervisningsmetoden av flere grunner, som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 5.4.

Utfordringen som Ane trekker frem når det kommer til dagens skolehverdag dreier seg om en annen tendens hun mener særlig dagens elever står overfor. Ane har inntrykket av at en betydelig andel av dagens skoleelever sliter med selvtilliten og sitter med følelsen av at det de gjør ikke er bra nok. I tråd med at hun trekker frem dette som en utfordring kommer hun også med forslag til hvordan dette kan løses når hun forteller at hun har god erfaring med at læreren og de voksne rundt eleven må være med på bygge opp selvtilliten og vise at det eleven gjør er bra nok. Dette gjelder også i møte med tekster og lesing, noe som Guthrie (2007) trekker frem i sin teori om selvsikre lesere. Å bygge selvsikre lesere vil være en del av lærerens rolle, og læreren må være den som hjelper elevene ved å gi de riktig type litteratur som stimulerer de til å bli selvsikre lesere (Guthrie, 2007, s. 9-10). Litterære samtaler fremstår som en særs gunstig arena for læreren i denne sammenheng. Gjennom slik samtale kan læreren ikke bare støtte elevenes utforskning og forståelse av skjønnlitteratur, men også oppmuntre dem til å ta egne

initiativer, stille spørsmål og uttrykke egne tanker knyttet til teksten. Derfor er litterær samtale en verdifull metode for å skape selvsikre lesere. Men som Ane påpeker, spiller også de andre voksne rundt elevene inn her, og kanskje særlig de i hjemmet. Ane sier at “hvis det er slik at skolen mener en ting og hjemmet en annen ting, så er det vanskelig å koble det og lykkes”, noe som jeg må si meg helt enig i. Vi kan jo bare tenke oss hvis vi har en elev som får høre hjemme hvor lite nyttig det er å lese og hvor uviktig arbeid med skjønnlitteratur er; da vil det sannsynligvis være de samme holdningene som denne enkelte eleven møter skolen og litteraturarbeidet med.

5.3.3 Å holde på leselysten fra barndommen

Ane har erfart at leselysten er dalende i overgangen fra småtrinnet til mellomtrinnet, og forteller at det er utfordrende for elevene å klare å holde på “glimtet i øyet” opp på mellomtrinnet når det kommer til leselysten. Hun forteller også at hun ser stor forskjell på læringsgleden og leselysten hennes nåværende 3. trinn besitter kontra hennes tidligere mellomtrinnsklasser. McNamara et al. (2011) og Sanacore og Palumbo (2009) sine studier tar for seg begrepet “the fourth grade slump”, som indikerer et kritisk stadium i leseutviklingen der elevene kan oppleve forståelsesvansker i møte med mer strukturerte og informative tekster. Disse studiene er amerikanske, men ut fra informantens opplevelser ser vi at dette også er realiteten i den norske skolen. Et slikt “fall” vil også ha negativ påvirkning på leselysten, og dermed er teoriene relevant for Ane sine utsagn. Sanacore og Palumbo (2009, s. 70-72) fremhever fire strategier for å unngå dette fallet hos elevene, og disse inkluderer eksponering for ulike teksttyper, deltakelse i lesesituasjoner, trening i å utvide sitt vokabular og engasjerende undervisningsmetoder. Dette ser jeg som særlig relevant for min studie, som undersøker litterære samtaler som en undervisningsmetode for å opprettholde leselysten. I utvidelse av dette kan litterære samtaler være en mulig undervisningsmetode for å møte de fire strategiene, da det vil være en arena hvor elevene kan få møte ulike teksttyper gjennom å delta i lesesituasjoner, elevene får trening i å utvide sitt vokabular gjennom samtalen, og forhåpentligvis opplever de dette som engasjerende (Sanacore & Palumbo, 2009, s. 70-72). Dette underbygger tanken min om at litterær samtale er en relevant undervisningsmetode å ta i bruk på mellomtrinnet. Teorien som er trukket frem her gir innsikt i hvordan leseopplæringen kan tilrettelegges for å opprettholde leselysten i overgangen fra småtrinnet til mellomtrinnet. Både teorien, men også Anes erfaringer, understreker betydningen av å starte tidlig med tiltak som opprettholder elevens leselyst gjennom hele skoleløpet. Ane peker på at lærerens

engasjement og elevenes mestringsfølelse er avgjørende for å lykkes med å holde elevene fanget i leselysten fra barndommen. Dette samsvarer med forskningen til Sanacore og Palumbo (2009) som viser at varierte og engasjerende leseaktiviteter kan motvirke nedgangen i leselysten. Når læreren også er engasjert og viser entusiasme for lesingen, er det klart at det vil bidra til å opprettholde elevenes leselyst og interesse for litteratur.

5.4 LITTERÆR SAMTALE

Mye av teorien som er trukket frem i teorikapitlet underbygger valg av litterær samtale som en egnet undervisningsmetode for å vekke leselysten hos elever. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 108) kommer med en oppfordring om at elevenes tolkninger av lest tekst må deles, utfordres og argumenteres for, i kjølvannet av å ha analysert LISA-studien som har undersøkt hva som foregår i norsktimene på ungdomstrinnet. Den samme problemstillingen løfter Ottesen og Tysvær (2017, s. 63) frem i sin artikkel da de hevder at elevenes litterære leseerfaringer ikke blir benyttet nok, “verken i et dannelsesperspektiv eller i et leseopplæringsperspektiv”. Litterær samtale vil være en arena hvor elevenes litterære leseerfaringer benyttes, og hvor elevene kan bli utfordret på å dele tolkningene sine og øve på å argumentere for sine meninger. Informantene som forteller at de bruker litterære samtaler som en måte å arbeide med tolkning av tekst i et fellesskap, er inne på det som Blikstad-Balas og Roe (2020) og Ottesen og Tysvær (2017) fremhever. Og det er ikke bare de nevnte teoretikerne eller de intervjuede lærerne som er opptatt av dette; også regjeringen ønsker en strategi som bidrar til at barna holder på leselysten gjennom hele skoleløpet (Regjeringen, 2023). Med dette i bakhånd vil jeg gå nærmere inn på undervisningsmetoden litterær samtale, og drøfte hvordan det er en metode som egner seg til arbeid med leselyst hos mellomtrinnslever.

Innledningsvis i oppgaven trakk jeg frem noen momenter fra læreplanen til norskfaget som underbygger valget av litterær samtale som en relevant undervisningsmetode. Denne undervisningsmetoden er ikke nevnt eksplisitt i læreplanen, men det finnes likevel noen momenter i læreplanen som underbygger valget om å ta i bruk slike samtaler i undervisningen. Deltakelse i en litterær samtale vil være en god øvelse i muntlige ferdigheter for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4) og kjerneelementet “muntlig kommunikasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). I tillegg til dette gjør særlig to kompetansemål seg gjeldende ved bruk av litterær samtale som undervisningsmetode. I kompetansemålene etter 7. trinn er målet for opplæringen at eleven skal kunne “lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen

skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7) og “lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dette underbygger undervisningsmetodens relevans, da vi ser hvordan den gjør seg gjeldende i rammeverket. Ingen av informantene var inne på dette i intervjuene, noe som kan forklares med at de ikke fikk spørsmål rundt dette eller ble bedt om å knytte utsagnene sine opp mot noe rammeverk.

Som jeg påpekte i kapittel 5.3 får jeg inntrykk av at utfordringene omkring lesing og leselyst som informantene trakk frem under intervjuene i hovedsak kan knyttes til individuell lesing. Likevel må en del av kritikken rettes mot meg som forsker som er ansvarlig for å styre retningen av samtalen og sikre tilstrekkelig utforskning av ulike perspektiver gjennom oppfølgingsspørsmål. Jeg kunne ha utfordret informantene mer på dette da fokuset jeg ønsker å ha gjennom denne oppgaven er på lesing som en felles, sosial opplevelse i form av litterære samtaler. Med dette gjør Vygotsky (1978) sin teori om sosiokulturell læringsteori seg gjeldende for mitt prosjekt. Vygotsky (1978, s. 57) hevder at kognitive funksjoner utvikles i en vekselvirkning mellom sosiale og individuelle handlinger. Hovedfokuset er altså at elevene lærer gjennom deltakelse i sosial praksis, noe som litterære samtaler vil være et eksempel på. At en litterær samtale er en form for sosial praksis innebærer at elevene ikke bare mottar kunnskap passivt, men aktivt engasjerer seg i dialog og samhandling med medelever og læreren for å utforske mening i litteraturen. Elevene konstruerer altså sin egen forståelse aktivt gjennom sosial interaksjon. Lærerne jeg har intervjuet virker å være positive til litterære samtaler med hensyn til hvordan elevene her lærer gjennom sosial praksis. Ane forteller at alle elevene er flinke til å bidra under slike samtaler og peker på hvordan elevene sammen blir “en god gruppe”, hvor faglig nivå ikke spiller så stor rolle. Ane forteller at “da opplever jeg ofte at de svake elevene nesten briljerer mer enn de som er faglig sterke og”. Når en er i en forskerrolle, som jeg er i denne studien, er det vanlig å tolke det informantene sier i beste mening. Jeg tenker at betegnelsen “de svake elevene” ikke er den mest gunstige å benytte seg av i snakk om en elevgruppe, men velger å tolke dette utsagnet fra Ane i beste mening. “De svake elevene” snakkes om i forbindelse med leseferdigheter, og dette tolker jeg derfor som elever med svake leseferdigheter. Disse elevene kan dermed være “sterke elever” innenfor andre situasjoner, da det kun er snakk om svake leseferdigheter her, og derfor gjerne elever som besitter sterke ferdigheter innenfor andre emner. Dette som Ane trekker frem her om at litterær samtale er en egnet metode for alle elever er noe jeg tenker er en særlig positiv egenskap denne spesifikke

undervisningsmetoden har. At det under litterære samtaler oppstår en engasjerende og inkluderende dynamikk hvor alle elever føler seg velkomne til å bidra uavhengig av deres faglige nivå ser jeg derfor på som et mål i seg selv. Ane har gode erfaringer med at alle elevene er engasjerte i slike samtaler, uavhengig av deres faglige nivå. Dette hun trekker frem omkring positive erfaringer hun har gjort seg hvor elevene med svake leseferdigheter får briljere og kjenne på mestringsfølelse, kan vi se i tråd med teorien til Guthrie (2007) om å skape selvsikre lesere, noe som vil være avgjørende for leselysten. I tråd med informant Ane trekker Pihl (2018) frem at skolen kan være med på å redusere forskjellene som elevene har erfaring med når det kommer til litteratur, som bygger på deres sosiale bakgrunn. Pihl (2018, s. 31) viser til PISA-undersøkelsen, som dokumenterer at skolen kan utjevne virkningen av ulik sosial bakgrunn på elevers lesing og skoleprestasjoner ved å gi alle elevene gode leseopplevelser. For å realisere dette må skolen sette av tid og ressurser til felles arbeid med litteratur, noe som litterære samtaler vil være et godt eksempel på. Slike samtaler kan bidra til å fremme leselysten og gi alle elevene en felles plattform for læring og vekst innenfor litteraturens verden.

Aase (2005, s. 106) definerer litterære samtaler som klassesamtaler som uttrykker leseerfaringer, og slike samtaler har som formål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene. Aase sin definisjon fremhever det jeg mener er formålet med litterære samtaler: å utforske litterær tekst i fellesskap gjennom deling og refleksjon rundt individuelle leseerfaringer og tolkninger. Dette mener jeg bidrar til å fremme en mer engasjerende og meningsfull tilnærming til litteraturstudier, der elevene aktivt deltar i tolkningsprosessen og utvider sin forståelse av teksten gjennom dialog og samhandling med sine medelever. Med dette er Aase sin definisjon av litterære samtaler like relevant i dag som den var i 2005. Skolen og klasserommet er en egnet arena hvor slikt arbeid med litteratur kan foregå, da kunnskap om litterære samtaler læres gjennom sosial praksis i skolen (Aase, 2005, s. 108). Som Aase (2005, s. 107) poengterer kan klasserommet bli en arena hvor ulike tolkninger og forståelser kan møtes. Hennig (2017, s. 161-162) trekker frem at det er en bred oppfatning om at barn liker å snakke om det som har blitt lest i kjølvannet av høytlesing, og løfter også frem klasserommet som en unik mulighet til å kunne utveksle erfaringer om det som har blitt lest, og til å kunne tenke sammen om denne erfaringen og hva den kan bety. Wolf (2004, s. 96) hevder at gjennom lytting konstruerer elevene i fellesskap en "rikere forståelse" av boken som har blitt lest. Nettopp dette mener jeg understreker viktigheten av å inkludere alle elever i den litterære samtalen, da det gjennom dialog og refleksjon kan skapes en dypere og mer nyansert forståelse av litteraturen. Når det kommer til de intervjuede lærerne og deres erfaringer med litterær

samtale som undervisningsmetode så er det varierende hva de trekker frem og hvor mye kunnskap de har om denne måten å arbeide med litteratur på. Ane trekker frem at hun ser på litterær samtale som en undervisningsmetode for å tilnærme seg tekst, og forteller at hun bruker å si til elevene at de sammen skal se på hvordan de skal angripe den enkelte tekst. Det er jo på en måte riktig at litterære samtaler vil være en måte å tilnærme seg litteratur på, da det er den leste litteraturen som skal stå i fokus for samtalen, men målet er å gå dypere til verks i litteraturen enn det Ane avslører at hun gjør. Anniken forteller at hun opplever at elevene sliter med “å lese mellom linjer” og “få med seg hva som er budskapet” i litteraturen de leser, noe som hun derfor har valgt å løfte opp i plenum og snakke om i fellesskap med elevene. Hun forteller at hun prioriterer å bruke tid på å lese teksten sammen med elevene, før hun modellerer og snakker med elevene om tekstens budskap, da hun føler dette har verdi. Anniken er inne på noe relevant her med tanke på å løfte frem litteraturen i klasserommet og ved å gi elevene rom til å reflektere over skjønnlitteraturen de har lest. Dette trekker både Aase (2005, s. 107) og Hennig (2017, s. 162) frem som relevant til litterære samtaler. På den andre siden vil ikke slikt arbeid som Anniken løfter frem her være helt ideelt, da for mye fokus på lærerens tolkning og modellering kan begrense elevenes evne til å utvikle egne analytiske ferdigheter og tolkninger, som er sentralt i litterære samtaler. Dette vil være viktige ferdigheter å besitte for elevene når de skal møte og tolke litteraturen på egen hånd. Derfor er det viktig at lærerne balanserer sin egen veiledning og modellering med rom for elevenes egne tolkninger og refleksjoner i den litterære samtalen, for å fremme en dypere forståelse av litteraturen. Det virker som at Anniken selv er klar over sine manglende kunnskaper når det kommer til undervisningsmetoden, da hun i intervjuet gir uttrykk for at hun ikke helt vet hva en litterær samtale innebærer: “jeg vet ikke helt hva eller hvordan man har tenkt jeg, liksom fra dem som har fremmet den metoden”. Nikolai forteller at når han underviser i norsk så tas litterære samtaler i bruk som en innfallsvinkel til å lese skjønnlitteratur og bearbeide denne leste litteraturen. Han forteller videre at dette er en arbeidsmetode han har fått innsikt i, gjennom ulike læreverk, og at læreverkene introduserer litterære samtaler som en måte å tilegne seg forståelse for teksten elevene leser, og gjennom dette tilegne seg kunnskap. Gjennom måten Nikolai forteller om sine erfaringer med litterære samtaler er han i tråd med definisjonen til Aase (2005, s. 106) da han vektlegger å utforske litterær tekst gjennom utgangspunkt i leseerfaringen. Likevel avslører også Nikolai at han ikke er helt klar over hva undervisningsmetoden innebærer da han hevder at “Vi kan kanskje si det at vi har litterære samtaler daglig i de fleste fag gjennom den bearbeidingen av stoffet som vi driver med”. Dette utsagnet er ikke en korrekt beskrivelse av litterære samtaler, da det ikke fokuserer på essensen av hva slike samtaler faktisk er. Litterære

samtaler dreier seg om diskusjoner og ulike analyser av litterære tekster, hvor deltakerne deler og utforsker sine tanker og refleksjoner omkring den leste teksten. Å si at en har litterære samtaler daglig i de fleste fag antyder en generell diskusjon om fagstoffet, og ikke nødvendigvis en spesifikk samtale om en litterær tekst som en litterær samtale skal være. Det at alle de tre intervjuede lærerne ikke har klar kjennskap til hva litterære samtaler innebærer, er noe som vekker bekymring. De tre informantene arbeider ved tre ulike skoler, noe som kan indikere at funnene som deles her, er representative for et mer mangfoldig utvalg. Samlet sett kan manglende kjennskap til litterære samtaler blant lærerne resultere i en mindre effektiv undervisningspraksis som ikke fullt ut utnytter potensialet til å fremme elevenes litterære forståelse og leselyst. På den andre siden er det oppmuntrende å se at de tre intervjuede lærerne viser vilje til å tilpasse litterære samtaler inn i undervisningen, til tross for deres begrensede kjennskap til metoden. Dette indikerer en åpenhet for å utforske undervisningsmetoden. Selv om det er et klart behov for mer informasjon og opplæring om litterære samtaler, viser dette at det er et potensial for vekst og utvikling innenfor litteraturundervisningen på mellomtrinnet. Samlet sett er dette et steg i riktig retning mot en mer engasjerende undervisningspraksis som er med på å fremme elevenes leselyst.

Teorien som er trukket frem i dette kapittelet, i tillegg til informantenes opplevelser, understreker viktigheten av å gi elevene rom til å reflektere over og diskutere skjønnlitteraturen de leser. Og nettopp klasserommet fremstår som en ideell arena for å dyrke slike samtaler, da de sosiale praksisene i skolen legger til rette for en slik læring gjennom samhandling og dialog. På grunn av undervisningsmetodens særegne evne til å fremme sosialt samspill og kollektiv læring blant elevene, mener jeg at litterære samtaler særlig utmerker seg som en egnet undervisningsmetode til litteraturarbeid. Jeg kan dermed fastslå at det er av betydning å integrere litterære samtaler i norskundervisning, for å fremme leselyst, litterær forståelse og refleksjon blant elevene.

5.5 LÆRERENS ROLLE I FORBINDELSE MED DEN LITTERÆRE SAMTALEN

Vygotsky (1978, s. 84-91) sin tilnærming til barns læring gjennom den proksimale utviklingssonen gjør seg gjeldende ved litterær samtale som en undervisningsmetode fordi læreren her blir den voksne som veileder elevene ved å legge til rette for en undervisning hvor elevene kan strekke seg etter kunnskap de ikke besitter. Gjennom sin teori om den proksimale utviklingszone gir Vygotsky læreren en tydelig rolle, da han hevder at læring er noe som

utvikles i samspillet mellom barnet og den voksne (Faldet et al., 2023, s. 11). Hennig (2017, s. 165) trekker frem at lærerens rolle i samtalen bør foregå indirekte ved å utøve virksomheten sin i innrammingen av samtalen, og at vi lykkes best med gode, spontane og dynamiske samtaler om læreren selv ikke er med i samtalen. Men selv om læreren er mindre involvert, peker Hennig og Eriksen (2021, s. 223) på at lærerens tilstedeværelse er vesentlig for elevenes læring i samtalen. I den litterære samtalen vil læreren ha en rolle som en veileder, og det er lærerens veiledning som har påvirkning på hvordan elevenes kunnskap utvikles, settes i perspektiv og kan diskuteres gjennom samtalen. Hennig (2019, s. 83) mener at tilgang til gode voksenpersoner som veileder, leser og promoterer bøker burde være grunnleggende rammer i alle klasserom på alle trinn. Da Ane og Anniken forteller om sine erfaringer med litterær samtale i intervjuet, løfter de frem denne samtalen som en anledning til å veilede elevene i lesingen. Særlig Anniken forteller at hun i dette arbeidet bruker mye tid på å snakke med elevene i fellesskap, noe hun føler har stor verdi og er nyttig for elevene. Rollen som begge informantene står i her som en veiledende voksen er i tråd med det Hennig (2017, 2019) påpeker, samt teorien til Vygotsky (1978) om den proksimale utviklingszone.

I forbindelse med at læreren skal være tilgjengelig som veileder, vil også lærerens rolle gå ut på å veilede elevene inn i gode tekster (Hennig, 2019, s. 83). Lærerens rolle i forkant av den litterære samtalen vil være å velge ut relevant skjønnlitteratur som treffer elevene, og dette ser jeg på som selve nøkkelen til å skape engasjerende og meningsfulle litterære samtaler i klasserommet. Tidligere i drøftingskapittelet har jeg drøftet lærerens rolle når det kommer til å skulle bygge selvsikre lesere (Guthrie, 2007), og dette gjør seg også gjeldende i lærerens rolle når det kommer til utvelgelse av litteratur. Guthrie (2007, s. 9-10) er opptatt av at læreren må være den som veileder elevene ved å gi de riktig type litteratur som stimulerer dem til å bli selvsikre lesere. Læreren fungerer dermed som en viktig veileder som legger til rette for læring gjennom riktig valg av litteratur som stimulerer elevenes leselyst. Unrau et al. (2015) sin studie har kommet frem til at lærerens relasjon og kjennskap til elevene er en viktig faktor for utviklingen av leselyst, særlig når det kommer til utvelgelse av skjønnlitteratur. Deltakerne i studien til Unrau et al. (2015, s. 121) la vekt på at å bli kjent med elevene sine er viktig for å kunne motivere dem til å lese, og at å bli godt kjent med elevene sine fører til at læreren kan velge tekster og bøker som er interessante for elevene, og som de mestrer. Dette temaet er særlig noe som informantene var opptatt av. I intervjuet stilte jeg samme spørsmål til alle tre lærerne, om hvordan de velger ut skjønnlitteratur til bruk i undervisning, og her kom det frem en del interessante refleksjoner.

Anniken drøfter rundt dette og forteller at læreren må være nøye med hvilken skjønnlitteratur den velger, og at det er nødt til å være en tekst som fenger elevene. Hun forteller videre om dette: "... de gangene jeg føler at jeg har en bok som fenger og elevene henger med på innholdet, da har jeg virkelig fått noen gode samtaler med masse læring". Anniken er opptatt av at tekstene må være innenfor områder som interesserer elevene, men reflekterer også rundt hvordan dette er krevende arbeid for læreren. Som hun sier er det "jammen lettere sagt enn gjort som lærer å klare". Her refererer hun til å klare å holde seg oppdatert på barnelitteraturen, i tillegg til at elevenes interesser er veldig ulike, slik at det å kun forholde seg til elevenes interesser når det kommer til utvelgelse av skjønnlitteratur til bruk i undervisning vanskeliggjør arbeidet. Ane beskriver hvordan hun velger ut skjønnlitteratur til undervisning ved å trekke frem eksempler fra skolehverdagen hvor hun føler hun har lykket med dette arbeidet. Hun forteller at hun ofte velger ut skjønnlitteratur som treffer temaet klassen jobber med, og trekker frem bildeboka *Garmanns sommer* (2006) av Stian Hole som en skjønnlitterær bok som egner seg godt som en inngang til pubertetsundervisning på mellomtrinnet. Men også Ane vektlegger å spille på elevenes interesser når det kommer til utvelgelse av skjønnlitteratur til bruk i undervisningen. I intervjuet trekker Ane frem et eksempel fra et tidligere år hvor hun har tatt i bruk bøker fra superheltuniverset Marvel, hvor elevene selv fikk velge seg ut en figur de synes var interessant og lese om denne. "Den uka gjorde hele klassen lekser!", forteller Ane, og understreker med dette viktigheten av å spille på elevenes interesser. I utvidelsen av dette trekker Ane frem noe som jeg synes er særlig interessant når det kommer til lærerens rolle ved å skulle velge ut interessant skjønnlitteratur til bruk i undervisning. Ane sier at "Vi må jo spille på interesser samtidig som vi må utfordres til å gjøre kjedeligere bøker interessante da". Dette gjelder også Anniken sine utsagn om å finne litteratur elevene synes er interessant, og det virker som Ane har et reflektert forhold til lærerens rolle her. Det er klart at å spille på elevenes interesser vil være viktig når det kommer til leselyst, akkurat som at alle lesere er mer tilbøyelige til å investere tid og innsats i lesingen hvis de føler seg knyttet til det de leser på grunn av personlig interesse. Går vi i bokhandelen og leter etter en bok å kjøpe, ender vi ofte opp med en bestemt bok på bakgrunn av at den appellerer til våre personlige interesser. Men når det kommer til lærerens rolle i dette arbeidet overfor elever, så vil det ikke være tilstrekkelig å kun fokusere på elevenes interesser. Arbeid med litteratur er mye mer enn å fokusere på bestemte temaer. Som Ane trekker frem, er jobben til læreren å få elevene interessert i litteraturen. Og en litterær samtale vil være en passende arena å gjøre dette på, med tanke på at læreren her kan trekke frem ny og ukjent skjønnlitteratur for elevene og utfordres på å gjøre det spennende. Balansen mellom å appellere til elevenes interesser og å utfordre dem med mer ukjent litteratur er en

nøkkelrolle for læreren når det gjelder å fremme leselysten og utvide elevenes litterære horisonter.

Videre trekker alle de tre intervjuede lærerne frem skjønnlitteratur de synes egner seg godt til en litterær samtale. Nikolai forteller at gjenkjennelsehistorier er tematikk som han opplever fanger elevene. Ane er samstemt med Nikolai og forklarer at hun opplever det som vellykket å ta i bruk "historier som elevene kjenner seg igjen i". Dette kan vi se i lys av teorien jeg trakk frem i kapittel 5.2 (Andersen, 2011; Hennig, 2017, 2019; Nikolajeva, 2013; Stokke & Tønnessen, 2022) som understreker hvordan skjønnlitteratur kan gi oss innsikt i andres følelser og liv, som igjen bidrar til å gi leseren en større forståelse av eget liv. Gjennom dette skaper gjenkjennelsehistorier et sterkt bånd mellom leseren og teksten, og ut fra erfaringene til de intervjuede lærerne kan vi se at å ta i bruk skjønnlitteratur med slik tematikk i litterære samtaler bidrar til å øke elevenes leselyst. Informantene er også svært positive til å anvende bildebøker i litterære samtaler. Anniken forklarer at hun pleier å reklamere litt for bildebøker til elevene sine: "... bildebøker kan leses til man blir voksen, for at det er liksom ofte litt flere lag i dem, og bildene sier mye". Anniken legger vekt på dybden i bildebøker, noe som vil være relevant å gå inn på i en litterær samtale. Hun mener at bildebøker kan leses av alle aldre med bakgrunn i denne dybden slik skjønnlitteratur presenterer, med bildene som gir ekstra substans. Ane bekrefter dette Anniken trekker frem og deler sine positive erfaringer med bruk av bildebøker i litterære samtaler for å bidra til økt leselyst hos elevene. Ane forteller at hun opplever at "det fanger barna å ha bilder å lene blikket på, som de kan støtte seg til når de leser". Bildene gir både et støttende og engasjerende element for elevene når de leser, noe som vil ha en betydelig innvirkning på leselysten.

De intervjuede lærerne forteller om hvordan de går frem når de skal velge ut skjønnlitteratur til bruk i undervisning. Det som er iøynefallende for meg er at de nevner lite om hvordan de selv jobber med denne litteraturen i forkant av undervisningen. De nevner i det hele tatt lite om hvordan de faktisk forbereder seg i forkant av en litterær samtale. Ane er den eneste som er kort inne på dette, og det hun trekker frem er følgende: "Du som lærer må være forberedt på at du har lest teksten på forhånd. Da vet du hvilke halvledende spørsmål du skal stille elevene også". Jeg er enig med Ane i at det er viktig at læreren stiller forberedt ved å ha lest teksten på forhånd, men synes likevel hun går lite inn på hvordan hun faktisk konkret går frem i dette arbeidet. Det er klart at det er viktig å stille forberedt til slike samtaler, men hvordan informantene konkret går frem i dette arbeidet og velger ut relevante ting å trekke frem, samt irrelevante ting som ikke skal få plass i samtalen, savner jeg refleksjoner rundt fra de tre

informantene. De forteller også lite om hvordan de går inn i de skjønnlitterære tekstene selv. Informantene sier lite om sitt eget forhold til lesing, noe som gir meg lite inntrykk av hvor ivrige lesere de er selv, samt hvor stort repertoar de har. Det alle informantene trekker frem om hvor lite interesserte elevene deres er i lesing, blir da ekstra interessant i lys av at lærerne sier lite om hvor interesserte de er selv. Og hvordan skal de lykkes med å motivere elevene til lesing uten å oppriktig synes det er gøy selv? Dette er refleksjoner jeg gjør meg i intervjuene, samtidig som at lærerne forteller om sine erfaringer rundt skjønnlitteratur og litterære samtaler med stor iver og et engasjement til meg. Det bør også nevnes at Ane trekker frem i intervjuet sitt at dette er en del av lærerens rolle i den litterære samtalen: "... Så må du som lærer vise et engasjement, og at du brenner for det". Noe av kritikken kan derfor også rettes til meg som forsker, som ikke gikk videre i dybden på denne tematikken i gjennomføringen av intervjuene.

Mot slutten av intervjuene trekker to av informantene frem interessante trekk ved lærerens rolle i den litterære samtalen som jeg ønsker å drøfte. Ane trekker frem det hun mener læreren bør vektlegge hos elevene i en litterær samtale, nemlig at alles mening betyr noe og at det ikke finnes noen fasit for tolkning av litteratur. Ane utdyper dette på følgende måte: "Det å tørre å ha din egen mening, eller din egen forståelse om hva teksten handler om da, som passer for akkurat deg". Her understreker hun at det ikke finnes noen fasit for tolkning gjennom å oppmuntre elevene til å ha sin egen mening eller tolkning av teksten, og med dette skaper hun en trygg atmosfære hvor det skal være trygt for elevene å uttrykke sin tolkning av litteraturen. Dette ser jeg på som svært positivt og noe som bidrar til å fremme en åpen og engasjerende diskusjonskultur i klasserommet, som beskrives som et mål gjennom ferdigheter og kompetansemål i læreplanen for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019) som ble drøftet i kapittel 5.4. På den andre siden er det en fare for at de litterære samtaler blir litt for uformelle. Selv om det er viktig å oppmuntre elevene til å uttrykke sine egne meninger, er læreren også ansvarlig for å veilede samtalen slik at den opprettholder et visst nivå av kvalitet og dybde. Det er ikke alle tolkningene til elevene som er like grundige eller innsiktsfulle, og det er lærerens ansvar å holde samtalen saklig. Litterære samtaler som blir for overfladiske eller ustrukturerte kan føre til at viktige aspekter av teksten overses eller ikke blir grundig utforsket. Derfor er det avgjørende at læreren sørger for at samtalen er balansert, engasjerende og rettet mot målet som er å fremme en dypere forståelse av litteraturen blant elevene (Wolf, 2004, s. 96). Anniken retter søkelyset mot lærerens rolle når det kommer til å "ta tilbake klasseromsundervisningen". Hun understreker behovet for å bevege seg bort fra standard "utfyllingsoppgaver" og den utbredte praksisen med repetitivt arbeid hun mener dominerer dagens skole. Anniken utdyper

ikke hva slags “utfyllingsoppgaver” hun mener her, men jeg tolker det som at det ikke spiller så stor rolle, og at hovedpoenget hun ønsker å løfte frem er at det er for mye individuelt arbeid i skolen. Anniken ønsker mer felles arbeid med litteratur, noe som teorien jeg har trukket frem tidligere i oppgaven bygger opp under viktigheten av (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Ottesen & Tysvær, 2017). Ved å gjenopprette fokuset på klasseromsundervisning, spesielt gjennom felles lesing og arbeid med litteratur, tror Anniken at elevene vil sitte igjen med en dypere forståelse og mer læring. Et ønske om mer slikt felles arbeid med litteratur underbygger nok en gang valget mitt om at litterære samtaler er en relevant undervisningsmetode for norskfaget på mellomtrinnet.

6 AVSLUTNING

I dette prosjektet har jeg undersøkt følgende problemstilling: *På hvilke måter kan litterære samtaler bidra til økt leselyst hos elever på mellomtrinnet?* For å besvare denne har jeg sett på erfaringene som tre utvalgte lærere har med leselystbegrepet og litterær samtale som undervisningsmetode. Med bakgrunn i dette valgte jeg å presisere problemstillingen min med følgende forskningsspørsmål: (1) *Hva tenker lærerne om den litterære samtalen i forhold til elevenes leselyst?* (2) *Hva blir lærerens rolle i den litterære samtalen?*

Et hovedområde for min masteroppgave har vært leselystbegrepet, og gjennom forskningen fant jeg ut at informantene hadde ulik forståelse av dette begrepet. To av informantene vektla mestring knyttet til leseopplevelsen, der den tredje informanten la mer vekt på engasjementet rundt lesing. I kapittel 2 tok jeg særlig utgangspunkt i teoriene til Kucirkova et al. (2015) og Roe og Blikstad-Balas (2022), og utviklet min egen definisjon av leselyst. Denne definisjonen fokuserer på leserens positive holdning til lesing og valget om å lese av fri vilje, og med dette adresserer den viktige aspekter ved leselyst som indre motivasjon, valgfrihet og et følelsesmessig engasjement. Når det kommer til hvorfor leselyst er viktig og relevant å arbeide med i skolen, var informantene samstemte i det å legge fokus på hvordan lesing er en grunnleggende ferdighet det er avgjørende å mestre i samfunnet. Teorien som er trukket frem om rollen lesing og leselyst spiller inn på dagens samfunn (Andersen, 2011; Hennig, 2019; Howard, 2011; Roe & Blikstad-Balas, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2017) underbygger utsagnene til informantene om leselystens rolle i det moderne samfunn. Jeg observerte imidlertid manglende argumentering fra informantene omkring hvordan skjønnlitteratur kan gi innsikt i andres følelser og liv, som igjen gir større forståelse av liv og virkelighet (Andersen, 2011; Hennig, 2017, 2019; Stokke & Tønnessen, 2022; Nikolajeva, 2013). Jeg mener dette er en essensiell del av leselyst, og særlig relevant for mellomtrinns elever som utforsker sin egen identitet. Videre nevnte informantene lite om hvordan lysten faktisk er et viktig mål i seg selv. Min definisjon av leselystbegrepet legger vekt på at leseren velger å lese fordi det gir en glede i seg selv. Og det er dette jeg ønsker at mellomtrinns elevene skal oppleve: en varig leselyst – og med dette utvikle en livslang kjærlighet til lesing og kontinuerlig utforskning av skjønnlitteratur.

I intervjuene kom alle informantene inn på utfordringer omkring det å skulle vekke leselyst hos elevene sine, noe som også kan gjøre seg gjeldende ved litterære samtaler. Informantene kjenner seg igjen i de seneste PISA-undersøkelsene (Jensen et al., 2019, 2023) som avslører at

leselysten er lav blant norske elever. To av informantene mener at elevene finner lesing kjedelig som en konsekvens av at det oppleves utfordrende, og derfor fokuserer de på å tilby enkle tekster. Jeg argumenterer imidlertid for et annet perspektiv: at resultatet av en slik praksis kan føre til at tekstene mangler appell for elevene og dermed ikke vekker leselyst. Digitalisering beskrives som negativt for leselysten av informantene, men jeg forsøker å se positivt på digitaliseringen og argumenterer for at det viktigste er at elevene lærer seg å bli glad i lesing, uavhengig av medium. To av informantene identifiserer ulike rammebetingelser i skolehverdagen: økt arbeidspress og elevenes selvtillitsproblemer, som har negativ innvirkning på arbeidet med leselyst. Informanten som for første gang er kontaktlærer på småtrinnet deler også interessante erfaringer når det kommer til å holde på elevenes leselyst fra barndommen. Gjennom teoriene om “the fourth grade slump” (McNamara, 2011; Sanacore & Palumbo, 2009) gjør jeg rede for hvordan litterære samtaler kan bidra til å motvirke dalende leselyst hos elevene i overgangen til mellomtrinnet. Utfordringene informantene nevner knyttes hovedsakelig til individuell lesing, noe som understreker relevansen av mitt fokus i forskningen på lesing som en sosial prosess i litterære samtaler.

Teoriene jeg har trukket frem, som vektlegger behovet for en leselyststrategi og dypere arbeid med litteratur (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Ottesen & Tysvær, 2017; Regjeringen, 2023) støtter valget mitt om å ta i bruk litterære samtaler på mellomtrinnet. Litterære samtaler innebærer deltakelse i klassediskusjoner med mål om å utforske litteratur gjennom deling og refleksjon rundt leseerfaringer (Aase, 2005). Og klasserommet, med sine sosiale praksiser, vil være en ideell arena for å dyrke slike samtaler gjennom samhandling og dialog. Med dette fastslår jeg at det er av betydning å integrere litterære samtaler i norskfaget for å fremme elevenes leselyst. Det er bekymringsfullt at ingen av informantene har tydelig kjennskap til litterære samtaler, da manglende forståelse blant lærerne kan føre til mindre effektiv undervisning som ikke utnytter potensialet til å fremme elevenes leselyst. Til tross for dette viser informantene en vilje til å inkorporere litterære samtaler i undervisningen, noe som signaliserer en åpenhet for undervisningsmetoden og et potensial for vekst og utvikling innenfor litteraturundervisningen. Dette vil i seg selv være et steg i riktig retning mot en mer engasjerende undervisningspraksis som fremmer leselyst. Når det gjelder lærerens rolle i forbindelse med den litterære samtalen, er informantene mest opptatt av utvelgelse av skjønnlitteratur til samtalen. Her har de god erfaring med å ta i bruk gjenkjennelseshistorier og bildebøker. Informantene er særlig opptatt av å velge skjønnlitteratur som fanger elevene basert på deres interesser. I tråd med den ene informantens problematiseringer jeg dette og argumenterer

for at lærerens rolle også bør inkludere å få elevene interessert i ny litteratur. Det er bemerkelsesverdig at informantene nevner lite om hvordan de forbereder seg til litterære samtaler eller sitt eget forhold til lesing. Når det kommer til selve samtalen understreker en informant viktigheten av å vektlegge alles meninger, noe jeg er enig i, samtidig som at læreren må sikre at samtalen opprettholder en viss kvalitet og dybde. Informantene etterlyser mer felles arbeid med litteratur i skolen, noe som ytterligere støtter bruken av litterære samtaler i norskundervisningen for mellomtrinns elever.

Basert på denne oppsummeringen kan problemstillingen og første forskningsspørsmål besvares på følgende måte: Litterære samtaler kan være en effektiv strategi for å øke leselysten blant elever på mellomtrinnet. Selv om jeg hevder dette, kan jeg ikke konkludere med at det er mer effektivt enn andre metoder, da det primære fokuset for denne studien har vært å utforske litterære samtalers potensial. Tidligere forskning viser at leselysten hos norske elever er lav, noe denne studien også bekrefter. Videre introduserer studien litterære samtaler som et virkemiddel for å motvirke denne utfordringen. Gjennom å delta i slike samtaler får elevene muligheten til å utforske og reflektere over en dypere forståelse for litteratur i fellesskap, noe som kan bidra til økt engasjement og interesse for lesing. Samtidig fungerer litterære samtaler som en god øvelse i muntlige ferdigheter for elevene. Litterære samtaler bidrar til å skape en engasjerende og inkluderende dynamikk der alle elever føler seg velkomne til å delta uavhengig av deres faglige nivå. Da det kommer til andre forskningsspørsmål, som dreier seg om lærerens rolle i den litterære samtalen, begrenser denne studien seg hovedsakelig til å undersøke lærernes rolle i utvelgelse av skjønnlitteratur til samtalen. Balansen mellom å appellere til elevenes interesser og å utfordre dem med mer ukjent litteratur er en nøkkelrolle for læreren når det gjelder å fremme leselysten og utvide elevenes litterære horisonter.

En potensiell begrensning ved studien min er knyttet til utvalget av informanter, da studien min har hatt et begrenset antall informanter i form av tre grunnskolelærere, noe som kan påvirke hvor godt funnene mine kan generaliseres til andre situasjoner eller grupper. Likevel forblir funnene mine relevante, da de omhandler et sentralt tema innen utdanningsforskning, noe som kan stimulere til videre refleksjon og diskusjon blant lærere og forskere om beste praksis for å fremme leselyst hos elever.

Basert på funnene og drøftingen i oppgaven min, er det flere områder som fremdeles kan utforskes eller som krever ytterligere forskning. Videre forskning av lærernes praksis knyttet til litterære samtaler kan gi innsikt i beste praksis og identifisere eventuelle behov for videre

opplæring eller ressursstøtte. Selv om det har blitt drøftet i denne oppgaven, mener jeg at det er behov for å undersøke nærmere hvordan digitale verktøy kan brukes til å støtte litterære samtaler og fremme leselyst hos elever. Det vil også være viktig å undersøke elevenes opplevelse av deltakelse i litterære samtaler. Å utforske de langsiktige effektene av litterære samtaler på elever leselyst og lesekompetanse over tid, samt å undersøke overførbarheten av ferdigheter og holdninger utviklet gjennom litterære samtaler til andre områder av elevenes læring, vil også være nyttig. Ved å adressere disse gapene kan forskningen bidra til å styrke praksisen innenfor litteraturundervisning og støtte elevenes utvikling som lesere.

Gjennom denne forskningsprosessen har jeg fått innsikt i ulike perspektiver når det kommer til å fremme leselyst blant elever på mellomtrinnet. Jeg har oppdaget at det finnes flere definisjoner og forståelser av leselystbegrepet, og sett hvordan dette kan påvirke lærernes undervisningspraksis. Videre har jeg reflektert over betydningen av litterære samtaler som en metode for å fremme leselyst, samt utfordringer knyttet til implementeringen av denne metoden i skolen. Gjennom min kvalitative forskning har jeg fått innsikt i informantenes oppfatninger og erfaringer, og hvordan dette påvirker deres tilnærming til litteraturundervisning. Dette har fått meg til å reflektere over betydningen av lærerens rolle i forbindelse med den litterære samtalen. Den kunnskapen og de refleksjonene som denne masteroppgaven fremmer har overføringsverdi til praksisfeltet, og jeg ønsker å ta med meg forståelsen jeg har tilegnet meg rundt litterære samtaler som en tilnærming til leselystarbeidet og implementere dette i min egen undervisningspraksis.

LITTERATURLISTE

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 35(2), 15-22.
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLOS ONE*, 8(1), e55341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Faldet, A.-C., Skrefsrud, T.-A., & Somby, H. M. (2023). I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (s. 9-17). Cappelen Damm Akademisk.
- Guthrie, J. T. (Red.). (2007). *Engaging adolescents in reading*. Corwin Press.
- Haug, H. M., Jelstad, J., Meljbo, K. & Slotterøy, K. (2023, 4. november). - Vi er blitt både lærere, psykologer og sosialarbeidere. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/laererrollen-laereryrket/vi-er-blitt-bade-laerere-psykologer-og-sosialarbeidere/379001>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Gyldendal.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Hennig, Å., & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforsink: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.
- Hjellup, L. H. (2018). Forord. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 5-7). Cappelen Damm Akademisk.
- Hole, S. (2006). *Garmanns sommer*. Cappelen.

- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46–55. <https://doi.org/10.1177/0961000610390992>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss T. W. & Rasmussen E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Korneliussen, S. O. & Evjen, A. F. (2023, 10. desember). Sa opp etter 24 år som lærer: - Tvunget til å prioritere menneskeskjebner. *NRK*.
https://www.nrk.no/ostfold/endringer-i-skolesystemet_-flere-laerere-bytter-yrke-1.16651612
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kucirkova, N., Littleton, K., & Cremin, T. (2015). Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. *Cambridge journal of education*, 47, 67-84. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1118441>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.

- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y. & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International electronic journal of elementary education*, 4(1), 229-257.
- Meljbo, K. (2024, 13. mars). Lærere får stadig flere oppgaver – mister motivasjonen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/helsesykepleier-laerer-laererrollen/laerere-far-stadig-flere-oppgaver-mister-motivasjonen/393434>
- Nikolajeva, M. (2013). "Did you Feel as if you Hated People?": Emotional Literacy Through Fiction. *The New Review of Children's Literature and Librarianship*, 19(2), 95–107. <https://doi.org/10.1080/13614541.2013.813334>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17- 61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen: skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæraren*, 53-67. <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf%22>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21-47). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prøitz, L. & Tønnessen E. S. (2014). Tekstpraksis i mediesamfunnet. I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger: Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 20-38). Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2023, 17. april). *Regjeringen satser på lesing*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-satser-pa-lesing/id2971619/>

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteratur og litteraturfaget i skolen. I Heming Gujord & Per Arne Michelsen (Red.), *Norsk litterær årbok 2014* (s. 195–211). Det Norske Samlaget.
- Sanacore, J. & Palumbo, A. (2009). Understanding the fourth grade slump: our point of view. *The Educational Forum*, 73.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research and applications* (3. utg.). Pearson Education International.
- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). *Informasjon til deltakarane i forskningsprosjekt*. Hentet 1. november 2023 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>
- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 17. Januar 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm AS.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (2. utg., s. 17-31). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.836582>

Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading Motivation and Reading Engagement: Clarifying Commingled Conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260–284.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2012.684426>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wolf, S. A. (2004). *Interpreting literature with children*. Lawrence Erlbaum.

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. Nicolaysen & L. Aase (Red). *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det Norske Samlaget.

VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet om litterær samtale som en undervisningsmetode for å bidra til økt leselyst hos elever på mellomtrinnet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere opplever litterær samtale som undervisningsmetode i forhold til elevenes leselyst. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er forskning til en masteroppgave som undersøker følgende problemstilling: «*På hvilke måter kan litterære samtaler bidra til økt leselyst hos elever på mellomtrinnet?*». For å finne ut av dette ønsker jeg å intervjuere lærere i grunnskolen som har erfaringer med slikt arbeid. I intervjuet vil jeg ha fokus på følgende forskningsspørsmål:

1. Hva tenker lærere om den litterære samtalen i forhold til elevenes leselyst?
2. Hva blir lærerens rolle i den litterære samtalen?

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, vil det innebære at du stiller til et intervju med meg før utgangen av 2023. Intervjuet vil være semistrukturert, som innebærer at det er et delvis strukturert intervju ved at jeg har laget noen spørsmål på forhånd, samtidig som det også vil bli stilt oppfølgingsspørsmål. Varigheten på intervjuet vil være ca. 30 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp og lydfilen vil bli oppbevart i samråd med personvernreglementet. Lydopptaket vil bli slettet senest ved prosjektslutt 15. mai 2024.

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. Lydfilen vil da bli slettet.

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 har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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 en 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

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet. Hvis du har spørsmål til studien eller dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved veileder Silje Harnæs Linhart. Epost: grysilje.linhart@inn.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@inn.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Synne Håkenrud

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet om litterær samtale som en undervisningsmetode for å bidra til økt leselest hos elever på mellomtrinnet, 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)

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE

Spørsmål knyttet til informantenes bakgrunn

1. Hva er din utdanningsbakgrunn?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hvilken stilling har du nå?

Spørsmål knyttet til første forskningsspørsmål - *Hva tenker lærerne om den litterære samtalen i forhold til elevenes leselyst?*

4. Hva legger du i begrepet leselyst?
5. Hva gjør du for å skape og/eller opprettholde leselyst hos elevene dine?
6. Noen undersøkelser, for eksempel PISA-undersøkelsen fra 2018, viser at flere norske elever enn tidligere har negativ holdning til lesing. Gjenspeiler dette dine erfaringer?
7. Hvilke erfaringer har du med litterær samtale som undervisningsmetode?
8. Hva tenker du skal til for at denne undervisningsmetoden vekker leselyst hos elevene?

Spørsmål knyttet til andre forskningsspørsmål - *Hva blir lærerens rolle i den litterære samtalen?*

9. Hvordan velger du ut skjønnlitteratur til bruk i undervisning?
10. Hva gjør du når du skal ha litterære samtaler med klassen din?
 - Hva vektlegger du i eventuell planlegging og gjennomføring?

Avslutning

11. Er det noe du vil legge til?

VEDLEGG 3: GODKJENNELSE FRA SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
977820

Vurderingstype
Standard

Dato
17.11.2023

Tittel
Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig
Silje Hernæs Linhart

Student
Synne Håkenrud

Prosjektperiode
06.11.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!