

Estetisk lesing og lesestrategier

- Et bidrag for økt estetisk lesing på småtrinnet

KRISTIN PEDERSEN

VEILEDER

Tom Flaten

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Master

FORORD

Etter fem år på lærerutdanningen skal jeg nå endelig levere min masteroppgave. Til en stor glede for de fleste rundt meg, og med blandede følelser for meg selv. Jeg har elsket disse fem årene på UiA, men jeg gleder meg også til å ta fatt på en ny epoke i livet mitt. Det betyr ikke nødvendigvis at jeg er ferdig å studere. Jeg tror at en lærers oppgave er å lære så lenge man lever.

Da jeg begynte på denne oppgaven ønsket jeg å skrive om noe som jeg selv kunne få bruk for som lærer. Lite visste jeg om hvor omfattende dette egentlig skulle vise seg å være. Likevel så tror jeg at jeg har blitt mye klokere, og jeg har stor tro på emnet jeg har valgt. Derfor må jeg rette en stor takk til min veileder Tom Flaten, som har veiledet og gitt meg tips og råd på akkurat det jeg har trengt, og litt til. Jeg håper du fortsetter å veilede, for der er du god.

Takk for fem fantastiske år på UiA, hvor jeg har fått æren av å være en del av Mathgoals. Dere er de skjønneste jenter, og jeg hadde ikke kommet meg igjennom alle disse fagene uten dere. Litt slåssing og krangling må til, men jeg har elsket hvert sekund sammen med dere.

Jeg vil også takke min fantastiske mann, André. Ingen takk er stor nok til å forklare hvor takknemlig jeg er for deg. Du har motivert og pushet meg til de grader. Du er rå, og fortjener en utrolig takk for alt du har tålt, og alt arbeidet du har gjort i kulissene både for meg og vår datter. I tillegg vil jeg takke mine foreldre og svigerforeldre, som har gitt deres hjelpende hånd, og lånt ut både hus og heim. Dere er fantastiske.

Så, estetisk lesing. Lesing med følelser. Lesing som gir opplevelser. Lesing som gir rikere erfaringer. Lesing som kan åpne nye perspektiver. Måtte du bane din vei inn i skolen, slik at elevene kan få kjenne på at det er de selv som er fasiten.

- Kristin

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	2
SAMMENDRAG	5
ABSTRACT	6
1.0 INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN OG TEMA	8
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	9
1.3 VIDERE OPPBYGGING	9
1.4 SENTRALE BEGREPER	10
1.4.1 Definisjon av lesing	10
1.4.2 Definisjon av literacy	11
1.4.3 Definisjon av lesestrategier	11
1.4.4 Definisjon av efferent og estetisk lesing	12
2.0 LESING OG NORSKFAGET	13
2.1 FRA LESING TIL NORSKFAG	13
2.2 FOLKESKOLEN	15
2.3 GRUNNSKOLEN	15
2.4 INTERNASJONALE OG NASJONALE PRØVER	16
2.5 KUNNSKAPSLØFTET 2006	17
2.6 REVIDERT UTGAVE LK13	17
2.7 NOU OM FREMTIDENS SKOLE	18
2.8 PIRLS 2016	19
2.9 PISA 2018	20
2.10 LK20	21
3.0 TEORI	24
3.1 HVA ER LESING	24
3.2 LITERACY	25
3.3 UNDERVISNING OG ESTETIKK	27
3.4 LESESTRATEGIER	28
3.5 EFFERENT OG ESTETISK LESING	30
3.6 ESTETISKE LÆREPROSESSER	31
3.7 DEN ESTETISKE LESINGENS ROLLE	32

3.8 DEN LITTERÆRE SAMTALEN	35
4.0 METODE	37
4.1 METODEVALG	37
4.2 KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN	38
4.3 HERMENEUTIKK OG FENOMENOLOGI	39
4.4 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	40
4.5 UTVALG AV INFORMANTER	41
4.6 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE	43
4.7 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	43
4.8 METODE FOR ANALYSE	44
4.9 ETISKE OVERVEIELSER	46
4.10 VALIDITET OG RELIABILITET	47
5. PRESENTASJON AV FUNN	49
5.1 PRESENTASJON AV INFORMANTER	49
5.2 GOD LESER	50
5.3 LESELYST	51
5.4 LESESTRATEGIER	52
5.5 LESING OG LK20	54
5.6 EFFERENT VS ESTETISK LESING	55
5.7 ESTETISK LESING OG LESESTRATEGIER	56
5.8 LESINGENS UTVIKLING	57
6. DRØFTING	59
6.1 LESING OG LÆREPLANEN	59
6.2 EFFERENT OG ESTETISK LESING	61
6.3 LESESTRATEGIER	64
6.4 ØKT FOKUS PÅ ESTETISK LESING	68
7.0 AVSLUTNING	70
7.1 SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	70
7.2 VIDERE FORSKNING	73
7.3 OPPSUMMERENDE TANKER	74
7. LITTERATURLISTE:	75
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	79

SAMMENDRAG

I de siste årene har lesing fått et stort fokus på småtrinnet. Elevene skal få lese mye, de skal bli presentert for et stort utvalg tekster, og det er ønskelig at de skal bli gode lesere. På veien mot å bli en god leser tror jeg det er viktig at elevene får bli glade i å lese og at de får oppleve gledene ved å lese litteratur for egen fornøyelse. Derfor setter denne masteroppgaven søkelys på estetisk lesing og problemstillingen lyder som følgende: *Hva kan legge til rette for estetisk lesing på småtrinnet, og hvilke lesestrategier kan bygge opp under estetisk lesing?* Louise Rosenblatts begreper efferent og estetisk lesing har derfor fått stort fokus i denne oppgaven. I den forbindelse har det også blitt viktig å fremheve at dette er to lesemåter som ikke nødvendigvis ekskluderer hverandre.

Det var ønskelig å undersøke hvordan leseopplæringen foregår i klasserommet, og hvordan ulike lærere vektlegger estetisk lesing, og undervisning i lesestrategier. Derfor har jeg benyttet en kvalitativ metode, som la til rette for at jeg kunne intervjuer ulike lærere individuelt. På den måten fikk jeg tak i deres subjektive refleksjoner og erfaringer. For å analysere disse på best mulig måte valgte jeg å bruke en hermeneutisk metode med en fenomenologisk tilnærming til forskningen.

Hovedresultatene viser at det er fokus på både estetisk lesing og lesestrategier i undervisningssituasjoner. Likevel blir det også noe tydeligere at mange misforstår hva estetisk lesing egentlig er, og at derfor blir dette ofte overlatt til elevene. Angående lesestrategier har dette vist seg å være mest basert på efferent lesing. I den sammenheng er det også i noen grad konkludert med at lesestrategier kan sies å være mer beregnet for efferent lesing.

ABSTRACT

In recent years, reading has received a great deal of focus in elementary school. Pupils are supposed to get the opportunity to read a lot, they are supposed to be presented with a large selection of texts, and it is desirable that they become good readers. On the way to becoming a good reader I think it is important that pupils get to enjoy reading and get to experience the joys of reading literature for their own amusement. Therefore, this master's thesis focuses on aesthetic reading and the research questions used are: *What can facilitate aesthetic reading in elementary school, and which reading strategies can substantiate aesthetic reading?* Louise Rosenblatt's concepts of efferent and aesthetic reading have therefore received great focus in this thesis. In this regard, it has become important to emphasize that these two stances do not necessarily exclude one another.

It was desirable to study how the actual reading instruction takes place in the classroom, and how different teachers emphasize aesthetic reading or teach reading strategies. I have used a qualitative method, which made it possible for me to interview different teachers individually. In that way, I got hold of their subjective reflections and experiences. To analyze these in the best possible way, I chose a hermeneutic method with a phenomenological approach to research.

The main results show that there is in fact focus on both aesthetic reading and reading strategies in tuition. Nevertheless, it becomes somewhat clearer that many people misunderstand what aesthetic reading really is, therefore this is often left to the pupils alone. Regarding reading strategies, this has proven to be mostly based on efferent reading. In this context, it has also been concluded to some extent that reading strategies can be said to be more intended for efferent reading.

1.0 INNLEDNING

Tidlig 2000-tallet var et vendepunkt i norsk skole. Etter en PISA-undersøkelse; en internasjonal komparativ studie i regi av OECD som testet 15-åringers kompetanse i lesing, viste resultatene at norske elever presterte på et middels kompetansenivå sammenlignet med andre land (Utdanningsdirektoratet, 2016). Som et resultat av dette har det blitt mer testing i skolen. Med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*, heretter kalt LK06, ble lesing nedfelt som en av fem grunnleggende ferdigheter som skulle få fokus i alle fag. Først i 2015 så vi endelig at norske elever scoret over gjennomsnittet i lesing, og dette har vært noen av de beste resultatene norsk skole har hatt (Utdanningsdirektoratet, 2016). Selv om resultatene er forbedret er fortsatt skolen preget av mye testing, og leseopplæringen har stort fokus på informasjonsuthenting og lesestrategier for dette.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, heretter kalt LK20, viderefører fokus på de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4-5) som derfor viser at det å kunne lese fortsatt er en viktig ferdighet som vil kreve fokus i alle fag. I PISA-undersøkelsen 2018 viser resultatene en tilbakegang i lesing hos norske elever, og funn i etterkant av disse testene viser at norske elever sliter med lesestrategier. Hattie (2013) mener at læreren er den som har størst påvirkningskraft hos elevene. Leseopplæringen vil derfor kreve at lærerne spesifikt arbeider med lesing og lesestrategier sammen med elevene. Det er viktig at lærerne bidrar med å modellere og engasjere slik at de blir gode lesere som kan bruke ulike lesestrategier til ulikt formål.

Oftest er det opplæring i lesestrategier for leseforståelse eller det å kunne hente ut riktig informasjon av tekstene som får størst fokus i begynneropplæringen i norske klasserom ((Frønes et al., 2020, s. 256). Altså vil det kunne argumenteres for at i arbeidet med elevers lesing, handler det mest om å kunne hente ut informasjon av en tekst, mer enn det å lese for opplevelse. I mitt arbeid med denne oppgaven har dette ført meg inn på spørsmål rundt de viktige begrepene efferent og estetisk lesing, som kort forklart betyr informasjonsuthenting eller opplevelsesbasert lesing.

Jeg ønsker å sette søkelyset på den estetiske lesingen, den lesingen som bidrar til opplevelse, vekker følelser og åpner opp for kreativitet. I tillegg ønsker jeg å undersøke om det finnes gode lesestrategier for den estetiske lesingen. Jeg ønsker å bidra til at elever skal få oppnå leseglede og lese lyst. Slik blant annet Hattie (2013) peker på læreren som den største påvirkningskraften hos elevene, ønsker jeg derfor at lærere skal få en større forståelse av hva estetisk lesing egentlig er, og hvilke positive egenskaper den har.

Med fagfornyelsen av læreplanen for kunnskapsløftet 2020 kom et nytt begrep kalt kjerneelement. Dette inngår i de ulike fagene, og sier noe om hva elevene skal tilegne seg av kompetanse. I læreplanen for norskfaget vektlegger kjerneelementene blant annet lesing for engasjement, opplevelse og at elevene skal få innsikt i andre menneskers liv og tanker. I tillegg vektlegges det å oppleve og utvikle kunnskaper om de estetiske sidene ved språket vårt (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2-3). Dette vil igjen bety at det er læreren som til syvende og sist har det største ansvaret i å utfordre og støtte elevene sine for å øke deres lesekompetanse. Det har derfor vært ønskelig å undersøke hva som faktisk skjer i leseopplæringen i klasserommet, og å undersøke om det er fokus på både estetisk og effert lesing. I tillegg har det vært ønskelig å undersøke om det fokuseres på å legge til rette for gode lesestrategier for begge lese måter.

1.1 BAKGRUNN OG TEMA

Da jeg i 2019 skrev en bacheloroppgave om lesestrategier hadde allerede interessen min for lesing på småtrinnet startet. En av tingene som vekket min interesse for dette temaet var en praksislærer jeg var så heldig å få følge. Hun var en fenomenal lærer, som virkelig var der for elevene, og man kunne «kjenne på kroppen» at her var det godt læringsmiljø. Dette bidro til mitt ønske om å kunne skape denne atmosfæren i klasserommet jeg selv skal ut i en dag.

Det jeg bet meg mest merke i med denne læreren var at hun hadde mot til å trå utenfor komfortsonen, og hun hadde øyene oppe for å utvikle seg selv, slik at hun kunne få frem det beste potensialet i alle elevene sine. Spesielt gjorde dette seg gjeldende i leseopplæringen, hvor hun virkelig var «på». Blant annet hadde hun en elev hvor hun ble fortalt at eleven ikke hadde forutsetninger for å lære å lese, og hun beviste dem feil. Eleven leste bedre enn mange

av de andre i klassen. Dette gjorde at eleven fikk en mestringsfølelse og opplevde en tilhørighet som jeg ikke tror hadde vært mulig hvis ikke det var for lesingen. Ved å observere lærere som virkelig går «all in», er kreative og benytter et hav av ulike tilnærminger har dette gitt meg et ønske om å bli en enda bedre lærer selv.

Når det gjelder leseopplæringen har jeg en forståelse av at elever som leser mye, uavhengig av om det er skjønnlitteratur eller sakprosa, vil få et større ordforråd og en bedre begrepsforståelse. De vil også mest sannsynlig bli flinkere i andre fag og få en større evne til kritisk tenkning. Dette avhenger av at elevene selv ønsker å lese. Både det å lese for å kunne hente ut informasjon av tekster, men spesielt også det å lese for opplevelsens skyld. Jeg valgt å sette søkelys på hva som kan legge til rette for den estetiske lesingen, og lesestrategier som kan bygge opp under dette på småtrinnet. Dette er fordi jeg selv tror at dersom man tidlig kan assosiere lesing med noe bra og noe man selv ønsker, vil man være mer rustet til å håndtere skolehverdagen. I tillegg vil det bidra til å balansere all den sosiale og digitale stimuleringen vi får allerede fra vi er født.

1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING

Jeg har valgt å bygge denne oppgaven på denne problemstillingen:

Hva kan legge til rette for estetisk lesing på småtrinnet, og hvilke lesestrategier kan bygge opp under estetisk lesing? Her vil det falle seg naturlig å se på hvordan forholdet mellom den efferente og estetiske lesingen på småtrinnet er. Når jeg ønsker å undersøke hva som kan legge til rette for estetisk lesing på småtrinnet, tenker jeg spesielt på å undersøke om det er enkelte tilnærminger som gjør seg mer gjeldende enn andre teoretisk, samtidig som det er interessant å undersøke hva lærere faktisk vektlegger i sin egen undervisning.

1.3 VIDERE OPPBYGGING

Etter innledningen og presentasjon av problemstilling, vil jeg presentere noen sentrale begreper som har gjort seg gjeldende i denne oppgaven, slik at oppgaven kan leses slik jeg ønsker. Etter dette faller det seg naturlig å presentere hvordan norskfaget har utviklet seg gjennom historien, og å undersøke hvordan den estetiske lesingen og lesestrategier har fått

fokus i et historisk perspektiv. Videre vil jeg presentere teorien jeg har valgt å bygge denne oppgaven på. I teoridelen vil jeg komme inn på hva ulike teoretikere har ment innenfor dette temaet, og spesielt Louise Rosenblatt sine begreper efferent og estetisk lesing. Jeg vil deretter gi en begrunnelse for valg av metode, hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført for denne oppgaven og hvorfor denne metoden har vært mest hensiktsmessig. Videre vil jeg gi en presentasjon av funnene som kom frem gjennom intervjuene med ulike lærere, før jeg vil prøve å samle trådene mellom teori og empiri i drøftingen. Jeg vil avslutte denne oppgaven med å forsøke å gi et svar på problemstillingen, og hvor jeg sier noe om hva som kunne vært interessant å undersøke nærmere ved en senere anledning. Til sist vil jeg komme med noen oppsummerende tanker om hvordan dette fokuset kan brukes videre mitt arbeid som kommende lærer, og i fremtidens skole.

1.4 SENTRALE BEGREPER

Ettersom denne oppgaven krever bruk av ulike fagtermer, vil det være hensiktsmessig å presisere noen sentrale begreper. Hensikten med å definere dem allerede nå er slik at oppgaven leses slik jeg ønsker og at begrepene jeg har valgt å bruke blir forstått på den mest hensiktsmessige måten. Begrepene som har vist seg å bli spesielt sentrale i denne oppgaven er *lesing*, *literacy*, *lesestrategier*, *efferent* og *estetisk lesing*. Disse vil senere bli utdypet i kap. 3.

1.4.1 Definisjon av lesing

Gough og Tunmer (1986) skriver om lesing at det krever både avkoding og forståelse. Her bruker de avkoding som ortografisk lesing, noe som også krever at leseren kan enkelte regler for skriftnormer. De fokuserer på at dersom man setter dette inn i en «formel», så vil den kunne se slik ut: lesing = avkoding x forståelse. Her blir det også presisert det faktum at det brukes et gangestykke og ikke et pluss/minusstykk. Avkoding er slik ikke tilstrekkelig nok i seg selv for lesing, det kreves også noe forståelse. Gough og Tunmer (1986) påpeker også at forståelse ikke må misforstås som leseforståelse, men at det her menes som språklig forståelse (s. 7). Altså den prosessen der leksikalsk informasjon blir tolket. Slik er derfor det vi kaller lesing avhengig av både avkodingen som beskrevet her, og tolkningsevnen som forståelsen da krever.

Bjerke og Johansen (2020) tilføyer; «Videre er motivasjon for lesing knyttet opp mot hva eleven opplever at lesingen kan brukes til» (s. 122). De legger derfor til motivasjon i formelen til Gough og Tunmer, slik at den blir seende slik ut; «lesing = avkoding x forståelse x motivasjon» (s. 121). På den måten legger de motivasjon også til grunn for at lesing faktisk skal skje. Bjerke og Johansen (2020) forstår avkoding som det å lese fonetisk. Altså at eleven har skjont sammenhengen mellom fonem (språklyd) og grafem (bokstav), og på denne måten klarer å trekke lydene sammen til ord. Ved hjelp av deres inndeling i leseutviklingens faser (s. 146-147), er fonetisk lesing nivå 3. Da Gough og Tunmer (1986) beskriver avkoding som ortografisk lesing, må dette forstås noe ulikt da ortografisk lesing ifølge Bjerke og Johansens inndeling er nivå 4. Slik er Gough og Tunmers definisjon av avkoding noe mer komplekst enn Bjerke og Johansen. Definisjonen av lesing vil i denne oppgaven måtte forstås som ortografisk lesing x språklig forståelse x motivasjon.

1.4.2 Definisjon av literacy

«Direkte oversatt fra engelsk betyr begrepet *literacy* evnen til å lese og skrive [...] Tilsvarende ble det motsatte, *illiteracy* (analfabetisme), brukt for å betegne det å ikke ha tilgang på bokstaver og dermed også mangle literacy» (Blikstad-Balas, 2016, s. 9-10). Literacy handler altså om evnen til å lese og skrive. Det er likevel også hevdet at det innebærer så mye mer enn det. Literacy vil i tillegg innebære det å vite hva en tekst brukes til og hvordan man skal uttrykke seg i ulike settinger. Det innebærer evnen til å være kritisk, til å tolke og til å kunne gjøre seg opp meninger rundt en tekst og dens budskap. Dette er slik jeg vil bruke literacy i denne oppgaven.

1.4.3 Definisjon av lesestrategier

«Svært forenklet kan lesestrategier defineres som det en leser gjør ut over det han eller hun må gjøre for å lese en tekst» (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 14). Altså vil det si at leseren gjør mer enn å bare «lese» selve ordene, det vil for eksempel også kunne sette teksten inn i en sammenheng. Bjerke og Johansen (2020) sier om det å bruke lesestrategier at det «vil si å ha en plan for hvordan man skal få mest mulig ut av lesingen, og ikke minst hva man skal gjøre om man ikke forstår det man leser» (s. 148). Lesestrategier er altså noe man kan bruke som

støtte til det å bare lese rent teknisk. Det finnes et hav av lesestrategier som kan brukes til ulike formål, men målet er ofte det samme, nemlig å fremme læring og forståelse. Det som er viktig for leseren er å vite hvilke lesestrategier som egner seg til ulike tekster.

1.4.4 Definisjon av efferent og estetisk lesing

Rosenblatt (1995) skiller mellom to ulike formål når man skal lese en tekst. Dette må ikke forveksles med å kalle det to ytterpunkter eller motsetninger. Heller må vi forstå det slik som Rosenblatt selv påpeker: «These stances are not opposites but form a continuum of possible transactions with a text» (1995, s. Xvii). Den ene lese måten kaller hun efferent lesing i fra det latinske ordet *efferre*, som betyr å «føre ut». Efferent lesing handler om å lese for å hente ut informasjon, og bidrar gjerne til å gi oss svar på et spørsmål vi har. Det handler om en ikke-personlig tekstmening, og vi kan si at denne måten å lese på er ganske målrettet og dominert for praktiske formål (s. Xvii).

Den andre lese måten kaller Rosenblatt (1995) estetisk lesing. Denne lese måten involverer leserens følelser. Det handler om opplevelse, engasjement og innlevelse. Vi beveger oss altså innover i teksten, uten at lesingen nødvendigvis skal brukes til noe. Dette vil gjerne gi en mer personlig tekstmening i og med at vi bruker personlige assosiasjoner og at det involverer våre affektive reaksjoner (s. Xvii).

2.0 LESING OG NORSKFAGET

Å kunne lese har vært en del av skolen så lenge den har eksistert. Tidlig ble det sett på som prestisje og noe som sofistikerte og veldannede mennesker evnet. I dag er lesing et krav for å fungere fullt ut i samfunnet, og vi ser at utviklingen bare de siste ti-årene har omringet oss med et hav av ulike semiotiske ressurser som krever en god del forståelse for å henge med. For å forstå hva norskfaget i dag krever, både av elever og lærere, og hvordan læreplanene har kommet til det formålet de har i dag er det nødvendig med en redegjørelse av den historiske utviklingen. Hensikten med dette kapittelet er derfor å presentere en historisk fremstilling av norskfaget med et mål om å øke forståelsen omkring de styringsdokumentene og rammer som er gitt av myndighetene.

Hennig (2017) hevder at vi igjennom opplæringen i skolen kan se litt av hva som er viktig for politikere og skoleledere. I tillegg fanger læreplanene opp visse trender i samfunnsutviklingen. Imidlertid påpeker han at det bør utvises varsomhet i å trekke for mange slutninger basert på sammenhengen mellom læreplanutvikling og samfunnsutvikling (s. 65). Det er likevel slik at når det gjelder leseopplæringens historie, så kan vi se at den ofte knyttes til dagliglivets behov. Samtidig kan vi også se at målet med opplæringen er å kunne delta i samfunnet og at det på den måten bærer preg av datidens paradigme. På samme måte hevder Skaftun (2009) at «[...] vi som lesere kan finne spor av den tiden og den kulturelle konteksten som teksten er blitt til i; vi kan se konturene av store sosiale og historiske sammenhenger i tekstens mikrounivers» (s. 22). På denne måten vil tekster som brukes i leseopplæringen bære preg av hva som har skjedd i samfunnet, eller hva som har vært viktig i tidsrommet den er skrevet.

2.1 FRA LESING TIL NORSKFAG

Fra 1739 ble den første obligatoriske skolen innført under navnet Allmueskolen. Der var et av de sentrale målene «å gjøre barn og unge skriftspråkskyndige ut fra de behov som datidens samfunn satte» (Skjelbred, 2010, s. 163). Denne opplæringen minner nok mest om det vi i dag kaller å reprodusere kunnskap, selv om faget het lesing. Dette er fordi meningen var å

«pugge» og å kunne fremføre det som trengtes til konfirmasjonen (Skjelbred, 2010, s. 77). Altså innebar det å kunne «lese» egentlig bare å si innøvde ord. Å kunne lese ble på den tiden likevel sett på som status. I tillegg gav det mulighet for å kunne delta i samtidens religiøse ritualer. Leseopplæringen var nært knyttet til religionsopplæringen, og det var viktig å stå til konfirmasjon for å kunne delta i samfunnet. Dette samsvarer med Henning (2017); altså at læreplanene eller målene for opplæringen gjenspeiler intensjonene og ønskene myndighetene hadde for barna. Ettersom samfunnet har blitt mer moderne og komplekst kan vi derfor ut ifra det Henning påstår også kunne si at utviklinga har gått ifra å føre barn inn i kristendommen gjennom lesing, til å ønske at barna kan orientere seg i et samfunn som krever forståelse og mer komplekse leseferdigheter (s. 65).

Skjelbred (2010) trekker linjer mellom 1739 og LK06, ettersom LK06 gjør leseopplæring til et felles ansvar for alle lærere og i alle fag. Samtidig kan det trekkes likheter mellom det at lesing var viktig for samfunnsdeltakelse og fellesskap i 1739 og den lovendringen som kom i 1860. Skolen gikk fra å være kontrollert av kirken og å være begrunnet i religiøs oppdragelse, til at elevene skulle tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne delta i samfunnet (Skjelbred, 2010, s. 39). Videre ser vi likheter i den nåværende læreplanen som presiserer: «Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Det kan dermed stadig trekkes linjer mellom leseopplæringen til det å bli en del av det demokratiske fellesskapet, hvor dannelsingsprinsippet også blir vektlagt og begrunnet gjennom de grunnleggende ferdighetene og formålet med skolen.

Det vil også kunne påpekes at sammen med utviklingen av det norske samfunn har også synet på lesekompetanse endret seg. Lese- og skrivekompetansen har derfor også endret seg. Det tydeligste skillet er hvordan gjengivelse av ord til konfirmasjonen ble sett på som lesing, til den komplekse forklaringen «å kunne lese» har fått i LK20. Denne vil bli presentert senere i kapitlet.

2.2 FOLKESKOLEN

Selve faget het altså «lesing» frem til 1889 da Folkeskolen ble innført. Fra den tid skulle faget hete «norsk». Dette faget skulle i tillegg til lesing også inkludere skriveopplæringen (Skjelbred, 2010, s. 156), slik det også er i dagens læreplan. Fondevik og Hamre (2017, s. 16) mener at det bør være et allment svar på hva norskfaget er, men at dette faktisk ikke er tilfelle. De peker på grunner til dette som blant annet at norskfaget endrer seg, og at det veksler mellom tradisjon og fornyelse. Da norskfaget ble etablert i 1889, var meningen at det skulle representere en innføring i norsk kultur og språk. Dette skjedde i en historisk kontekst der den kulturelle nasjonsbyggingen var sentral. Det var ønskelig å identifisere en egen nasjonal tradisjon som kunne forme unge og som gav skolen et norskfaglig innhold. Fremfor alle var Nordahl Rolfsen en som stod for det norskfaglige innholdet i skolen, og lesebøkene for folkeskolen preget norskfaget frem mot 1960.

2.3 GRUNNSKOLEN

I 1960 ble grunnskolen innført med obligatorisk 9-årig skolegang. Ifølge Skjelbred (2010) var datidens skole preget av gitte «lesebøker» og det var mye diskusjoner om hva bøkene skulle inneholde. Frem til M74 var leseboka omtalt i planverket og det var opp til lærerne å legge til rette for samarbeid i tverrfaglige emner ettersom fagstoff fra de øvrige fagene fikk liten plass i de produserte lesebøkene. Det kan derfor sies at leseopplæringen har vært norsklærerens ansvar alene, noe som kan argumenteres for å ha vart frem til de grunnleggende ferdighetene ble nedfelt i LK06.

Opplæringen fra 1960 begrunnes stadig i dagliglivets behov, men mønsterplanene vektlegger mer fri skriftlig framstilling, og det fokuseres på meningsfulle og varierte tekster som gir leselyst. I tillegg ser vi at med mønsterplanen av 1987 endrer formuleringene seg fra «Barna skal lære [...]» til at «undervisningen skal hjelpe elevene å mestre [...]» (Skjelbred, 2010, s. 123). Med dette ser vi at planene endret seg fra at barna skulle lære konkrete ting, til at det ble et større fokus på at elevene selv skulle mestre ulike ferdigheter. Undervisningen skulle derfor legge til rette for at elevene er mer aktive i læringsprosessen, heller enn å «overføre» lærdom til barna.

Etter dette kom det nye reformer, hvor den som kanskje har blitt mest omtalt er reform 97. Da ble skolegangen tiårig, og elevene skulle starte på skolen i seks års alder. Denne reformen og læreplanen bygget på et prinsipp kalt «enhetsskolen», og det faktum at alle elevene skulle ha rett på samme opplæring. Ifølge L97 skulle hele befolkningen skulle gis samme grunnleggende kunnskaper, og på det måten ha likt utgangspunkt for resten av livet (Kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartementet, 1997, s. 56). Hensikten med å starte et år tidligere var egentlig å overføre pedagogikken fra førskolen til førsteklasse, der lek skulle inngå som pedagogisk metode, og fri og naturlig lek skulle inngå i undervisningen. Leseopplæringen skulle starte i andreklasser. Dette ble igjen forandret da kunnskapsløftet gjorde sitt inntog i 2006 til at opplæringen skulle starte allerede i førsteklasse (Jonassen, 2017).

2.4 INTERNASJONALE OG NASJONALE PRØVER

Som nevnt innledningsvis skjedde det et vendepunkt i norsk skole på starten av 2000 – tallet. Norske 15-åringer deltok i en PISA-undersøkelse (Programme for international student assessment), en internasjonal undersøkelse som tester ferdigheter innen lesing, matematikk og naturfag. PISAs overordnede mål er å evaluere de ulike lands skolesystemer, og hvordan de evner å forberede elevene til studie, yrkesliv og deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I år 2000 var lesing hovedområde, og resultatene viste at norske elever presterte på et middels kompetansenivå sammenlignet med andre land (Utdanningsdirektoratet, 2016). Den neste PISA-undersøkelsen ble gjennomført i 2003 og viste at de norske elevene presterte dårligere enn ved forrige test (Utdanningsdirektoratet, 2004).

Etter det som er omtalt som «PISA-sjokket» i 2001, ble det foreslått å kvalitetsvurdere grunnopplæringen ved å innføre nasjonale prøver. Dette ble iverksatt i 2004 og har siden 2007 vært gjennomført hvert år på 5., 8. og 9. trinn (Sjøberg, 2020). Norsk skole tester dermed elever nasjonalt hvert år, i tillegg til at vi deltar i flere internasjonale studier. I tillegg til PISA har norske 4., 5., 8., og 9. klassinger deltatt i TIMSS-undersøkelser. Denne gjennomføres hvert fjerde år og tester hovedsaklig matematikk og naturfag.

PIRLS (Progress in international Reading Literacy Study) er en studie som undersøker leseinnsats og leseferdigheter. Denne gjennomføres hvert 5. år, hvor Norge har deltatt siden 2001. Denne gjennomføres på 4. og 5. trinn, og er ment til å kartlegge hvor godt elevene leser, samt undersøke forhold som påvirker utviklingen av leseferdigheter. Jeg vil si mer om de siste resultatene av PISA og PIRLS senere i dette kapittelet.

2.5 KUNNSKAPSLØFTET 2006

All testingen blant andre årsaker gjorde til at det ble utviklet en ny læreplan som skulle heve nivået i norsk skole. LK06 blir av mange kalt literacy-reformen fordi den legger til rette for at fem grunnleggende ferdigheter skal integreres i hvert fag på det enkelte fagets premisser (Fondevik & Hamre, 2017, s. 15). Lesing er blant annet en av de fem grunnleggende ferdighetene, noe som betyr at da LK06 trådte i kraft ble lesing et av fokusområdene i alle fag. Som tidligere definert er lesing en kompleks ferdighet man får bruk for gjennom hele livet. Lesingen er videre definert av LK06 som at det blant annet innebærer å kunne finne informasjon man trenger og å forstå hva ulike tekster brukes til. I tillegg er det viktig at leseren utvikler en kritisk holdning til tekstene. Dette krever at elevene leser mye og ofte, og at de arbeider med lesestrategier (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Skaftun (2009) hevder at «Det nye norskfaget forholder seg til [...] at norskfaget skal forberede elevene på deltagelse i en mangfoldig skrift- og tekstkultur, og at norskfaget har et særlig ansvar for oppøving av lesing og skriving som grunnleggende ferdighet» (s. 10). Altså vil norskfaget og dermed også norsklæreren få hovedansvar for treningen blant annet i lesing. Det vil også bety at norsklæreren vil få det største ansvaret i å utfordre og støtte elevene sine for å øke deres lesekompetanse.

2.6 REVIDERT UTGAVE LK13

Fra høsten 2013 ble det innført reviderte læreplaner. Forandringene gjaldt fagene norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag og naturfag. Formålet med denne revisjonen var blant annet å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene. I tillegg var det ønskelig å få til en mer samstemt progresjon på tvers av fagene (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 11-12).

Forandringene gjelder blant annet teksten som beskriver de grunnleggende ferdighetene, samt hovedområdene og formålet.

I læreplanen for norsk av 2006 ble det blant annet presisert at lesing i norsk «er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). Dette er fjernet i den reviderte utgaven fra 2013. Det kan derfor antydes at meningen er å integrere lesingen mer i de andre fagene i tillegg. Samtidig er beskrivelsen av det å kunne lese blitt mer kompleks. Den vektlegger «å skape mening med tekst ... finne informasjon og forstå ... på skjerm og papir ... forholde seg kritisk og selvstendig». Videre legger den reviderte utgaven vekt på at elevene må lese ulike tekster mye, i tillegg til å vektlegge arbeidet med lesestrategier (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

2.7 NOU OM FREMTIDENS SKOLE

I 2015 ble det avgitt en utredning til kunnskapsdepartementet kalt *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Denne utredningen presenterte vurderinger av hvilke kompetanser som skulle være viktige fremover, samt endringer i fag som måtte til for at elevene skulle utvikle disse kompetansene. Det ble anbefalt en fornyelse av fagene i skolen, og det ble foreslått å vektlegge fire kompetanseområder (NOU 2015: 8, s. 18).

Det ble blant annet vektlagt et behov for god lese- og skrivekompetanse som krever forståelse av ulike tekster, god kildekritikk, digital dømmekraft og kommunikasjon med ulike formål. Selv om lese- og skrivekompetanse kun ble plassert under et av de fire kompetanseområdene presiserte utvalget at de ulike kompetansene vil kunne inngå i flere. Ut ifra denne NOU-en (2015: 8) ble lesekompetanse ofte sett i sammenheng med forståelse. Det ble ofte vist til at lesing er viktig for Informasjonshenting, vurdering, refleksjon o.l. Det ble også hevdet at forskning viser at elevenes leseutvikling og utvikling av faglig kompetanse er parallelle prosesser som påvirker hverandre (s. 28). Utvalget presiserer at mange fag krever at elevene leser mye og ofte for å utvikle kompetanse, samtidig som at det må arbeides systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen. De mente at «det bør legges vekt på å synliggjøre enda tydeligere enn i dag sider ved lesing [...]» (NOU 2015: 8, s. 48).

Det ble også nevnt at elevene må engasjere seg i innholdet, og at «utviklingen av lesekompetanse går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangre. Læreplanene må gjenspeile dette.» (NOU 2015: 8, s. 48) Det er likevel lite som sier noe om hva som bør leses, eller hvordan den estetiske siden av lesing skal fremmes.

2.8 PIRLS 2016

De ferskeste resultatene fra PIRLS er i fra 2016. I denne undersøkelsen har Norge deltatt med elever på både 4. og 5. trinn. Dette er for å teste elever som er jevngamle med andre land. I tillegg ble det i 2016 også gjennomført en elektronisk undersøkelse kalt ePIRLS, og her var det kun elever fra 5. trinn som deltok. PIRLS definerer lesing på denne måten:

Lesing er evnen til å forstå og bruke de skriftlige språkformene som kreves av samfunnet eller som verdsettes av individet selv. Unge lesere kan skape mening fra forskjellige tekster. De leser for å lære, for å delta i grupper med lesere i skolen og hverdagslivet, og de leser for sin fornøyles skyld. (Lesesenteret, 2017, s. 10)

Ut ifra dette må vi forstå det som at de vektlegger både estetisk og efferent lesing. De påpeker at man skal lese for å forstå og kunne bruke skriftlig språk, både fordi det kreves av samfunnet og for at individet skal kunne verdsette dette selv. PIRLS har valgt å bruke faktatekster og litterære tekster i heftene sine, og de har valgt å stille både flervalgsspørsmål og åpne spørsmål slik at elevene kan svare med egne ord (Lesesenteret, 2017, s. 11).

Ettersom gjennomsnittresultatet i norsk skole havner på 559 poeng, og inn under kategorien høyt mestringsnivå, har jeg valgt å fokusere på hva det egentlig går ut på. Å havne inn under denne kategorien vil bety at elevene kalles gode lesere. Det er fordi leseren er i stand til å analysere detaljer, ta overblikk og sette elementene fra teksten inn i en større sammenheng. Når det gjelder de litterære tekstene, er disse kategorisert som relativt komplekse, og leseren kan blant annet forklare sammenheng mellom handling, intensjon og følelser. I tillegg gjenkjenner eleven språklige virkemidler, som billedbruk, språklig tone og metaforer. Når det gjelder faktatekstene evner elevene å se logiske sammenhenger, reflektere seg fram til årsaker

og forklaringer. I tillegg kan de gjøre generaliseringer og vurderinger ut ifra innhold og tekstelementer (Lesesenteret, 2017, s. 20).

Noen interessante funn er at elevene på 4. trinn i norsk skole leser de litterære tekstene bedre enn faktatekstene. Mens på 5. trinn mestrer de disse teksttypene på lik linje. I tillegg havner faktisk flertallet, 58 prosent av elevene på femte trinn, i kategorien «høyt» eller «avansert» mestringsnivå (Lesesenteret, 2017, s. 26).

Forskjellen på ePIRLS og PIRLS er at ePIRLS er ment å skulle undersøke elevers ferdighet til å hente informasjon online, derfor er alle tekstene her informasjonstekster. Det er flere og større variasjon i tekstene ved ePIRLS, og de hevder at denne undersøkelsen inviterer til en mer dynamisk lesemåte. I denne undersøkelsen havnet hele 63 prosent av elevene på femte trinn i kategorien «høyt» eller «avansert» mestringsnivå (Lesesenteret, 2017, s. 28-29).

2.9 PISA 2018

PISA 2018 hadde lesing som hovedområde. Det ble i etterkant av denne undersøkelsen utarbeidet en kortrapport som viste at sammenliknet med 2009 og 2000 som også hadde lesing som hovedområde var gjennomsnittslesingen på samme nivå. Likevel viste disse resultatene en tilbakegang sammenliknet med PISA 2015, selv om resultatene var bedre enn OECD-gjennomsnittet. Dett ble blant annet rapportert om at færre elever bruker tid på å lese på fritiden, og at en større andel elever ikke leser i det hele tatt eller kun hvis de må. Spesielt er det opplevelseslesingen, altså den estetiske lesingen de norske elevene bruker mindre tid på (Jensen et al., 2019, s. 1).

Resultatene fra denne rapporten viser at det er første gang jentene presterte bedre enn guttene i alle fagområdene. I tillegg skårer norske elever under gjennomsnittet for OECD når det gjelder å nyttiggjøre lesestrategier for forståelse og å huske en tekst. De er likevel på gjennomsnittet når det gjelder strategier for å lage sammendrag. Norske jenter har en betydelig større evne for å gjenkjenne egnede strategier enn gutter, og det er enda større forskjell i strategier for å lage sammendrag (Jensen et al., 2019, s. 18).

En gruppe forskere har tatt utgangspunkt i disse PISA-resultatene for å sette de i sammenheng med annen forskning og fornyelsen av læreverket. Denne dybderapporten om lesing ble gitt ut i 2020, og er kalt *like muligheter til god leseforståelse? – 20 år med lesing i PISA*. Disse forskerne fant blant annet at lesevanene hadde endret seg drastisk siden første PISA-undersøkelse i 2000, og spesielt de siste ni årene. Ut ifra resultatene der bare tre prosent av elevene svarte at leser hver uke, viste det seg at de som bruker digital kommunikasjon og som chatter med hverandre daglig skårer bedre på leseprøver. Ut ifra dette ble det derfor trukket en konklusjon om at det også er lesetrening i denne form for kommunikasjon. De norske elevene har fortsatt minst positiv holdning til lesing, og holdningene sammen med lesevanene har en negativ trend (Frønes et al., 2020, s. 129).

Ut ifra dette ble det i rapporten påpekt viktigheten av å inspirere barn og unges leseinteresse. Det ble i tillegg pekt på lærerens rolle for å motivere og engasjere til lesing både på skolen og fritiden. Viktigheten av et godt skolebibliotek ble trukket frem, samtidig ble det lagt vekt på å arbeide med spennende og utfordrende tekster i klasserommet (Frønes et al., 2020, s. 132).

2.10 LK20

Med den nye læreplanen som kom i 2020, er det fortsatt mange likheter fra LK06/13, samtidig som det også er blitt lagt til nye fokusområder. Blant annet er de grunnleggende ferdighetene videreført, noe som viser at lesing fortsatt krever fokus i alle fag.

Utdanningsdirektoratet skriver i rammeverket for grunnleggende ferdigheter om lesing;

Utvikling av funksjonell leseferdighet er et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser i tilnærmingen til tekst [...] Leseutvikling krever gode strategier for å kunne søke og bearbeide informasjon. Bevisst bruk av hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og med ulike teksttyper i fagene, er derfor avgjørende for å utvikle funksjonell leseferdighet. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11)

Elevene må altså tilegne seg gode forståelsesprosesser som krever både språklig forståelse og leseforståelse. I tillegg må elevene tilegne seg avkodingsevner på ortografisk nivå. Ved å skape et samspill mellom disse ferdighetene samt det å ha kunnskap om et hav av lesestrategier, skal elevene kunne automatisere dette mot hensikten med de ulike tekstene.

Dette vil igjen kreve kunnskap om ulike modaliteter, og hvordan ulike semiotiske ressurser brukes til ulik kommunikasjon.

For å vise hvordan begrepet lesing i dagens læreplan forstås er det hensiktsmessig å ta med definisjonen fra LK20:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5)

Som tidligere nevnt kreves det altså en enorm kunnskap om ulike modaliteter og dens måte å kommunisere på. Det kreves i tillegg til dette en evne til å oppfatte forskjellen mellom skjønnlitteratur og sakprosa samtidig som det kreves at elevene skal kunne reflektere over disse og å kunne vurdere tekstene kritisk. Ut fra dette må vi forstå det slik at elevene skal kunne bruke lesestrategier tilpasset formålet for å hente ut mest mulig informasjon om teksten, ordene og konteksten den er skrevet i, samtidig som de skal evne å vurdere teksten, ordene og konteksten kritisk mens de leser.

Kjerneelementer er et nytt begrep i LK20. Dette er noe som har erstattet det som i den forrige læreplanen het hovedområder. I tillegg er det lagt til fokusområder som kalles tverrfaglige emner. Blant annet under kjerneelementet som er kalt *tekst i kontekst* legges det vekt på at elevene skal lese tekster for opplevelse. De skal «bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). I tillegg legges det vekt på estetisk lesing under de tverrfaglige emnene. Det blir blant annet poengtert under *folkehelse og livsmestring* at «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3).

Det blir også hevdet at når det gjelder *demokrati og medborgerskap* kan lesing gi et innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Gjennom å lese både skjønnlitteratur og sakprosa vil det kunne bidra til at elevene utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre. I tillegg kan det gi grunnlag for konstruktiv samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Fokuset på den estetiske lesingen er derfor noe tydeligere i denne læreplanen enn den forrige.

Det er likevel få kompetansemål som legger opp til estetisk lesing, noe som er likt fra forrige læreplan. Men med den nyeste læreplanen er det lagt til et kompetansemål etter 4. trinn som heter at «elevne skal velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter», noe som igjen krever at elevne må få tid og rom til å lese bøker av egen interesse, samtidig som de er bevisst på egne ferdigheter.

3.0 TEORI

I dette kapittelet vil det teoretiske rammeverket bli presentert. Basert på problemstillingens formulering *Hva kan legge til rette for estetisk lesing på småtrinnet, og hvilke lesestrategier kan bygge opp under estetisk lesing?* Faller det seg naturlig å utype de sentrale begrepene definert i kap 1, i tillegg til å forankre dette i et større utvalg teori.

3.1 HVA ER LESING

Lesing er ofte definert ved hjelp av formler. Slik lesing er definert i kap 1.4.1, er gjerne kravene de samme hos ulike teoretikere, altså at det innebærer avkoding og forståelse, der enkelte også vektlegger motivasjon. Det er likevel noe uenighet om hva som kreves for de ulike ferdighetene. Basert på LK20s definisjon er lesing en ferdighet som i tillegg krever flere kunnskaper og ferdigheter for å være i stand til å lese. Mortensen-Buan (2015) hevder at lesing ikke nødvendigvis er noe vi enten kan eller ikke kan. Men at det er avhengig av formål, situasjon og kultur (s.181). Roe (2014) hevder at lesing endrer seg i takt med elevenes alder og nivå, og at lesing etter hvert blir et redskap for læring og opplevelse (s. 14).

Definisjonen av lesing er likevel ikke synonymt med hva som blir ansett som å være en god leser. Blant annet Duke og Pearson (2009) viser til flere faktorer som definisjon for gode lesere. De har satt søkelys på hva gode lesere gjør i lesefasene i tillegg til å peke på gode lesestrategier som elevene bruker. For å definere dette har de blant annet utarbeidet en liste. Gode lesere er aktive når de leser, de ser over teksten i forkant, og de ser på tekstens struktur. En god leser stiller spørsmål til teksten og sammenligner forkunnskapene sine med det som leses. De er i tillegg i stand til å overvåke egen forståelse, samt å oppfatte eventuelle misoppfatninger. En god leser kan ta avgjørelser om hvordan ulike deler i en tekst bør leses, de leser altså selektivt. Samtidig vil en god leser være i stand til å vurdere tekstens kvalitet og verdi, og de vil være i stand til å lese ulike tekster på ulike måter (s. 107). Roe (2011) hevder i tillegg at lesere som er i stand til å overvåke egen lesing har god metakognitiv kompetanse og er klar over hvilke lesestrategier som er best egnet til formålet (s. 85).

Roe (2011) beskriver fem kjennetegn ved den gode leser; de er oppmerksomme på egen konsentrasjon, og vet når de har mistet den. I tillegg vet de hvor i teksten de mistet fokus. De forbereder seg på tekst og mål. Og de finner ut om lesingen er for underholdning eller læring. Til sist peker hun på at den gode leser har kunnskapen om form og oppbygging for tekstens organisering. Videre påpeker Bjerke og Johansen (2020) viktigheten av å lære i meningsfulle sammenhenger, og hevder at *læreren* må sørge for at «mening, innhold og opplevelse går hånd i hånd med selve ferdigheten» (s. 122). På samme måte hevder Lundberg og Herrlin (2008) at: «elevene fra første stund må få oppleve at lesing dreier seg om mening, glede, betydning, budskap, opplevelse og forståelse. De må få erfare at tekster har noe å fortelle, noe som kan være viktig» (s. 12). De peker også på læreren som en viktig faktor for å samordne utviklingstrinnene, og den som kan legge til rette for at elevene skal få tak i meningsinnhold og aktivere deres forforståelse.

3.2 LITERACY

Tidligere har jeg gitt en kort definisjon av hva literacy innebærer. Dette er et komplekst begrep som er viktig å si noe mer om. Blant annet Maagerø & Tønnessen (2014) skriver at dette er et begrep som henviser til en generell kompetanse, og at det «omfatter både evnen til å bruke og tolke ulike uttrykkssystemer eller semiotiske modaliteter og evnen til å beherske ulike medier» (s. 14). Likevel oversetter de literacy til tekstkompetanse, og skriver at det er helhetsforståelsen av ulike tekster som er viktig i dette begrepet. Litt ulikt hevder Barton (2007) at det å være «literate» er å være aktiv og selvsikker innenfor tegnsystem i sosiale praksiser (s. 32). Dermed legger han vekt på viktigheten av det sosiale aspektet i dette begrepet. På denne måten må vi også forstå literacy som det å kunne ta del i sosiale praksiser, og det å kunne uttrykke seg aktivt og selvsikkert i samfunnet.

Ved å oversette literacy til «tekstkompetanse» slik som Maagerø og Tønnessen (2014) vil dette bety at det ikke er et endimensjonalt begrep. Det dreier seg om å kunne velge mellom modaliteter, kjenne innarbeidete mønster og å kunne skape nye på egenhånd. En kompetanse som derfor kan brukes for å nå egne mål i tillegg til å kunne tilegne seg evnen til å stille kritiske spørsmål (s. 17). De poengterer at begrepet tekstkompetanse er åpent og fleksibelt når man bruker det i norsk språk, selv om de vedkjenner Gunther Kress' kritikk av

kompetansebegrepet da han mener det er tilbakeskuende og at når det brukes i skolen «går [det] ut på å lære barna å reprodusere tidligere tiders ferdigheter og kunnskapsmønstre» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16).

Drangeid (2014) velger å bruke den engelske termen literacy, men da som tillegg til «tekstkompetanse» og «litterær kompetanse» fordi «disse er veletablerte og står godt til læreplanens begrep 'kompetansemål'» (s. 44). Dermed viser han til bruk av literacy-begrepet uten oversettelse i norsk. Jeg vil derfor presisere Blikstad-Balas' (2016) utsagn om at «[...] literacy er en sammensatt kompetanse, som innebærer å produsere, lese og tolke tekster i utvidet forstand» (s. 33).

Ettersom flere presiserer at vi ikke har et norsk fagbegrep som kan forklare dette nøyaktig nok, velger jeg derfor å bruke den engelske termen literacy. Dette er fordi det blir mest riktig for meg, og fordi det er på vei til å bli et godt innarbeidet begrep innen lesing og skriving. Dette begrepet må derfor forstås som et komplekst og sammensatt begrep som involverer en lesers evne til å avkode og forstå. I tillegg vil dette begrepet også henvise til en lesers kompetanse innen ulike semiotiske ressurser og evne til kritisk vurdering. UNESCO, som internasjonalt arbeider med literacy definerer det slik:

Beyond its conventional concept as a set of reading, writing, and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world» (UNESCO, u.å).

UNESCOS forståelse av literacy må derfor tolkes som at dette begrepet inneholder mer enn å kunne bruke de grunnleggende ferdighetene. De påpeker at det er flere evner som kreves for å henge med i den digitale og informasjonsrike verden som nå forandrer seg så raskt. Literacy blir derfor et begrep på en kompetanse vi ønsker at elevene skal oppnå på veien mot å bli en selvstendig og deltakende samfunnsborger. Samtidig er dette et konsept som bidrar til identifikasjon, forståelse og tolkning.

PISA, som tidligere nevnt, har testet 15-åringers leseferdigheter siden tidlig 2000-tallet. De mener deres definisjon av literacy har forblitt den samme siden de startet denne testingen. De definerer literacy slik:

The PISA definition of reading literacy has remained much the same over this period; in 2018, it can be summarized as understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society. (Mo, 2019)

Literacy handler på denne måten om forståelse, bruk, refleksjon, vurdering og samhandling med tekst for å kunne nå egne mål, samt å kunne delta i samfunnet. Det handler om å finne sitt potensial, og å utnytte det på best mulig måte. Som vi ser er dette et godt innarbeidet ord, som ofte blir kommentert med utfyllende og kompleks mening. Det er en gjentakende faktor at det inkluderer lese- og skriveferdighet, i tillegg til kritisk vurdering og refleksjon rundt tekst både på papir og digitalt. I tillegg handler det om å kunne bruke og nyttiggjøre seg av tekst, slik at man kan nå mål, og slik at man kan delta i samfunnet på best mulig måte.

3.3 UNDERVISNING OG ESTETIKK

Aristoteles har hatt stor betydning som filosof, og i den forbindelse også hatt stor betydning for forståelsen av mimesisbegrepet. Han kaller det etterligning, og hevder at alle mennesker har en medfødt trang til å etterligne. Gjennom etterligning føler mennesket glede ved erkjennelse (Aristoteles, 2004, s. 27). Willbergh (2010) har tatt utgangspunkt i dette for å vise sammenhengen mellom det estetiske og undervisning på denne måten og at det: «[...] dreier seg om å skape visse forestillinger hos den andre parten ved hjelp av konkrete uttrykk, som tale, skrift, gjenstander, bilder og andre medier» (s. 46). Det blir derfor tydelig at elevene trenger gode modeller, som de ønsker å etterligne, og som kan skape forestillinger hos dem ved hjelp av blant annet modaliteter.

Kant (1995) knytter estetikkbegrepet til sansing, erkjennelse og følelser. Videre mener han at mennesker vil oppleve og ilegge virkeligheten ulikt, basert på egne erfaringer og følelser. Derfor kaller han den estetiske dømmekraften subjektiv (s. 71-72). I forbindelse med det estetiske peker Kant på innbilningsevnen, og om dette sier han at det bidrar til: «[...] å skape en annen natur, med utgangspunkt i det materialet som den virkelige naturen gir den» (1995, s. 194). Denne evnen, eller kraften, vil på den måten gi rom for mennesket til å være skapende og å åpne opp for å se nye muligheter i det som allerede eksisterer. I sammenheng med estetisk lesing, vil innbilningsevnen kunne bidra til å skape egne subjektive virkeligheter ut ifra den forforståelsen de allerede besitter.

Bergström (2000) er kritisk til dagens skolesystem. På bakgrunn av sin nevrologiforskning har han trukket konklusjoner om at skolesystemet kveler kreativiteten til barn. Han mener at passiviteten øker med årene, og at innen man når videregående er det ikke rom for å komme med egne ideer. På denne måten kveler skolearbeidet den kreative energien hos elevene (s. 76). Bergström (2000) hevder med dette at kunnskapshjernen har størst verdi både i samfunn og på skolen. Derfor har også kunnskapsfagene, blant annet matematikk og språk, høyest verdi. På den andre siden vil litteraturens estetiske kjerne på denne måten gå tapt, og med det også den opprinnelige hensikten med faget (s. 45).

En av hovedgrunnene til Bergströms kritikk er at han mener barn er kreative av natur. Noe som igjen viser seg gjennom barns evne til fantasi og det at de har på seg *mulighetsbriller*. Barn kan på denne måten virkeliggjøre kreativitet og fantasi ettersom de ikke er bundet av den fysiske verden på samme måte som voksne. Ved å holde fast på denne måten å orientere seg i verden, vil derfor kreativiteten også vedvare og de vil få nye ideer (2000, s. 38-39). Bergström (2000) utdyper dette med å hevde at dersom skolen var en *mulighetsinstitusjon* ville man også kunne berike *mulighetsbrillene* (s. 57). Dette mener han er mulig å gjennomføre uten å øke antall timer i de estetiske fagene, men derimot må kreativiteten få større spillerom og utvikles i alle fag (s. 76).

3.4 LESESTRATEGIER

Anmarkrud og Refsahl (2010) hevder at de virkelig dyktige leserne kjennetegnes ved at lesingen er en aktiv prosess. De er strategiske og kan bruke sin bakgrunnskunnskap for å forstå en tekst. De er også villige til å legge ned det som trengs av arbeidsinnsats for å forstå tekstene. «Strategier, kunnskap og motivasjon påvirker hverandre gjensidig, og må derfor ses i sammenheng» (s. 9). For at elevene i norsk skole skal bli virkelig dyktige lesere må derfor elevene besitte kunnskap, samt gode strategier og motivasjon. Resultatene av PISA 2018 viser som tidligere nevnt, at det bør fokuseres mer på lesestrategier i norsk skole da dette er et område hvor elevene sliter.

Westlund (2010) skriver om lesestrategier på ulike nivå; talespråkanalyse, ordanalyse og strategier for leseforståelse, mens Anmarkrud og Refsahl (2010) kategoriserer strategiene i ulike typer. Uansett hvordan vi velger å kategorisere lesestrategiene er målet det samme. Å fremme læring og forståelse og å hjelpe elevene til å kunne bruke ulike strategier til ulike tekster. Som Anmarkrud og Refsahl (2010) skriver; «Det er beskrevet godt over hundre ulike strategier som en leser kan benytte seg av for å skape bedre forståelse og læring» (s. 15). Det er derfor viktig at elevene blir presentert for flere strategier, og at de får oppleve at de enkelte strategiene har et bruksområde der de er mer formålstjenlig. Enkelte av disse strategiene vil ikke egne seg på småtrinnet da de for er avanserte.

Anmarkrud og Refsahl (2010) peker på at elevene må gjennom flere nivåer på veien mot selvstendig bruk av lesestrategier. Det første nivået kalles utviklingsnivå og baserer seg på at eleven kan kopiere bruken av en strategi når lærer viser og forklarer. Eleven har med andre ord kunnskap om strategien, men ikke hvordan den brukes. Neste nivå krever også støtte fra læreren, men elevene er ikke lenger avhengige av å kopiere lærerens bruk. Elevene har fortsatt liten kunnskap om hvorfor strategien brukes. På tredje nivå har eleven tilegnet seg god kunnskap om strategien og kan bruke den på egenhånd. De vil likevel ha behov for påminnelse om å bruke strategien, og de kan være noe forvirret rundt hvilke oppgaver og tekster strategien er best egnet til. På det siste, og fjerde nivået er strategien internalisert og blitt en del av elevens repertoar. Eleven kan derfor nå skille ut hvor denne strategien passer, og hvor den ikke bør brukes (Anmarkrud & Refsahl, 2010). Dette kan ses på som en individuell og tidkrevende prosess. Etter resultatene av de nasjonale og internasjonale prøvene ser vi at de som skårer høyt har gode lesestrategier internalisert.

Tidligere har jeg definert lesestrategi som noe en leser «bruker» i tillegg til selve lesingen. At det handler om å få mest mulig ut av lesingen, man legger en plan, og man har en løsning dersom man står fast. Det handler om læring og forståelse. I tillegg vil jeg trekke frem lesesenteret sin forklaring: «Når vi snakker om en lesestrategi, mener vi en bestemt eller valgt måte å lese og bearbeide teksten på» (Lesesenteret, 2008, s. 39). Denne definisjonen gir større rom for å inkludere det estetiske i lesingen. Samtidig åpner dette opp for sammenhengen mellom det å bruke internaliserte lesestrategier og å «lese estetisk». På denne måten kan man velge om teksten skal leses for å hente ut informasjon, om den skal gi en opplevelse og vekke

følelser eller om den er ment å kunne brukes til begge deler. Slik vil også lesestrategier kunne knyttes til ulike måter å bearbeide en tekst på.

3.5 EFFERENT OG ESTETISK LESING

Louise Rosenblatt har preget spesielt amerikansk opplæring i mer enn seksti år, og nå er mange av hennes bøker også oversatt til flere språk. Hun er derfor også godt kjent blant lærere og studenter internasjonalt. Kjernen i hennes teori går ut på at det å lese litteratur handler om å utforske teksten. Vi møter alle en tekst med ulik forforståelse, og dermed vil også ethvert møte med en tekst være forskjellig. Rosenblatt omtaler sin teori som *the transactional theory*, som forklares ved at meningen finnes i selve transaksjonen mellom leseren og verket (1995, s. 34). Hun forklarer dette med egne ord: «The “meaning” does not reside readymade “in” the text or “in” the reader but happens or comes into being during the transaction between reader and text» (Rosenblatt, 2005, s. 7). Et viktig poeng gjennom Rosenblatts teorier er budskapet om å skape forståelse for betydningen av å skape denne transaksjonen i undervisningssammenheng. Dette er fordi den estetiske lesingen legger til rette for at leseren er kreativ ved at den litterære opplevelsen er et resultat av denne transaksjonen (1995, s. 34).

Rosenblatt (1995) påpeker at skillet mellom efferent og estetisk lesing har vært det vanskeligste å forklare. Det er viktig å påpeke, som tidligere nevnt, at disse to måtene å lese på ikke trenger å ekskludere hverandre. Om den efferente lesingen skriver Rosenblatt (1994): «... the reader’s attention is focused primarily on what will remain as the residue *after* reading – the information to be acquired, the logical solution to a problem, the action to be carried out» (s. 23). Videre forklares dette ved å være lesing for å innhente informasjon så effektivt som mulig med praktisk formål. Skjønnlitteratur kan derfor også leses på en efferent måte. Ofte stiller lærere spørsmål om en skjønnlitterær tekst, mens elevene leter gjennom teksten etter svar. Løvland (2011) kaller dette *svarjegeren*, og hevder at mye tid i skolen blir brukt på svarjakt (s. 35). Det er derfor viktig å påpeke at når det snakkes om efferent eller estetisk lesing, så er ikke det likt med inndeling av skjønnlitteratur og sakprosa.

Estetisk lesing handler som tidligere nevnt om opplevelse, engasjement og innlevelse. Rosenblatt (1994) sier om dette: «[...] the reader's primary concern is with what happens *during* the actual reading event [...] he also pays attention to the associations, feelings, attitudes, and ideas that these words and their referents arouse within him» (s. 24). Hun påpeker at i tillegg må leseren også her avkode konseptet og ordene, som ved efferent lesing. Videre utdyper hun om estetisk lesing: «In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text» (s. 25). Disse to lesemåtene vil derfor ofte inkludere hverandre, selv om det handler mer om hvor oppmerksomheten til leseren ligger. Samt om leseren ønsker å oppleve *mens* han leser, eller om det er noe som skal «føres ut» etter at teksten er lest.

En annen grunn til at Rosenblatt (1995) mener at det er vanskelig å forklare er at ved estetisk lesing må leseren innta en «estetisk holdning». Noe som krever at leseren tillater at følelsene, ideene og de assosiasjonene blir gjennomlevd under lesingen. På den måten blir det gjerne leserens «ansvar» å velge hvilken type lesing som faktisk skjer. Hun påpeker blant annet at en fallgrube er at mange heller begynner å forklare de litterære egenskapene til et verk som for eksempel bilder, rytme, metafor etc. Dermed blir fokuset på selve teksten istedenfor den opplevelsen leseren da må tillate (s. 292).

Rosenblatt (1995) hevder at estetisk dømmekraft og litterær innsikt aldri vil bli lært gjennom en «ideell betydning». Hun mener derfor at man må ta utgangspunkt i elevenes reaksjoner og det som påvirker dem. Ved å gjøre dette kan læreren hjelpe elevene til å oppnå en balansert litterær opplevelse (s. 33). Hun påpeker i tillegg at lesingen går i en spiral, der tekst og leser påvirker hverandre. Derfor er ikke meningen bare i teksten eller bare hos leseren, men i et samspill mellom disse (s. 26).

3.6 ESTETISKE LÆREPROSESSER

Sæbø (1998) skriver om estetiske læreprosesser at det setter søkelys på den estetiske opplevelsen som involverer leseren følelsesmessig, og at elevene får utforske og bearbeide følelsene sine (s. 409). De tre hovedmomentene innenfor estetiske læreprosesser er gjensidig

avhengig av hverandre, og innebærer *estetisk opplevelse, estetisk erfaring/praksis og estetisk kritikk* (s. 402).

Den estetiske opplevelsen åpner opp for at mennesket kan bli følelsesmessig involvert, samtidig inngår alle sanser og kompetanse som en del av denne opplevelsen. En motsetning til dette er det materielle eller instrumentelle, altså nytteverdien (s. 406). Sæbø påpeker at i alle fag har man valget om å fremheve den estetiske opplevelsen eller ikke.

Den estetiske erfaringen eller praksisen baserer seg på at det estetiske virkeliggjøres gjennom konkrete og gjerne aktive handlinger. Det dreier seg om skapende handling, og gjerne det å gjøre helt nye erfaringer. Disse erfaringene vil i tillegg inkludere tanker og følelser (Sæbø, 1998, s. 413). For å eksemplifisere dette vil elevene gjennom litteraturen vil få estetiske opplevelser. Ut ifra dette vil de kunne utføre handlinger, som igjen vil kunne gi dem nye erfaringer.

Estetisk kritikk handler om å kunne reflektere og å være bevisst i møte med kunst og estetikk. Sæbø (1998) påpeker at dette skjer ved å være mottakelig for umiddelbare erfaringsopplevelser som skjer i det indre, samtidig som den intuitive bevisstheten er til stede. Inntrykkene som skapes gjennom interaksjon med omverden krever derfor at man har tilegnet seg begreper for opplevelser og erfaringer (s. 414). Elevene trenger ut ifra denne forståelsen å lære begreper og uttrykk som kan brukes for å sette ord på følelsene og erfaringene de opplever. Ved å ha et godt ordforråd i møte med tekst, vil elevene kunne vurdere og reflektere rundt egne opplevelser og erfaringer de får gjennom lesing.

3.7 DEN ESTETISKE LESINGENS ROLLE

I denne oppgaven har det vært ønskelig å se på hva som kan legge til rette for estetisk lesing. Derfor har det også vært interessant å undersøke om disse to lesemåtene er sidestilt, eller om en av de er fremhevet i dagens skole. Rosenblatt (2005) sier om denne fordelingen:

The efferent stance, it is my observation, has generally been emphasized throughout the child's experience in the home and school, to the neglect of the aesthetic. In part, this has been due to the misconception that the text alone does the aesthetic job, instead of recognition of the reader's contribution. (s. 99)

Med dette hevder hun at det er en stor vektlegging av efferent lesing i skolen ettersom mange misforstår og tror at den estetiske lesingen skjer av seg selv. Rosenblatts undersøkelser på dette punktet er gjort i USA. Samtidig har jeg tidligere spesifisert at læreplanen sier lite om den estetiske lesingen i Norge også.

Hennig (2017) støtter dette når han viser til den norske skoles fordeling, og mener at problemet i utgangspunktet er at den efferente lesingen har dominert nesten fullstendig. Videre påpeker han:

En ting er at vi leser historiebøker og mattebøker for å få informasjon vi kan bruke i den virkelige verden. Noe ganske annet er at det også i litteraturundervisningen har informasjonshenting og efferent lesing dominert i altfor stor grad. Da blir det ikke mye moro å lese (s. 112).

Med dette må det forstås at i noen fag, eller i enkelte utvalg av bøker er det «gitt» at det er informasjon vi ønsker å hente ut ifra teksten. Mens litteraturundervisningen gjerne er ment å gi elevene opplevelser og erfaringer, blir det likevel ofte brukt som et middel for å nå et mål om å hente ut informasjon. Hennig (2017) påpeker at det da ikke lenger er gøy å lese, noe som igjen kan ses i sammenheng med Bergströms (2000) (jfr. kap 3.3) kritikk, der han hevder at skolearbeidet kveler kreativiteten.

Kjelen (2013) hevder at læreplanens krav til nytte kan gjøre det vanskelig for norsklærere å legitimere skjønnlitteraturens plass i skolen. Estetisk lesing passer ikke inn i norskfaget som et ferdighetsfag ettersom det ikke kan måles. Derfor blir gjerne lesing av skjønnlitteratur heller et redskap for å lykkes på prøver (s. 60-63). Dette knytter han til skolen som en målstyringstankegang, og at skolen på den måten legger opp til forhåndsgitte mål, som kan vurderes som nådd eller ikke (s. 71).

Rosenblatt (1995) mener i den sammenheng at det å undervise i litteratur kan bidra til opplæring i demokrati og medborgerskap. Litteratur kan danne forståelse for hvordan ulike deler påvirker hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre. Videre kan det skape

forståelse for samarbeid og felleskap. På denne måten kan det legge til rette for en større forståelse av at vi som samfunn arbeider mot et felles mål, uansett hvor ulike vi er (s. Xv).

Videre påpeker Rosenblatt (1995) at det ikke nødvendigvis bare handler om den personlige lesingen:

My insistence that there is no poem, no literary work, unless there has been an aesthetic reading has sometimes been seen as making the personal reading an end in itself. I view it, rather, as essential to the beginning of a process of organic growth, in which the capacity for thinking rationally about emotional responses can be expanded. Such reading can nourish both aesthetic and social sensitivities and can foster the development of critical and self-critical judgement (s. xviii).

Rosenblatt påpeker her at ettersom hun hevder det er nødt til å skje estetisk lesing for å skape det estetiske, så blir ofte den personlige lesingen sett på som selve målet. Men istedenfor dette, påpeker hun den personlige lesingen som en start, og som et essensielt steg på veien. Hun knytter også den estetiske lesingen til det å utvikle sine emosjonelle og sosiale ferdigheter. Samtidig viser hun til at det kan fremme utvikling av kritiske og selvkritiske vurderinger. Knyttet til læreplanens kjerneelement om *kritisk tilnærming til tekst* vil derfor estetisk lesing kunne bidra til at elevene får økt forståelse for hvilke troverdigheter tekster har. Fondevik og Hamre (2017) utdyper dette ved å vise til at tekster byr på innlevelse og identifikasjon, samt analytisk distanse og refleksjon. På den måten er det danningssida i norskfaget som bidrar til bevissthet rundt den estetiske dimensjonen innenfor ulike modaliteter og tekstformer (s. 16).

Hennig (2017) har en hypotese om at om at den estetiske gleden er den samme for voksne og barn, selv om referanserammene vil variere. Han anser denne gleden som den første og viktigste veien inn i tekst. Stokke og Tønnessen (2018) støtter dette ved å peke på at litteraturen bidrar til at elevene kan «bli kjent med personer og kulturer, konflikter og utfordringer langt ut over det de fleste erfarer i det virkelige livet» (s. 23). Videre påpeker de hvordan dette bidrar til å utvikle eget følelsesliv, fantasi og empati. I tillegg peker de på variasjonen i språkbruk man vil møte, som igjen kan bidra til å utvikle egen språksans. Hennig (2017) peker på utfordringer for å vektlegge innlevelse, nysgjerrighet og visualisering hos elevene er at undervisningen har vært rettet mot det som kan undervises og vurderes.

Gjennom dette får elevene heller en forståelse av at de skal finnes «riktig» mening i teksten, istedenfor at meningen skapes selv (s. 110).

3.8 DEN LITTERÆRE SAMTALEN

Aase (2005a) viser til at det er forskjell på den litterære samtalen og dagligdagse samtaler ettersom formålet og iscenesettinga er ulik. Dette forklares som en litterær samtale der en gruppe eller samtale har som formål å undersøke litterære tekster gjennom erfaringer (s. 107). På den måten er det gjerne formålet som styrer selve gjennomføringen. Nielsen (2017) påpeker at «den litterære samtalen ikke søker en meningssannhet som er lukkende eller konkluderende, men snarere forsøker å avdekke stadig nye og mer nyanserte meningsnivå og meningssammenhenger, i teksten, mellom teksten og «verden», og mellom de som deltar i samtalen». På den måten bør litterære samtaler kunne åpne opp for mer nyanserte svar, der det ikke nødvendigvis finnes en «fasit». Slik må derfor de som deltar i samtalen kunne være med på å påvirke formålet, og hvordan det egentlige resultatet blir.

Når det gjelder iscenesettinga eller konteksten, peker Aase (2005a) på forskjellen mellom å lese hjemme og litteraturlesing på skolen. Lesingen hjemme blir sett på som en ensom aktivitet mens på skolen blir det en slags felles kontekst (s. 107). Lesingen på skolen vil derfor åpne opp for at man skaper et tolkningsfellesskap, noe som igjen gjør at den litterære samtalen krever at den må læres i sosial kontekst (s. 108). Hennig (2010) hevder i den sammenheng at den litterære samtalen er en god form for undervisning ettersom disse samtalene skaper forbindelser mellom individuelle elever og større kulturelle univers (s. 30).

Dysthe (1995) peker på viktigheten av autentiske spørsmål. Hun mener at denne type spørsmål er «et viktig redskap for å involvere elevene i undervisningssamtaler, for å utfordre deres forståelse og tenking og for å hjelpe dem å se sammenheng mellom det de hadde lært fra før og det nye» (s. 214). Autentiske spørsmål er derfor forstått som åpne spørsmål, spørsmål som læreren ikke allerede har svaret på, og som derfor bidrar til elevenes refleksjon. Igjen er dette spørsmål som ikke allerede har en «fasit».

I den forbindelse påpeker Hennig (2010) viktigheten av at læreren stiller seg på elevenes nivå. Slik blir forholdet i klasserommet mer symmetrisk i den litterære samtalen, og diskusjonene blir mer uforutsigbare og dynamiske. Derfor blir det viktig at læreren bidrar til finne potensialet i elevenes drøfting og innspill (s. 183). Hattie (2013) hevder at læreren er den som har størst påvirkningskraft hos elevene. Og i den sammenheng blir derfor det Aase (2005b) hevder om at læreren må «vurdere si eiga rolle i samspelet med elevane når det gjeld styring og openheit» forsterket (s. 117).

Hennig (2010) peker derfor på at lærerens oppgave er å finne de lærerike øyeblikkene. Ved å gripe fatt i disse øyeblikkene, vil læreren kunne bidra med større kunnskap om litterære begreper og virkemidler, og på den måten vil elevene kunne tilegne seg et større vokabular (s. 185). Ved å la elevenes innspill få hovedfokus og bidra med ekstra kunnskap der det er usikkerhet, vil det kunne gi et mer balansert resultat, hvor det er elevene som likevel får «styre samtalen».

4.0 METODE

De metodiske valgene som ligger til grunn for denne oppgaven vil bli presentert i dette kapitlet. Jeg ønsker å beskrive og begrunne valg av metode, samt gi et innblikk i hva jeg har vektlagt som forsker på dette feltet. Måten jeg har valgt å samle inn data på, har påvirket hva slags informasjon jeg har fått. Samtidig har alle valg jeg har foretatt underveis gitt konsekvenser. Derfor har det vært viktig for meg å være så klar og eksplisitt som mulig over disse valgene jeg har tatt, både på forhånd og underveis, slik at jeg også vet hvordan det kan påvirke resultatet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 25). Ved å beskrive og begrunne disse valgene vil det også kunne gi en mulighet for leseren til selv å vurdere forskningens gyldighet og pålitelighet, samt studiens troverdighet.

4.1 METODEVALG

Befring (2020) påpeker viktigheten av å bruke akseptable metoder innenfor forskning, og kaller det et grunnleggende kvalitetskrav. Metodekvaliteten vil derfor kunne avgjøre om arbeidet kan karakteriseres som forskning (s. 11). Derfor bør metoden tilpasses formålet, og jeg valgte metode ut ifra det jeg trodde ville være best egnet for å gi svar på problemstillingen min.

Hensikten med denne studien var å undersøke hva som kan legge til rette for estetisk lesing på småtrinnet og hvilke lesestrategier som kan bygge opp under estetisk lesing. Da dette var lite tematisert i tidligere forskning, anså jeg det som mest formålstjenlig å benytte en kvalitativ hermeneutisk metode med en fenomenologisk tilnærming til forskningen. Alternativt kunne jeg valgt å gjøre en større undersøkelse ved hjelp av en kvantitativ metode. Dette ville da krevd flere informanter og kunne gitt en bredere oversikt, noe som igjen kunne egnet seg for å uttale seg mer generelt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 42). Det må derfor påpekes at en kvalitativ undersøkelse ikke er mulig å generalisere på grunn av det lille utvalget. For å begrense nærkontakter med tanke på covid-19 i tillegg til tidsperspektiv og for å sikre mulighet for gjennomføring, har jeg valgt få informanter fra samme skole. Strategien jeg har valgt å bruke for innsamling av data har derfor vært gjennom semistrukturerte intervjuer.

Ettersom jeg har valgt en kvalitativ studie, med få informanter så jeg det som formålstjenlig å kunne tilpasse en intervjuguide så godt som mulig. På den måten var det ønskelig å kunne endre denne frem til intervjuene skulle gjennomføres. Da en godkjenning fra NSD har en lengre behandlingstid, og ettersom ingen personopplysninger var nødvendige for å gjennomføre dette prosjektet, har jeg valgt å bruke en metode som ikke krever godkjenning fra NSD. Dette betyr at jeg ikke har gjort noen form for lydopptak eller oppbevarer persondata på noen måte. Informantene har gitt sitt samtykke til å delta, og de har blitt gjort oppmerksomme på muligheten for å trekke seg underveis.

4.2 KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN

Ifølge Befring (2015) er kvalitative forskningsmetoder fleksible og lite formaliserte. Denne metoden er også særlig relevant for å få innsikt i tanker, følelser og holdninger (s. 109). Dette har gjort seg formålstjenlig i den sammenheng at personlige intervjuer har gitt en større mulighet for å få tak i ulike læreres subjektive svar og på den måten at det har gitt rom for improvisasjon og for å fange opp det som er uventet.

De kvalitative forskningsmetodene «vil i første rekke kreve forskningsdata som bygger på ulike former for *selvrapport*. Innsamling, analyse og tolkning av slik data står sentralt i kvalitativ metodelære» (Befring, 2015, s. 109). På den måten må det forstås at de intervjuene jeg har foretatt derfor er behandlet i etterkant ved å analysere og derfor tolke det som er sagt ut ifra egen forforståelse. Gadamer (2003) påpeker at bevisstheten om egne fordommer og forforståelse derfor er avgjørende for å «være mottagelig for tekstens annerledeshet» (s. 38). Det faktum at forskeren vil ha direkte innflytelse i intervjuene, og på den måten også kunne påvirke eller styre det som skjer, gjøre denne metoden sårbar. Derfor vil det ifølge Befring (2020) være kompetansen til den som utfører intervjuet som vil ha stor betydning for datakvaliteten. Derfor har jeg tilstrebet å gjennomføre datainnhenting med en nøytral holdning, slik at jeg er bevisst på og kan begrense eventuelle feilfaktorer. Dette påpeker Befring (2015) som et metodekrav, «og det gjelder både tilsiktede og utilsiktede feil» (s.42).

4.3 HERMENEUTIKK OG FENOMENOLOGI

Hermeneutikk som metode bygger på Hans-Georg Gadammers beskrivelse av historisk dokumentanalyse som en sirkulær prosess. Befring (2015) forklarer at denne prosessen innebærer en interaksjon mellom tolkning og dokument. I denne sirkulære prosessen, senere kalt den *hermeneutiske sirkel*, søker forskeren å stadig finne en mer helhetlig innsikt ved å gå fra del til helhet til del i sirkulære prosesser. Et viktig begrep her er forforståelse, som danner et startgrunnlag for denne interaktive prosessen (s. 21). Ved å stadig ekspandere kunnskapen i et kontinuerlig samspill mellom avgrensede deler og en større helhet har den hermeneutiske metoden derfor gjort seg gjeldene her.

Kvale og Brinkmann (2015) viser til hermeneutikk som noen generelle prinsipper som har vært gode i fortolkning av tekster i en lang tradisjon. Disse prinsippene bygger blant annet på det at teksten må forstås ut ifra egen referanseramme, samtidig som fortolkningen ikke er forutsetningsløs (s. 237). Dette vil altså bety at ulike formuleringer av spørsmål vil kunne bestemme de mulige svarene, og derfor ut ifra den forforståelsen jeg har og den forståelsen som utvikles underveis, vil oppgaven kunne være noe preget av dette. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker likevel et siste prinsipp der enhver fortolkning bidrar med kreativitet og fornyelse. På den måten vil også de ulike fortolkningene berike forståelsen fordi det bringer frem flere differensieringer, og på den måten vil også meningen kunne utvides.

Mens hermeneutikere er opptatt av fortolkningen av mening er gjerne fenomenologer opptatt av å «illustre hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Edmund Husserl grunnla fenomenologien som en filosofi, men denne er blitt videreutviklet. I kvalitativ forskning er derfor en fenomenologisk tilnærming generelt ikke-filosofisk, og mer bestemt et begrep som viser til interessen for å ut ifra informantenes egne perspektiver kunne forstå sosiale fenomener. Det dreier seg altså om å beskrive snarere enn å analysere og forklare, og på den måten å beskrive så presist som mulig. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det har derfor vært viktig å forstå estetisk lesing og lesestrategier ut fra informantenes egne erfaringer og opplevelser, samtidig har det vært viktig å gjenfortelle så presist som mulig det de selv har sagt.

4.4 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET

For å øke forståelsen av hvordan estetisk lesing og bruk av lesestrategier benyttes i opplæring, har jeg hatt behov for å ta utgangspunkt i hva som faktisk skjer i klasserommene, og hva det faktisk fokuseres på i leseopplæringen i skolene. Jeg så det som formålstjenlig å intervjuere lærere i ulike aldre, med ulik arbeidserfaring, og som har erfaring med å arbeide med leseopplæring. Jeg har derfor valgt en metode for å innhente data som gjorde at jeg kunne støtte meg til informantenes refleksjoner, erfaringer og opplevelser tilknyttet denne tematikken.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil et kvalitativt forskningsintervju bidra til å se og forstå verden ut fra informantenes side (s. 20). På denne måten så jeg det som mest hensiktsmessig å velge det kvalitative forskningsintervjuet som metodologisk tilnærming. I tillegg har jeg valgt å bruke individuelle intervjuer istedenfor gruppeintervju. Dette påpeker Postholm og Jacobsen (2011) som fordel ettersom at man da trekkes ut av en sosial sammenheng, noe som gjør at det for enkelte vil bli lettere å svare mer ærlig og åpenhjertig. Derfor er denne metoden sterk på å få fram hvordan informanten fortolker virkeligheten og har oppfattet en situasjon (s. 65). Jeg vil senere komme inn på metodens validitet og reliabilitet, men ser det som formålstjenlig å presisere allerede nå at utviklingen av forståelsen for dette sosiale fenomenet har et hermeneutisk fenomenologisk fortolkende utgangspunkt.

Det kvalitative forskningsintervjuet har vært mest hensiktsmessig å bruke for å samle inn data da dette gir muligheter for å nyansere informantutsagn i motsetning til blant annet et spørreskjema. Samtidig har denne metoden for innhenting av data gitt rom for fleksibilitet i gjennomføringen. Kvale og Brinkmann (2015) kaller forskningsintervjuet for en «profesjonell samtale» og påpeker at dette bygger på dagliglivets samtaler, men de påpeker likevel at dette går dypere enn hverdagslige spontane meningsutvekslinger. «Hensikten er å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22), der målet er å innhente beskrivelser fra informantens livsverden, for deretter å fortolke betydningen. Det har likevel vært i min interesse å ivareta og beskrive informantenes utsagn så objektivt og presist som mulig.

Postholm og Jacobsen (2011) kategoriserer intervju i tre ulike typer, der jeg har valgt å bruke det semistrukturerte intervjuet. Dette gav mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål eller eventuelt be om utdypelse i svarene underveis, i tillegg til at denne typen intervju gir rom for at tema som ikke var planlagt kunne dukke opp (s. 75). Kvale og Brinkmann (2015) viser også til det semistrukturerte intervjuet og forklarer at dette brukes der man ønsker å forstå og tolke temaer ut ifra informantenes perspektiver. De påpeker også at det semistrukturerte intervjuet verken er lukket som et spørreskjema eller en åpen samtale, men at ved hjelp av en intervjuguide sirkler man inn forhåndsbestemte temaer, og intervjuguiden inneholder forslag til spørsmål (s. 46). Dette har vært avgjørende for å samsvare best mulig med min oppgave, og derfor har semistrukturerte intervjuer vært mest hensiktsmessig.

Det er likevel viktig å påpeke at forskeren vil ha en egen forforståelse idet man går inn i intervjuet. I tillegg er det forskeren som bestemmer intervjusituasjonens tema, spørsmål og hvor det eventuelt skytes inn oppfølgingsspørsmål. Derfor synes jeg det er viktig å trekke frem Kvale og Brinkmanns (2015) synspunkt hvor de bruker begrepet *asymmetrisk maktrelasjon* for å beskrive forholdet mellom forsker og informant. Som en reksjon på intervjuerens dominans vil derfor noen informanter være tilbøyelige til å snakke utenom tema eller eventuelt holde informasjon tilbake eller protestere mot forskerens spørsmål, og kaller dette motkontroll (s. 52). Jeg opplevde ikke at mine informanter prøvde å ta motkontroll, men at samtalen dreide seg om de tema og spørsmål som ble stilt. Det opplevdes derfor som at mine informanter var komfortable med situasjonen og at de var samarbeidsvillige. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det ikke et poeng at maktforholdet skal elimineres, men at det er viktig at forskeren er bevisst og kan «reflektere over den rolle makt spiller i produksjon av intervjukunnskap» (s. 53). Det har derfor vært viktig for meg å anerkjenne maktrelasjonen i denne metoden for datainnhenting, slik at jeg kunne håndtere det asymmetriske maktforholdet ansvarlig.

4.5 UTVALG AV INFORMANTER

Studiens utvalg bestod av tre lærere som er ansatt i grunnskolen. Jeg har tilstrebet å få tak i lærere med ulik erfaring slik at utvalget kunne bli variert, selv om de er fra samme skole. De har ulik alderserfaring og arbeidserfaring, men alle tre har erfaringer fra det å jobbe med

leseopplæring på småtrinnet. De har erfaringer fra å være kontaktlærere og å følge elever over tid. Enkelte av de har også erfaring med lederstillinger, som igjen har bidratt til å kunne gi noen svar i lys av hva som foregår utenfor selve klasserommet og hvordan det i etterkant har påvirket deres måte i arbeidet med elevene.

Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at det er enkelte intervjupersoner som er bedre enn andre, men den ideelle informant finnes ikke. De påpeker derfor at forskeren bør se det som sin oppgave å tilrettelegge og motivere informantene fordi det kan bidra til at intervjuene blir kunnskapsrike, uavhengig av hvem som blir intervjuet (s. 195). Jeg vil likevel beskrive alle informantene mine som ressurspersoner tilknyttet lesing da dette innebærer at de har erfaringer, refleksjoner og opplevelser med lesing, de har arbeidet med ulike elever og de har arbeidet med både estetisk lesing og lesestrategier. Erfaringene disse lærerne har kunnet bidra med har vært avgjørende for i hvilken grad det har vært mulig å øke kunnskapen rundt oppgavens problemstilling.

I kombinasjon med et strategisk utvalg, var disse personene også tilgjengelige for å delta i studien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ingen «gylden standard» for antall informanter, og at ved å ha et lite utvalg eller få intervju gir det forskeren mulighet for å være mer grundig i analysen (s. 149). Ettersom ønsket mitt var å få dyptgående kunnskap rundt temaet for denne oppgaven, vurderte jeg disse tre til å være ressurspersoner, spesielt med tanke på oppgavens begrensning og covid-19. Befring (2015) påpeker at kvalitative data ofte kan kalles en form for *selvrapport*, og at dette på denne måten er «data som forutsetter evne til *introspeksjon*» (s. 112). Jeg opplevde informantene mine som ærlige, med god selvinnsikt og som hadde gode formidlingsevner. På den måten har dette utvalget bidratt med god kunnskap til denne oppgaven.

Grunnet tid, ramme og det som var praktisk mulig å gjennomføre er alle informantene tilhørende samme skole, og det har blitt gjennomført et intervju per lærer. Ettersom hele utvalget er tilhørende samme skole, så vil dette kunne gi en begrensning i den form at de kan ha tilnærmet lik praksis. Det ville vært en fordel med flere lærere fordelt på flere skoler, men jeg var nødt til å gjøre det som var mest praktisk og smittevernsvenlig. Ettersom dette er en

kvalitativ studie med få informanter vil ikke dette kunne gjøres representativt, og det vil ikke være mulig å generalisere disse funn på grunn av det lille utvalget.

4.6 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE

Som nevnt tidligere har jeg benyttet individuelle intervju. Det var ønskelig å få innblikk i lærernes egne tanker om estetisk lesing og lesestrategier, og praktiske erfaringer i arbeid med dette. Deretter var det ønskelig å utforske disse resultatene for så å kunne drøfte dem opp mot teori. Spørsmålene som ble utformet som intervjuguide (vedlegg 1), har derfor tatt utgangspunkt i oppgavens problemstilling, og gir stort rom for subjektive refleksjoner. Intervjuguiden har blitt utformet som et forslag til spørsmål, og det ble naturlig å stille alle spørsmålene i alle intervjuene. Dersom jeg har stilt oppfølgingsspørsmål har jeg prøvd å også notere disse ned i notatene underveis men de er ikke notert i intervjuguiden da det ikke nødvendigvis er blitt stilt de samme oppfølgingsspørsmål til alle informantene.

Ettersom det var mest hensiktsmessig å benytte semistrukturerte intervjuer, har dette derfor åpnet opp for at det kunne dukke opp nye spørsmål eller temaer underveis i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Intervjuguiden er derfor utformet fordi jeg ønsket at intervjuobjektene skulle ha samme utgangspunkt, men at det i tillegg åpnet opp for fleksibilitet. Dette var også hensiktsmessig for å tillate en dynamisk dimensjon og ivareta mellommenneskelige forhold som oppstod i de individuelle intervjusituasjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Derfor er intervjuguiden utformet for å ivareta relevansen til forskningstemaet, samtidig som det gav rom for at intervjuobjektene kunne dreie svarene i en annen retning enn det jeg forutså. Den største utfordringen vedrørende intervjuguiden var å formulere spørsmål som var ikke-ledende, men samtidig kunne belyse problemstillingen på best mulig måte.

4.7 GJENNOMFØRING AV INTERVJU

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Dette var av hensyn til deres tid, og av praktiske årsaker ettersom de alle er tilhørende samme skole. Dette gjorde at det ikke ble tidspress underveis i intervjuene, som igjen gjorde at intervjuene fikk en naturlig start og

avslutning. Før jeg begynte å stille spørsmål, presenterte jeg formålet med undersøkelsen. Jeg gjorde det klart for dem at jeg ikke var ute etter informasjon om enkeltelever, men om lærerens subjektive erfaringer og refleksjoner rundt lesing og lesestrategier på småtrinnet. De ble informert om anonymitet og muligheten for å trekke seg. For å ivareta de forskningsetiske sidene ved undersøkelsen gjorde jeg informantene oppmerksom på at jeg kom til å ta notater underveis, men at jeg ikke skrev ned noen personopplysninger. Jeg fortalte at jeg heller ikke kom til å bruke båndopptaker på grunn av personvern, og det faktum at denne undersøkelsen ikke er meldt til NSD.

Jeg fulgte i stor grad intervjuguiden under intervjuet. Innimellom ble det naturlig med oppfølgingsspørsmål, og samtalen tok enkelte ganger en uventet vending. Et eksempel på det er at den ene læreren (L2) blant annet tok opp at motivasjonen for lesing ofte daler på mellomtrinnet. Det førte til at vi også fikk en samtale rundt ønsket om å ha en felles leseplan i kommunen, og den erfaringen læreren hadde med at mange elever må bytte skole fordi de flytter innad i kommunen. Gjennomføringen av intervjuene ble derfor i noen grad ulik, men intervjuguiden gir en god oversikt over alle spørsmålene de ulike informantene er blitt stilt, og i lik rekkefølge. Jeg opplevde at informantene var villige til å bidra på best mulig måte, og at de var ærlige på egne erfaringer kontra å svare det de trodde jeg «ønsket» å få til svar. Jeg har valgt å gi lærerne kallenavn, og de vil derfor bli kalt L1, L2 og L3.

4.8 METODE FOR ANALYSE

Postholm og Jacobsen (2011) påpeker at analysen starter allerede før datamaterialet foreligger i skriftlig form. Det å utforme problemstilling, samle inn data og analysere påvirker hverandre gjensidig og er prosesser som foregår side om side. Derfor handler analysen om å utvikle forståelse. I samtaler vil dette handle om å prøve å forstå hva som blir sagt, samtidig som meningen og forståelsen som utvikles i dialogen vil påvirke samtalens forløp (s. 101). Derfor er analyse noe som foregår hele tiden, og dette kan påvirke datainnsamlingen i etterkant ettersom forskeren utvikler sin forståelse. Analyse og datainnsamling er derfor parallelle prosesser som står i et dynamisk forhold til hverandre.

Kvale og Brinkmann (2015) utdyper dette med å påpeke viktigheten av å bestemme seg for hvordan intervjuene skal analyseres allerede i forkant av gjennomførelsen. På denne måten vi analysemetoden kunne styre forberedelsene, samt utforming av intervjuguide og intervjuprosessen. Her legges det til rette for at man tolker underveis, og den endelige analysen vil ifølge dem bli enklere og også være basert på tryggere grunn (s. 216). Dette har vist seg å være en god metode i det faktum at jeg har utformet en intervjuguide der spørsmålene allerede følger en naturlig kategorisering som kan belyse problemstillingen så godt som mulig.

Ettersom jeg har valgt å ikke bruke båndopptaker har det gjort til at jeg er veldig avhengig av mine egne notater, som igjen kan ses på som et usikkerhetsmoment. Hvor god jeg har vært til å ta notater med tanke på reliabilitet kommer jeg inn på senere. Dersom jeg ønsket å ha mulighet for å gå tilbake og høre ord for ord ville lydopptak vært det ideelle, men som jeg har beskrevet tidligere har jeg allerede i planlegging av oppgaven vært bevisst på å bruke en metode som kunne gjøre den endelige analysen enklere og tryggere.

I tråd med en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til analysen har jeg derfor tolket datamaterialet for å gi det mening, samtidig som jeg har tilstrebet å beskrive informantenes opplevelser og erfaringer så presist som mulig. Kvale og Brinkmann (2015) utdyper dette ved å påpeke at dersom vi godtar at intervjuanalysen kan åpne opp for et legitimt fortolkningsmangfold, da er det unødvendig å stille strenge krav til fortolkningskonsensus. På den måten blir det heller viktig å eksplisitt formulere de bevis og argumenter som ligger i en fortolkning, slik at andre lesere kan teste denne fortolkningen (s. 239). På samme måte som forklart innledningsvis i dette kapitlet har det vært viktig for meg å være så klar som mulig over de valg og avgrensninger jeg har tatt på forhånd og underveis i hele arbeidet, slik at jeg har vært bevisst på eventuelle påvirkninger av resultatet. Derfor er jeg bevisst på at min forståelse har gitt teksten en mening som gjelder ut ifra mitt ståsted og på den måten er det min tolkning som er notert.

4.9 ETISKE OVERVEIELSER

Befring (2020) påpeker at et grunnleggende krav for forskning er at det skal være forankret i anerkjente etiske verdier. Disse forskningsetiske prinsippene omfatter normer, og er ment som et bidrag for at forskningsprosessen kan gjennomføres på en forsvarlig og verdig måte (s. 28). Underveis i forskningsprosessen har det dukket opp etiske problemstillinger som jeg har måttet ta hensyn til. Jeg har vært nødt til å ta etiske overveielser i alt fra tema på oppgaven til analyse av datamaterialet. De etiske valgene jeg har tatt har vært knyttet til alt fra utforming av problemstilling og tema, utvalg av informanter og intervjuguide, analyse og tolkning. Kvale og Brinkmann (2015) utdyper dette med at man i kvalitative studier ofte er nært knyttet til feltet man forsker på, noe som kan føre til en spenning mellom det man ønsker å oppnå og de etiske hensyn som må tas. For å ivareta etisk gode vurderinger, er det utarbeidet retningslinjer for veiledning, og som jeg har fulgt i denne oppgaven. Disse er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), og finnes i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi* (NESH, 2016).

Ved å følge regler for personvern har jeg gjort nødvendige tiltak for å sikre informantenes anonymitet. Jeg har valgt å bruke metoder som ikke gir personidentifisering, og jeg har heller ikke notert ned noen identifiserbare opplysninger. Ved å bruke NSD sin sjekkliste, har jeg fått bekreftet at dette prosjektet ikke gav utslag i krav for melding. Befring (2020) påpeker at et av de forskningsetiske prinsippene er at deltakelsen skal bygge på personlig samtykke. Det skal være forståelig og forstått, den den prosjektansvarlige skal forsikre seg om dette (s. 32). Personvern har derfor vært en viktig faktor, og inngår i hensyn man må ta i forskningsetikken. Derfor har jeg gitt dem forståelig informasjon, og forsikret meg om at de har bekreftet å ha forstått dette.

Det har også vært viktig for meg å være bevisst på at det forekommer tendensiøse fortolkninger, forvrenginger av konklusjoner og feilaktig gjengivelse av forskning slik Befring (2020) påpeker. Her er jeg bevisst på at jeg gjør fornuftige fortolkninger, og jeg har tilstrebet å unngå beviss påvirkning av intervjuobjekter, og således prøvd å unngå ledende oppfølgings spørsmål, samt ensidig tolkning av intervjuobjektene svar.

4.10 VALIDITET OG RELIABILITET

Befring (2020) påpeker at valide data gir et sannferdig og gyldig uttrykk for det vi ønsker å undersøke. Han påpeker også at problemer knyttet til validitet primært omfatter data som ikke kan måles direkte (s. 37). Dette kan derfor være et av problemene med kvalitativ metode, da dette innebærer å innhente umålbare data. Det som har vært viktig å styrke muligheten for data knyttet til denne oppgaven har blant annet vært legge til rette for datainnsamling uten innvirkning og å klargjøre begrepsinnhold.

Kvale og Brinkmann (2015) bemerker at kvalitative intervjuer gir intervjupersonene lov til å protestere mot forutsetningene for forskerens fortolkninger og spørsmålene som stilles. Samtidig understreker de at validitet i en bredere fortolkning har å gjøre med i hvilken grad en metode kan undersøke det den er ment til (s. 276). På denne måten betegnes kvalitativ forskning som gyldig vitenskapelig kunnskap. Jeg har gjennom hele denne prosessen måtte ta ulike valg med tanke på hva som kan gi utslag i valide data. Ved hjelp av de metodene jeg har valgt, og på bakgrunn av de etiske overveielserne, vil jeg derfor argumentere for at jeg har evnet å vise praktisk klokskap under hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

Befring (2020) tar opp Paul Ricoeurs spørsmål om det enkelte subjekt har en uformidlet tilgang til seg selv. Dette peker blant annet på introspeksjonens og selvinnviklingens begrensninger. I tillegg hender det at informanter svarer det de «tror» forskeren er ute etter. Usikkerheten rundt validiteten av det et menneske forteller om seg selv kan altså gjøre seg gjeldende. Kvale og Brinkmann (2015) kaller dette *refleksiv objektivitet*, som må forstås som ens streben etter objektivitet om egen subjektivitet. Derfor er det viktig for forskeren å reflektere over eget bidrag til produksjon av kunnskap (s. 273).

Intervjuspørsmålene er lagt opp til å hente ut informantenes egne subjektive refleksjoner og erfaringer, slik er det også lagt opp til å begrense forskerens bidrag til produksjon av kunnskap. I tillegg er notatene ment for å beskrive informantenes svar, og derfor skrevet ned tilnærmet likt de ordene informantene har valgt å bruke. Valget ved å gjennomføre individuelle intervjuer ble også basert på å få mest mulig valide data. Slik som tidligere nevnt

blir man da trukket ut av en sosial sammenheng, og fordelene med dette kan bidra til å svare mer ærlig. Analysen i denne oppgaven baserer seg på de ulike informantenes subjektive erfaringer og refleksjoner, det vil kunne argumenteres for at objektiviteten styrkes ettersom målet er å beskrive disse.

Spørsmålet om reliabilitet er en generell utfordring da det slik Befring (2020) hevder alltid vil forekomme større eller mindre målefeil ved alle former for datainnsamling (s. 37). Det at jeg har brukt informanter fra samme skole kan i slikt tilfelle gjøre noe med reliabiliteten da det kan være ulik praksis ved andre skoler. Dette er likevel valg jeg har tatt bevisst og begrunnet tidligere. Samtidig vet jeg at informantene hver for seg har erfaring fra andre skoler enn der de er tilhørende den dag idag.

Med gjennomføringsreliabilitet setter man særlig lys på forskerens kompetanse til å gjennomføre forskning. Dette går blant annet ut på om forskerens adferd kan påvirke intervjuobjektene. Ettersom kvalitative studier er vanskelige å reprodusere, spesielt i de tilfeller der det ikke gjøres lydopptak er det derfor stor verdi i å nøyaktig beskrive gjennomføringen slik jeg tidligere har gjort. Når det gjelder vurderingsreliabilitet eller tolkningsreliabilitet, så omhandler dette troverdigheten og påliteligheten av det skjønnet som utøves av vurdering og tolkning av data (Befring, 2020, s. 46). Derfor har jeg tilstrebet å objektivt beskrive de subjektive refleksjonene informantene fortalte. Ifølge Befring (2020) vil det med reliabilitet reises spørsmål om data er nøyaktige og om de kan være forurenset av feilfaktorer (s. 37). Her har jeg vært tydelig på at det er gjort en fortolkning, men at denne tolkningen likevel er så nøktern som mulig.

5. PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet vil de viktigste funnene i datamaterialet bli presentert. De fortolkninger jeg har gjort underveis bidrar til at resultatene er konstruert i samspill mellom informantenes beskrivelser og min fortolkning. Derfor betraktes min forskerrolle som en medspiller i konstruksjonen av kunnskapen rundt denne oppgavens tematikk. Problemstillingen jeg har valgt: *Hva kan legge til rette for estetisk lesing på småtrinnet, og hvilke lesestrategier kan bygge opp under estetisk lesing?* legger til rette for ulike tolkninger og subjektive refleksjoner. Jeg har tilstrebet å belyse disse subjektive svarene informantene har gitt, og på den måten fremheve variasjonen og de særegne svarene. Gjennom det empiriske datamaterialet har noen tema utpekt seg som naturlig, derfor er funnene kategorisert i tema.

De temaene som har gjort seg gjeldende er i ettertid skrevet inn i intervjuguiden (vedlegg 1). Dette er likevel ikke noe informantene har blitt gjort oppmerksomme på, men som heller ikke har påvirket resultatet annet enn at det falt seg en naturlig inndeling for å belyse problemstillingen på best mulig måte. De ulike temaene er: God leser, leselyst, lesestrategier, lesing og LK20, estetisk vs efferent lesing, lesestrategier for estetisk lesing og lesingens utvikling. Målet med denne kategoriseringen er å gi en dyptgående og rik forståelse av oppgavens tema og problemstilling.

5.1 PRESENTASJON AV INFORMANTER

Før jeg presenterer selve funnene etter intervjuene, vil jeg først oppsummere forskjeller og likheter mellom de tre informantene. Som nevnt i metodekapittelet er datamaterialet innhentet gjennom individuelle intervju, der det er gjennomført et intervju per lærer. De er alle utdannet lærere og arbeider på samme skole. De har likevel erfaringer fra andre skoler enn den de tilhører nå. Alle underviser på småtrinnet, to av lærerne er kontaktlærer mens den tredje arbeider deltid. Jeg vil referere til lærerne ved hjelp av kallenavn; L1, L2 og L3. Videre følger en kort oversikt over de ulike lærerne.

L1 er en kvinne i slutten av tjuårene som er på sitt fjerde undervisningsår hvorav de siste to er på småtrinn. De to siste årene har hun også fungert som kontaktlærer. Hun arbeidet tidligere ved en annen skole på mellomtrinn. Hun har ikke tatt norsk i utdanningen sin, men underviser i norsk.

L2 er en kvinne i slutten av førtiårene og har tatt en fireårig allmenlærerutdanning. Hun har arbeidet i skolen siden 1997 hvorav mesteparten på småtrinn. Hun har i tillegg erfaring fra lederstilling ved andre skoler. Hun tar nå etterutdanning i norsk grunnet nye kompetansekrav og er samtidig kontaktlærer.

L3 er en kvinne i slutten av sekstiårene og er i utgangspunktet pensjonert, men arbeider fortsatt deltid. Hun har tatt en treårig allmenlærerutdanning. Hun har stort sett arbeidet på småtrinn og har tidligere erfaring som kontaktlærer. Hun har nesten alltid jobbet ved samme skole.

5.2 GOD LESER

En fellesnevner for alle informantene om hva som er en god leser på 4. trinn, er at de burde ha god leseflyt. De burde kunne «lange vanskelige ord og få med seg innholdet» (L2), og både L1 og L3 presiserer at de også bør vite hva de skal gjøre dersom de møter på et vanskelig ord. I tillegg ser L1 etter «elever som tørr å velge litt tøffere bøker, ikke nødvendigvis Harry Potter, men at de ikke låser seg på lettlestebøker», som hun mente kunne stagnere utviklingen. L2 fremhever også at de burde kunne skumlese, og at «dersom du kan noen ord, så kan du masse».

Det kom tydelig frem i spørsmålet om hva som er viktig for at elevene skal bli gode lesere at motivasjon er en stor faktor. Både L1 og L3 påpeker viktigheten av at elevene selv har indre motivasjon og at «de må ha lyst til å lese». L3 fremhever at i alle årene hun har arbeidet på småtrinn så møter hun elever som kommer til skolen og ønsker å lese, og som ønsker å bli gode lesere. Hun påpeker «den aller viktigste her, er læreren». Den erfaringen hun hadde gjort seg gjennom årene var altså at de elevene som møtte lærere med stort utvalg av bøker og tekster, og som ønsket å hjelpe elevene til å finne det de selv ønsket å lese, var de elevene

som i tillegg hadde best ordforråd, leseflyt og gode strategier for lesing. L1 hevdet at hun brukte bøker som motivasjon, gjerne i form av å lese utdrag fra ulike bøker ved matpausene, eller å spille av utdrag av bøker som lydbok. Her opplevde hun at flere av elevene kom til henne og ville lese mer ifra enkelte av disse bøkene. På veien mot målet for at elevene skulle bli gode lesere la hun til rette for at de skulle lese 15 minutter hver morgen, og hjemme fikk de lese i valgfri bok.

Et annet perspektiv som L2 påpekte var: «elevene bør skrive seg til lesing. Dette er noe som noen skoler praktiserer, men ikke alle. Det er gjort stor forskning, spesielt blant elever med lese- og skrivevansker at de har stor gevinst i å skrive seg til lesing på PC med lyd støtte, noe som kalles STL+.» Hun forklarer at dette gjør at de ser ord, hører ord og skriver ord samtidig, noe som utvikler forståelsen i alle ledd. Samtidig vektlegger hun at elevene bør lese høyt, lese for foreldre, snakke om det de har lest, og at de må møte på tekster «alle veier». «Fokus på lesing skal vi jo egentlig ha, men det blir ikke alltid slik», og mener at norsklæreren er den som blir ilagt hovedansvar for leseopplæringen.

5.3 LESELYST

Gjennom intervjuene ble det presisert av alle informantene at elevene trenger å motiveres for å bli glade i å lese. De trenger å finne noe som vekker deres interesse. På den måten var det enighet hos informantene at det viktigste med tanke på å motivere til leselyst var å kjenne elevene sine. Det ble påpekt hvor viktig det var å vite hva elevene interesserte seg for, hva som kunne vekke deres interesse. Her gjaldt det alt ifra cover på boka, til hva boka faktisk handlet om. L1 var opptatt av å ikke bare bruke det som er «det nyeste» i bokhyllene, men at alle elevene burde få en mulighet til å undersøke ulike sjangre, og «dersom det er tegneserier som interesserer dem, så er det tegneserier de bør lese. Man kan fint finne tegneserier med utfordrende tekster, i tillegg får de trening i å sette ordene inn i situasjoner på denne måten».

L2 mente også at det å treffe på riktig bok ofte er avgjørende. I tillegg bør man skape en atmosfære som «fenger». I tillegg påpeker hun viktigheten av å «vær en modell! Les høyt og vis at du er glad i å lese. Lær dem å bli glad i å jobbe med tekst». I tillegg bør man ifølge L2 kjenne elevene sine, slik at man vet hvilke bøker elevene kan mestre. Hun vektlegger også å

lese på alle mulige måter, blant annet «lese hentedikta, lese ord alene, ulike setninger. Les fortellinger sammen, varier mye og jobb ut ifra gruppa di. Noen ganger er det gull å dra fram det gode gamle. Salmer fra kirka, gamle dikt og sanger som de kjenner. Bryt ned teksten og lek med det». Hun påpekte at mange går over fra 1. til 2. leseopplæringa på 4. trinn, og variasjon og indre drivkraft blir desto viktigere for at ikke skillet skal bli altfor stort i gruppa. Hun stilte spørsmål rundt hvordan leseopplæringa er lagt opp ettersom hun sa at det nå er mange dårlige lesere og skrivere. «Må vi tilbake til finskrift og drill? Og til L97 med den store tverrfagligheten?».

L3 var opptatt av at elevene nå får mye stimuli. «De blir presentert for noe hele tiden, og mange zoomer ordentlig ut når de ser på tv, pc eller ipad». Hun mente at elevene derfor bør oppleve noe som gjør noe med fantasien deres, «noe som kan aktivere dem». Hun sa «jeg tror faktisk at når det er så mye som bare blir presentert og er 'ferdig' så blir det faktisk litt kjedelig. De blir for statiske og trenger å oppleve lesing som noe de kan bidra i selv». På den måten ønsket hun at elevene skulle oppleve at lesingen aktiviserte fantasien deres, samtidig som de lærte nye ord i en større sammenheng. Hun mente at noe av det som ble formidlet på tv, pc eller ipad var muntlig kommunikasjon, og som i tillegg gav «fantasien» svar på hva man skulle se for seg.

5.4 LESESTRATEGIER

Alle informantene vektla at opplæring i lesestrategier er viktig fordi det kan gi elevene bedre forståelse av emnet. Samtidig skulle det bidra til at de blir flinkere til å hente ut informasjon av teksten og at elevene ble mer selvstendig i å reflektere rundt tekst. L1 har ikke hatt norsk som fag i sin utdanning, og sier derfor at hun ikke har lært spesifikt om lesestrategier, annet enn det som står i læreverket «zeppelin». Hun mener likevel at hun bruker lesestrategier, men at hun ikke har de spesifikke ordene for de ulike strategiene. Hun vektlegger at «noen ganger er informasjonen det som ikke står der, og det er også viktig at elevene lærer det».

Det dukket opp noen eksempler på ulike lesestrategier underveis i alle intervjuene. Alle tre nevnte blant annet «BISON», «BO», letelesing, tankekart og VØL-skjema. Det ble også nevnt dybdelesing, letelesing og skumlesing i tillegg til det å lære å ta notater fra tekst. L2, som

tidligere nevnte det å «skrive seg til lesing», sa at hun også bruker skrivestøtte. Dette var mest for skrivingen, men hun mente at «det gjør også at elevene blir bedre til å lese, fordi det også hjelper dem til å ville fortelle egne historier med egne ord». Hun var opptatt av at «lesing og skriving går hånd i hanske».

I tillegg ble det nevnt noen apper som blir brukt på læringsbrettene; «kidspiration» og «ithoughts». Blant annet er dette digitale tankekart. Dette var noe elevene kunne jobbe med selvstendig, eller de kunne bruke det som introduksjon eller oppsummering av tema i plenum. L3 vektla at hun synes det var «gøy å bruke noe de kan gjøre sammen». Dette kunne for eksempel være å fylle ut tankekartene sammen i plenum eller at elevene ble delt i grupper på fire. Der skulle alle ha samme tekst, «men de skal huske den på hver sin måte. Den ene skal for eksempel ta notater, den andre skrive sammendrag, den tredje skriver spørsmål og den fjerde tegner historien». Hun mener at på den måten blir elevene også bedre på sosiale ferdigheter og samarbeid.

Angående målet med å bruke lesestrategier, var den første responsen hos alle tre at elevene skal bli flinkere til å hente ut informasjon av teksten. L1 påpeker at det er viktig å forstå at elevene ofte kan finne informasjon i teksten, men at de også kan hente informasjon ut ifra det som ikke står der. Blant annet er hun opptatt av å «bruke mye gåter. Der må de lete etter informasjon gjennom ting de egentlig allerede vet. Blant annet bruker jeg Einsteinsgåter, det er det mye matematikk i også, og tekststykker i matematikk er noe elevene kan slite lenge med».

L2 ønsker at elevene skal bli gode til å få med seg det de leser og vektlegger «elevene må kunne reflektere om det som står der, også må de lære noen strategier de kan bruke hvis de er usikre». Hun vektla det å få et overblikk over teksten elevene arbeidet med, og at det handlet om å bli selvstendige fordi elevene blir «servert» mye i løpet av dagen. «De får ting inn fra tv og læringsbrett hele tiden. Da merker jeg at de vil etter hvert ikke gjøre noe selv».

Det ble også påpekt at det var viktig at elevene må lære strategier for å finne ut det de selv lurte på. L3 var derfor opptatt av at elevene må lære lesestrategier for å bli gode lesere slik at de kan lese det som interesserer de. Som tidligere nevnt synes hun det var viktig at elevene

kunne lese noe som aktiviserte dem selv, og som satte i gang fantasien deres. «Da er det viktig å kunne gode strategier, slik at ikke de hele tiden blir avbrutt i 'flyten'».

5.5 LESING OG LK20

Da det kom ny læreplan i 2020, ble det ifølge L1 og L2 et spesielt fokus på å få inn de elementene som var annerledes for den forrige læreplanen i årsplanene. L3 har ikke selv laget årsplanen, men påpekte likheten mellom LK06 og LK20, og sa at «Det er mye likt i de to siste læreplanene, så det har ikke forandret seg så mye med dette skiftet. Det har derimot vært større endringer tidligere, blant annet i fra L97. Der var det meningen at 1. klassingene skulle leke mye. Grunnen til at 6-åringene skulle begynne var for å få en smidigere overgang mellom barnehage og skole. Men det er det blitt veldig annerledes etter LK06! De har fortsatt tid til leking, men det er likevel et mye større fokus på tradisjonell undervisning enn det som opprinnelig var ment da 6-åringene skulle begynne på skolen».

L1 påpeker at det er viktig å være oppmerksom på at når det kommer nye læreplaner, så vil læreverkene være «utdaterte». I tillegg er hun opptatt av at læreverkene skal være noe man «kan bruke, ikke skal bruke». Men hevder at mange blir låst til læreverkene, fordi det er en enkel måte å komme seg gjennom «pensum på». Hun forteller likevel at det i år har vært veldig annerledes grunnet covid-19. Ettersom de har måttet planlegge i god tid fremover dersom noen må i karantene, så har det blitt en løsning å følge læreverkene mer slavisk ettersom alle elevene har tilgang på disse. «Det er heller ikke lov å bruke biblioteket, og derfor har vi brukt mye zeppelin lesebok til lekse, eller valgfri lesebok hjemme».

L2 hevder at lesingen ikke nødvendigvis har forandret seg så mye. «Det er ganske likt, vi leser mye, snakker mye om tekst, bruker modelltekster og 'river' i stykker det vi leser». Hun vektlegger at hun savner en felles leseplan for kommunen, dette er noe hun har spurt etter flere ganger, både som lærer og som leder. Hun mener at «en felles lesesplan for kommunen ville vist kvalitet! Og vist at vi er på lik linje og samkjørte. Jeg håper det kommer». I tillegg er hun opptatt av metodefrihet, «vi gjør mer at det vi syns er bra. Og jeg tror at for de fleste lærere er metodefriheten en god ting istedenfor slik det var tidligere. Da var man veldig låst av læreplanen». Hun er likevel noe kritisk til at vi skal lære i spiraler; «Det er det samme om

igjen og om igjen. Elevene blir kjempelei! Det hadde vært interessant å prøve slik de gjør det i USA og England. Der jobber de mer periodebasert med tester på slutten. Enten består du eller så må du gå om igjen. Jeg tror det er fordeler og bakdeler med begge måter å jobbe på, men vi tester veldig mye i skolen uansett. Det hadde vært interessant å se hvordan resultatene ble hos elevene dersom vi forandret akkurat det».

5.6 EFFERENT VS ESTETISK LESING

Alle tre informantene mente at de hadde fokus på både efferent og estetisk lesing i sin undervisning. De så behovet for begge deler, selv om alle tre mente at hovedfokuset nok var på efferent lesing. Jeg spurte etter cirka prosentvis fordeling, der L1 og L2 mente at de brukte cirka 60 prosent av tiden på efferent lesing og 40 prosent på estetisk lesing. L3 startet også med å si at fokuset på lesingen gjerne hadde en 60/40 fordeling, der efferent var dominerende. Hun mente likevel at når det gjaldt undervisning, så var nok heller 90 prosent av tiden viet til efferent lesing. «På en måte så blir den estetiske lesingen litt overlatt til elevene. De leser mye det de har lyst til, og det er noe de får mye tid til i løpet av uka. Likevel tror jeg at mange lærere synes det er vanskelig å skulle undervise i estetisk lesing. Hvordan skal du lære elevene å like noe, å oppleve noe? De må på en måte erfare det selv, og det er vanskelig å undervise i lesestrategier for estetisk lesing uten å 'drepe' det estetiske i det».

L1 mente at det å lære å hente ut informasjon av teksten var noe de kom til å ha mer bruk for: «Overalt hvor man går, så må man kunne finne den informasjonen man trenger ved hjelp av å lese». L2 mente at det kanskje var tiden til rådighet som gjorde at det ble mest fokus på efferent lesing. Mens L3 var opptatt av at testingen i skolen har bidratt til det store fokuset på å lære å hente ut informasjon av tekstene. Hun utdypte det med at «før var lesingen mer basert på å kunne lese avisen, sangtekster i kirka, bibeltekster og noen få bøker. Det var ikke så omfattende før, og det var ikke så 'avansert' lesing som det er idag».

L2 hevdet også at den efferente lesingen kanskje er mer tilpasset gutter, «de har jo slitt mer med lesing ifølge forskning og det er noe vi ønsker å forandre». Hun presiserte derfor hvor viktig det var å legge opp undervisninga etter den gruppa du har, og at «dersom mange sliter med lesing, så får nok den efferente leseundervisningen enda større fokus fordi vi vil at alle

skal være med». I tillegg mente L3 at «det er vanskelig å undervise i estetisk lesing, fordi det krever at eleven er 'med' på det. Dersom vi forteller historier eller eventyr osv, så kan det nok for elevene heller oppleves som underholdning enn estetisk lesing».

5.7 ESTETISK LESING OG LESESTRATEGIER

For å øke fokuset på den estetiske lesingen ble det blant annet foreslått å bruke mer tverrfaglighet. L2 stilte spørsmål om det kanskje kunne bidra til at elevene fikk utfolde seg mer på sine premisser, og at «dersom de kanskje får jobbe mer fritt, så er det enklere å finne det som interesserer dem. Mange syns andre fag enn norsk er gøy, kanskje må lesingen få et større fokus i de andre fagene og?». I tillegg viste det seg å være enighet blant informantene at det tar tid, krever løsrivelse fra læreverkene, og at man må kjenne elevene sine. L1 utdyper dette med at «det er nesten like viktig å ha riktig startnivå som riktig tema». Likevel når det gjaldt å undervise i estetisk lesing svarte hun at «da stiller jeg nok mer spørsmål. Jeg tror ikke jeg har noen spesielle lesestrategier for den estetiske lesingen, annet enn å la elevene fortelle selv fra boka, stille spørsmål, ha en litterær samtale osv».

L3 var i tillegg opptatt av at elevene må ha lysten til å lese, og at derfor må de bli introdusert for noe de kan ønske å lese. Hun mente at «med all teknologien i dag så er det faktisk blitt et større skille i hvem som ønsker å lese og hvem som ikke vil. Noen elsker å få et avbrekk fra all stimulien og syns det er beroligende å sette seg ned å bare forsvinne inn i egen verden. Andre vil helst bare ha det servert og forsvinner inn i ei anna boble». L1 var derfor opptatt av å gi dem et stort utvalg. «De kan jo ikke vite hva som finnes uten å bli presentert for det, og ofte har man elever som ikke liker de vanlige bøkene som står i bokhylla». Hun var derfor opptatt av å låne bøker på biblioteket, men at hun også tok med bøker hjemmefra eller bestilte bøker på egenhånd.

Angående hvilke lesestrategier som ble brukt for å bygge opp under estetisk lesing, så svarte alle informantene at de brukte mye spørsmål. De spurte om bøkene, spurte hva elevene likte, spurte om de kunne gjenfortelle og liknende. L1 svarte at hun gjerne introduserte de for smakebiter av bøker, eventuelt spilte av lydbøker som tidligere nevnt. «Det er kanskje ikke lesestrategier, men mer noe som kan øke motivasjonen for å lese mer estetisk». På samme

måte mente L2 at man burde «skape stemning, ha innlevelse. Fortelle teite småhistorier og bruke kroppen, stemmen og rommet». L3 mente at hun ikke nødvendigvis hadde fokus på lesestrategier for estetisk lesing sammen med en hel klasse. «Jeg liker heller å sette meg ned med enkeltelever for å spørre om boka deres». Hun prøvde å få elevene til å fortelle om det de leser uten å føle at det er en «oppgave». Hun utdypte det med at «jeg syns det er en hårfin balanse mellom å undervise om lesestrategier for estetisk lesing uten at elevene blir ledet inn i et efferent 'modus'. Ofte så jobber vi med lesestrategier for estetisk lesing på en måte som nysgjerrighet og det å skape en indre motivasjon».

5.8 LESINGENS UTVIKLING

L2 mente at den forandringen hun hadde merket mest var at «mange lærere nå stoler veldig på læreverkene. De stoler på at de er lagt opp etter kompetansemålene også blir det bundet til bøkene. For mange er det tidsbesparende og enklere. Men har du hørt noe så 'tullete' som når lærere sier at de ikke 'rekker pensum'? Det er ikke pensum, kompetansemålene er pensum. Jeg tror man kan miste litt på veien hvis man er veldig lærebokstyrt». Hun påpekte at motivasjonen ofte daler på mellomtrinnet, og at det derfor kan ha blitt et større fokus på å starte leseopplæringen tidligere, og at det derfor kan bidra til at lærere gjerne bruker læreverkene fordi det «virker som en god progresjon». I tillegg mente hun at skolene har mer fokus på lesing, og at hun var imponert over hvor kjapt elevene lærer. Hun mente at elevene blir tidligere modne for å ta imot læring. «De er lærevillige, de kommer til skolen og vet at de skal lære. Sånn som det var i 97, så tror jeg ikke elevene skjønnte at all 'leken' skulle være læring».

L3 vektla også overgangen fra L97. «Jeg har merka store forandringer hele veien, men spesielt har det vært stor forandring på hva L97 og planen for 6-åringene opprinnelig var, til hva det egentlig har blitt den dag i dag». Hun forklarte om utviklingen at «noen ganger så trenger ting å prøves ut i noen år, og det har jeg merket. Det har vært ting som har vært 'typiske' for noen år, og som eventuelt har blitt med videre, eller blitt forkastet. Det gjelder egentlig for alt mulig i skolen». I tillegg påpekte hun den store forandringen i alt vi nå bør kunne lese for å fungere i samfunnet. «Det skal leses mye, og lesestrategier er blitt veldig viktig nå de siste årene. Dette er et begrep som ikke ble mye brukt før, mens det nå er veldig

fokus på det». Hun pekte på elevene nå bør kunne flere «måter» å lese på. Altså at det ikke bare er å lese ord og setninger, men i tillegg skal de forstå navigasjon på læringsbrett og PC, og hvordan alt av digitale innstillinger skal utføres. Dette var igjen det hun trodde elevene tidligst fikk forståelse for, og kalte det også en annen type lesing. Hun påpekte likevel at «jeg tror fortsatt det er mattestykkene som er vanskeligst å hente ut riktig informasjon ifra. Det jeg prøver å si er at det er en annen 'vanskelighetsgrad' på lesingen nå enn det var før».

L1, som har minst arbeidserfaring, mente at hun ikke hadde merket så mye forandring i utviklingen av leseundervisningen. Hun hadde likevel merket en forandring i egen klasse etter en «Norli-konkurransse». På den måten mente hun at hun hadde gjort forandringer selv, men at hun ikke hadde lagt særlig merke til en «trend-forandring».

6. DRØFTING

I dette kapitlet drøftes funnene som ble presentert i kapittel 5 ved hjelp av de ulike teoretiske perspektivene som ble redegjort for i kapittel 3, samt bakgrunnskunnskapen fra kapittel 2. Noen av funnene vil bli viet mer plass enn andre. Dette er fordi jeg opplever disse funnene mest relevant for å kunne besvare problemstillingen *Hva kan legge til rette for estetisk lesing på småtrinnet, og hvilke lesestrategier kan bygge opp under estetisk lesing?* Med utgangspunkt i strukturen basert på tema presentert i forrige kapittel, har jeg valgt å strukturere drøftingskapittelet etter fokusområder. Dette er fordi noen av funnene har nær tilknytning til hverandre, og det faller seg derfor naturlig å diskutere disse i en større sammenheng. Hensikten er å skape samspill mellom teori og empiri som på best mulig måte kan synliggjøre kjernen i datamaterialet. Jeg har valgt følgende fokusområder: *lesing og læreplanen, estetisk og efferent lesing, lesestrategier og økt fokus på estetisk lesing.*

6.1 LESING OG LÆREPLANEN

Lesing har alltid vært en del av skolen. Likevel har det vært en enorm utvikling i hva man legger i begrepet å lese, og hva man regner som lesekompetanse. Det har utviklet seg fra å være gjengivelse av gitte tekster, til å kreve flere sammensatte ferdigheter i en enorm tekstkultur. Lesingen inngår i det vi kaller literacy, og gjennomgående i det historiske bakgrunnskapittelet (kap. 2) ser vi at det ofte er en klar sammenheng mellom ferdighetene som skal tilegnes i skolen, literacy og det samfunnet krever for å delta i demokratiet. Dette viser seg tydelig i sammenhengen mellom læreplanene og dagliglivets behov.

Fondevik og Hamre (2017) påpeker at norskfaget veksler mellom tradisjon og fornyelse. Gjennom all digitaliseringen er det blitt enklere å kommunisere nasjonalt og internasjonalt, noe som har gjort det mulig å hente inspirasjon og samarbeid på tvers av landegrensene. På denne måten har det også blitt mulig å teste elevenes ferdigheter, og å måle dette mot andre land. Den norske skole må anses å være ivrige deltakere i testene som gjennomføres, og elevene i norsk skole skårer ofte over gjennomsnittet. På bakgrunn av dette er det også blitt et tydeligere krav til fornyelse, både i form av digitale ressurser, og det som tilføres i læreplanene.

Den nyeste læreplanen, LK20, legger opp til stor metodefrihet i tillegg til at den oppfordrer til å la elevene møte og arbeide med ulike tekster og sjangre. Den legger også opp til en større tverrfaglighet enn tidligere. I den sammenheng stilte en av informantene spørsmål om hvordan skolen egentlig hadde vært uten all testingen? Ut ifra dette kan man trekke konklusjoner om at selv om det er stor metodefrihet, er man likevel bundet av å arbeide mot testene som skal gjennomføres. Det kan derfor hevdes at testingen legger føringer for hva slags type tekster og sjangre som faktisk blir brukt i skolen, samtidig som det også kan legge føringer for hvordan man gjennomfører tverrfaglige emner.

På den andre siden gjør metodefriheten av lærerne i utgangspunktet ikke er bundet av mange krav for hvordan de vil legge opp undervisningen sin. I denne sammenhengen ble det likevel påpekt av informantene at mange lærere faktisk «gjør seg» bundet av læreverkene som er utviklet, fordi man har en falsk trygghet i at disse gjør man er innom alle kompetansemålene. Angående læreverkene ble det også påpekt at mange ganger er disse utdatert ettersom det kommer nye læreplaner, men det er likevel en «hvilepute» for å «ha et pensum» som legger opp til en naturlig progresjon.

Det ble ettersøkt av en av informantene å ha en felles leseplan for skolen og for kommunen. Ut ifra dette kan man stille spørsmål om leseplaner/læreverk og metodefrihet egentlig er motsetninger. Hvis man er bundet av en felles plan og et felles verk, slik noen av informantene påpekte som fallgruve, vil det ikke nødvendigvis bidra til at man utforsker flere alternativer eller metoder. På den andre side er det viktig å være obs på at en leseplan og læreverk er ressurser som *kan* brukes, og ikke *må* brukes. Slik kan dette også bidra til at man får ideer og tips til undervisningsmetoder som man kanskje ikke hadde kommet på selv. Det må derfor kunne argumenteres for at rett og balansert bruk vil være positivt.

I NOU-en *Fremtidens skole* (2015) ble det hevdet at elevenes leseutvikling og utvikling av faglig kompetanse er parallelle prosesser som påvirker hverandre (s. 28). Lesing er nedfelt som grunnleggende ferdighet, samtidig som at leseopplæringen ikke lenger er påpekt å være norsklærerens hovedansvar. Ut ifra denne påstanden vil den faglige utviklingen kunne styrkes dersom det også fokuseres på leseutviklingen i samtlige fag. Dette vil igjen kunne bidra til at

elevene får et større ordforråd og begrepsomfang, slik at lesingen og avkodingen blir mer automatisert. Likevel må det påpekes at norskfaget er et spesielt fag med tanke på leseopplæringen. Grunnleggende ferdigheter i norskfaget sier at «norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5). Norskfaget er i tillegg det eneste faget som sier noe om estetisk lesing, og som legger til rette for at elevene skal få eksperimentere og leke med språket på kreative måter (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Aristoteles (2004) påpekte elevenes behov for å etterligne, og at etterligning fører til erkjennelsesglede. I den sammenheng er det viktig at elevene har gode rollemodeller som bidrar til at elevene ønsker å utvikle sine leseferdigheter i alle fag. Informantene påpekte at det er læreren som må skape en god atmosfære og vise at de selv er glad i å lese. Dersom man viser at man er glad i å lese alle typer tekster, i alle fag, og legger opp til at det er gøy å utvikle leseferdighetene i alle fag, vil det igjen føre til økt faglig utvikling. I den sammenheng hevdet Sæbø (1998) at man kan velge å fremheve den estetiske lesingen i alle fag. Derfor blir det opp til den enkelte læreren å legge til rette for om den estetiske lesingen skal få plass i faget, ettersom det i utgangspunktet bare er læreplanen i norskfaget som sier noe om estetisk lesing.

6.2 EFFERENT OG ESTETISK LESING

Ettersom det ble påpekt av informantene at all testingen kan ha bidratt til et økt fokus på efferent lesing, kan man stille spørsmål om det betyr at den estetiske lesingen må vente? Bjerke og Johansen (2020) framhever i den sammenhengen at mening og opplevelse må gå hånd i hånd med ferdigheten. Og Lundberg og Herrlin (2008) peker på læreren som den viktigste faktoren for å samordne utviklingstrinnene. Dersom vi kun skal fokusere på den efferente lesingen først, vil kritikken til Bergström (2000) forankres. Altså vil kunnskapshjernen og den efferente lesingen kunne ta opp tiden til rådighet fremfor den estetiske lesingen. På den måten kan det ende med å bli slik Bergström (2000) hevder, at kreativiteten og fantasien hos barnet «kveles» og litteraturens estetikk forsvinner fordi den også blir brukt til efferent lesing. Likevel legger læreplanen i norskfaget opp til at estetisk lesing skal få plass i faget, men i den sammenheng hevder Rosenblatt (1995) at dette gjerne blir overlatt til elevene.

Det blir i den forbindelse viktig å påpeke det Rosenblatt (1995) sier om at skjønnlitteratur også kan leses på en efferent måte. Det er viktig å være oppmerksom på at estetisk lesing ikke er lik bruk av skjønnlitteratur. En av informantene hevdet i den sammenheng at efferent lesing får hovedfokus fordi man får mer bruk for det, mens en annen informant hevdet tiden til rådighet var grunnen. I tillegg fikk efferent lesing et større fokus dersom noen av elevene i klassen sliter med lesing, fordi det la mer til rette for å få alle med. På denne måten styrker det Hennigs (2017) tanker om at undervisningen er lagt opp til å kunne vurderes.

Dette vil igjen kunne trekke linjer til det Kjelen (2013) sier om at det er vanskelig for norsklæreren å legitimere estetisk lesing, fordi det ikke passer inn. Han peker på at grunner til dette blant annet er at estetisk lesing ikke legger til rette for å lage mål på forhånd. På den måten er det en åpen prosess, og man kan ikke forutse hvor man ender opp, eller hva resultatet blir. Dette påpeker Kjelen (2013) som et usikkerhetsmoment koblet til målstyringstankegangen, ettersom den tankegangen krever forhåndsgitte mål. I den sammenheng bekreftes det informantene hevder om at det som kan måles får hovedfokus, fordi det i senere tid også skal gjennomføres tester.

Rosenblatt (1995) legitimerer likevel den estetiske lesingens plass i skolen, ettersom hun peker på hvilken nytte dette kan gi for forståelse av demokrati og medborgerskap. Hun knytter også det å lese estetisk og å bruke litteratur for å utvikle emosjonelle og sosiale ferdigheter, samt evne til kritisk og selvkritisk vurdering. Dette støtter Stokke og Tønnessen (2018) ved å peke på møtet med utfordringer og konflikter gjennom litteraturen som ofte er større enn det de møter i det virkelige livet. I tillegg peker de på muligheten for å utforske flere kulturer som bidrar til at elevene vil utvikle eget følelsesliv, empati og fantasi. Dette knytter Fondevik og Hamre (2017) til danningssida i norskfaget, og derfor legitimeres den estetiske lesingens plass i skolen.

Ifølge Rosenblatt (1995) er det viktig å være bevisst på at det estetiske ikke vil få fokus dersom man tenker at tekster skal ha en «ideell mening». På den måten blir det viktig å legge til rette for at av og til må elevene «styre showet». Ved å kunne møte elevene med blanke ark, blir det faktisk elevene som skaper meningen med tekstene. Da vil elevenes reaksjoner og påvirkning få betydning, og som lærer kan man heller være med å rettlede og legge til rette

for balanserte opplevelser. Slik Lundberg og Herrlin (2008) påpekte, er det læreren som her er den avgjørende faktor for at dette blir mulig.

Alle informantene startet med å si at forholdet mellom efferent og estetisk lesing var cirka 60/40 prosent i efferent lesings favør. Den ene informanten forandret deretter mening, og hevdet at hun trodde heller at i undervisningssituasjoner ble efferent lesing prioritert 90 prosent av tiden. Dette bekrefter det Rosenblatt (1995) hevder om at den estetiske lesingen blir overlatt til elevene. Det ble også bekreftet gjennom metodene lærerne mente de brukte for estetisk lesing; valgfri lesebok hjemme og 15 minutter lesing i valgfri bok ved skolestart. I tillegg tolket jeg det som at det ofte var tanken å fokusere på estetisk lesing ved å bruke skjønnlitteratur. Likevel ble det tydelig at misforståelsen av at estetisk lesing er lik bruk av skjønnlitteratur er gjeldende. Ved hjelp av spørsmål som egentlig legger til rette for informasjonsuthenting, og ofte spørsmål som fokuserer på selve det litterære verket, blir ofte den estetiske lesingen og strategiene for dette gjort om til efferent lesing. På den måten kan elevene bli forvirret og tro at det egentlig er en «fasit» de skal finne, istedenfor at oppmerksomheten ligger i selve opplevelsen. Dette forsterker det Løvland (2011) hevder om at *svarjakt* styrer mye av undervisningen i norsk skole.

Sæbø (1998) var opptatt av at det er mulig å framheve den estetiske lesingen i alle fag. Det blir derfor opp til læreren å være bevisst på hva man legger til rette for, i tillegg må man være bevisst verdien av både den efferente og estetiske lesingen. Rosenblatt (1995) påpeker at disse to lesemåtene ofte vil inkludere hverandre, og som lærer kan man derfor velge hva man vil framheve. I den sammenheng blir det viktig, slik som tidligere påpekt, at læreren tillater estetisk lesing. Samtidig er det opp til leseren å tillate og innta en estetisk holdning. Derfor er det også opp til elevene selv å tillate at lesingen vil kunne vekke følelser og affektive reaksjoner. Dette krever at elevene vet at dette er mulig, og at de har et innarbeidet begrepsapparat for følelser, opplevelser og erfaringer.

Hennig (2017) er opptatt av at den estetiske gleden er veien inn i teksten. I tillegg vil elever som leser mye eller blir lest mye for møte stor variasjon i språkbruk, og dermed også få en bedre forståelse for ord og uttrykk i en større sammenheng. Sæbø (1998) hevder i den sammenheng at elever som leser mye, får godt ordforråd som igjen bidrar til økt refleksjon.

Dette viste seg også gjennom erfaringer den ene informanten hadde gjort seg, at elevene som hadde et stort utvalg bøker og tekster hadde best ordforråd, leseflyt og strategier for lesing.

I den sammenheng er det interessant at norske lesere anses som gode lesere. Både i resultatene etter PISA og PIRLS skårer norske elever høyt. Likevel fant resultatene at norske elever ikke ønsker å lese, eller at de bare leser hvis de må. Den estetiske lesingen er spesielt på vei ut (Jensen et al., 2019). På denne måten strider disse resultatene noe imot det som hevdes å være viktig for å bli en god leser. Ettersom det også ble funnet at elever som «chatter» mye, og kommuniserer ofte på sosiale medier, må kanskje denne «lesetreningen» også anerkjennes på et høyere nivå.

Det blir tydelig at elevene derfor trenger å finne den estetiske gleden tidlig, slik at de selv ønsker å lese på et senere punkt i livet. Derfor er det slik Frønes et al. (2020) hevder, opp til læreren å motivere og engasjere for lesing både på skole og fritid. I tillegg blir det lærernes oppgave i alle fag å legge til rette for spennende tekster som kan gi elevene estetisk glede.

I den forbindelse kan det argumenteres for at det informantene påpekte som estetisk lesing ikke alltid var det, og det må tolkes som at ofte blir denne typen lesing overlatt til elevene. Derfor er det ønskelig at lærere i skolen skal få større kompetanse i estetisk lesing selv, slik at de kan legge til rette for dette i sin undervisning. Informantene trakk likevel frem bruken av litterære samtaler i intervjuene, men det kunne ligne mer på det Løvland (2011) kalte svarjakt. Ved å forandre litt spørsmålene og dreie dem mer i retning av hva Dysthe (1995) kaller autentiske spørsmål, så vil gjerne samtalen kunne bevare mer av det estetiske. Noe jeg tror lærere både har mulighet og kompetanse for, dersom de blir gjort oppmerksom på det.

6.3 LESESTRATEGIER

Lk20 vektlegger lesestrategier som er tilpasset formålet, og påpeker sammenhengen mellom god leseutvikling og beherskelse av lesestrategier. Ut ifra dette tolkes det som at det derfor er opp til læreren å bestemme hva formålet er, og legge til rette for at elevene behersker strategier for dette. Et interessant funn i intervjuene er derfor at alle informantene nevnte flere strategier for efferent lesing, men det må konkluderes med at ingen nevnte spesifikke

lesestrategier for estetisk lesing da det de nevnte heller må kalles ulike metodiske tilnærminger.

Et annet interessant funn er at informanten med ferskest utdanning «ikke hadde ord» for lesestrategier. Hun hadde riktignok ikke norskfag i sin utdanning, men det er likevel tankevekkende at lesestrategier ikke har fått noe fokus i hennes lærerutdanning. På denne måten ser vi viktigheten av at det er innført kompetansekrav til lærere som blant annet skal undervise i norskfaget i skolen. Læreren er en stor rammefaktor for elevenes læring, og derfor blir det avgjørende at læreren har riktig kompetanse. Dette kobles igjen til problemet med lærermangel, ettersom det viser seg at lærere uten kompetansekrav i norsk, likevel underviser i dette faget.

Jeg fikk en forståelse av at denne informanten likevel underviste i lesestrategier, og at hun fremhevet viktigheten av å beherske dette. På den måten har læreren selv tatt ansvar for å få en større kompetanse i faget hun skal undervise i. Hun konkluderte med at dette var selvlært, og noe hun ofte hadde lært gjennom læreverkene. På denne måten viser det seg at læreverke kan være en god støtte for læreren også, og det må tolkes som om læreverkene blir mye brukt, selv om alle informantene påpekte fallgruven med å støtte seg for mye til disse.

Dette bringer meg til å stille spørsmål om lærere som da eventuelt stoler mye på læreverkene mister den estetiske tilnærmingen, fordi disse ikke vektlegger dette? Slik informantene påpekte krever estetisk lesing tid og det krever løsrivelse fra læreverkene. Men dersom lærerne ikke selv er bevisste på hvordan man skal hjelpe elevene til å lese og bearbeide tekster estetisk så vil heller ikke elevene få opplæring i dette. Ut ifra det må det også konkluderes med at da vil heller ikke elevene utvikle gode strategier for estetisk lesing.

I tillegg får det meg til å stille spørsmål om det noen gang blir fokusert på lesestrategier eller estetisk lesing ved fagdager eller temadager for lærerne? Informanten som påpekte at hun ikke «hadde ord» for lesestrategier har arbeidet i skolen i fire år. Dermed må det konkluderes med at lesestrategier ikke har blitt prioritert på slike dager i løpet av de fire siste årene. Noe som igjen er tankevekkende ettersom resultatene av PISA 2018 blant annet viste at norske elever sliter med lesestrategier (Jensen et al., 2019, s. 18). Samtidig har lesestrategier fått et

større fokus i LK20. Med dette som bakgrunn kan det argumenteres for at lærerne burde få en større kompetanse på dette området gjennom blant annet fagdager.

Den ene informanten hadde i den forbindelse en mening om at det er vanskelig å undervise i det estetiske og lesestrategier for dette, uten å drepe det estetiske i det. Her må jeg igjen trekke linjer til den fallgruven mange gjør ved å stille spørsmål knyttet til betydning eller informasjonsheiting. Dette kan knyttes til Løvland (2011) og det hun kaller *svarjegeren*. Elevene er med dette så opptatt av å finne «fasiten» på svarene læreren stiller, at opplevelsesaspektet forsvinner. Med dette kan elevene i utgangspunktet ha hatt en estetisk lesing eller opplevelse, men gjennom spørsmålene eller den litterære samtalen dreier det seg om efferent lesing.

Lesesenterets (2008) sier i den sammenheng at det handler om en valgt måte å lese og å bearbeide teksten på. Derfor er det viktig at læreren legger til rette for elevenes estetiske opplevelser og erfaringer. I tillegg blir det i den sammenheng viktig at elevene i bearbeidningen får utfolde sine subjektive opplevelser og tanker. Slik påpeker Nielsen (2017) at deltakerne i en litterær samtale kan være med på å forme både formålet og resultatet. Læreren kan i den forbindelse ifølge Hennig (2010) velge i hvilken grad lesingen og bearbeidningen skal styres, og dermed vurdere sin rolle i samtalen. Ved å gjøre dette kan læreren velge å bruke det Dysthe (1995) kaller autentiske spørsmål, og dermed åpne opp for en samtale uten en forhåndsgitt fasit.

Interessant er det derfor at første respons fra informantene var at målet med lesestrategier er å hente ut informasjon av teksten. Dette var viktig for å få en større forståelse av emnene, for å få overblikk og for å bli selvstendige slik at de finner ut hva de skal gjøre hvis de blir usikre. LK20 sier at lesingen også innebærer å kunne reflektere og vurdere kritisk, og at lesestrategier skal være tilpasset formålet. På den måten legger læreplanen opp til at det finnes ulike formål, som elevene skal lære å skille mellom. Derfor må læreren bevisst legge til rette for undervisning i lesestrategier for ulike formål. Jensen et al. (2019) fant at norske elever skårer under gjennomsnittet for OECD når det gjelder å nyttiggjøre lesestrategier for forståelse og å huske. I den sammenheng er det interessant at det lærerne ønsker å ha hovedfokus i undervisningen likevel er der elevene skårer dårligst på prøver.

Dersom lærerne bare fokuserer på lesestrategier for å hente ut informasjon av teksten, blir undervisningen en slag svarjakt slik Løvland (2011) hevder. Ved å stille spørsmål til teksten som elevene skal svare på omgående, krever ikke dette nødvendigvis forståelse. Samtidig legger ikke dette nødvendigvis opp til at eleven trenger å huske noe eller å reflektere rundt noe. Satt på spissen, så er dette en veldig liten del av hva leseopplæringen egentlig skal innebære. Dette kan vise til at det kan skje mangler i undervisningen, som igjen viser seg i resultatene etter prøver.

Anmarkrud og Refsahl (2010) påpekte at de dyktige leserne bruker gode lesestrategier og er villige til å legge ned innsatsen som trengs. Dette krever motivasjon. Motivasjon ble av informantene vektlagt for å skape interesse for selve lesingen, og ofte i sammenheng med skjønnlitteratur. Igjen vil derfor resultatene som viser at norske elever ikke lenger har motivasjon til å lese være en interessant kobling her. Motivasjon kreves for å lese, og for å bli en god leser som bruker riktige lesestrategier er man nødt til å lese mye. Hvis motivasjonen daler burde egentlig leseresultatene derfor ha en negativ trend. Likevel fant Frønes et al., (2020) at de elevene som kommuniserer mye digitalt har gode leseresultater. Det er vanskelig å si nøyaktig om denne formen for kommunikasjon og «lesing» bør ses på som estetisk eller efferent. Men det må uansett kunne argumenteres for å ha en positiv påvirkning på elevenes leseferdigheter.

Gjennom intervjuene var det likevel lite som ble sagt om lesestrategier knyttet til estetisk lesing. Det ble ofte brukt spørsmål og det kunne virke som om informantene brukte litterære samtaler, men det fremkom ikke tydelige svar på hvordan denne samtalen foregikk. Dette må likevel ses på som en metodisk tilnærming mer enn en lesestrategi. Og kanskje kan det i den forbindelse stilles spørsmål om lesestrategier egentlig er mer beregnet for efferent lesing. Rosenblatt (1995) knytter efferent og estetisk lesing sammen ved å påpeke at man også må avkode og forstå det man leser når man leser estetisk. I den forbindelse kan det kanskje argumenteres for at lesestrategier fungerer bedre i sammenheng med den efferente delen av lesingen. Mens den estetiske lesingen kanskje trenger noe annet, noe mer åpent, og noe uten fasit.

6.4 ØKT FOKUS PÅ ESTETISK LESING

Gjennomgående i teorien blir det av mange presisert at den estetiske gleden har stor egenverdi og verdi for videre lesing. Hennig (2017) påpeker også at den har stor nytteverdi i form av danning. I tillegg kan den estetiske lesingen bekrefte og utfordre selvbildet, bidra til identitetsutvikling og livsmestring. Kant (1995) var opptatt av den estetiske lesingens subjektivitet. Det er derfor viktig at læreren er bevisst og tillater at selv om man bruker lik bok i en hel klasse, vil dette også bety at hver elev vil oppleve denne boken forskjellig, og lære noe som er unikt for den eleven. Forestillingsevnen som aktiveres ved estetisk lesing knyttes til å gi elevene rom for å være skapende, og som bidrar til å komme med nye ideer.

Ved å legge til rette for estetiske læreprosesser vil elever få involvere og utforske egne følelser, i tillegg til å utvide forståelseshorisonen av sin egen virkelighet. Gjennom dette vil den norske skole slik Bergström (2000) hevder kunne bli en *mulighetsinstitusjon* som bringer samfunnet videre. Ved å være bevisst på at de voksne har «mistet» en kreativitet på veien, og la barna utforske fagene med *mulighetsbriller* vil det kunne legges til rette for en større skapertrang og aktiv fantasi hos elevene, som igjen vil kunne ta læringen til et høyere nivå.

Lesingen må derfor ikke bare ha et estetisk fokus i enkelte timer i norskfaget, men det må legges til rette for å framheve den estetiske lesingen i alle fag slik Sæbø (1998) hevder er mulig. Det er tydelig gjennomgående i denne oppgaven at estetisk lesing kan være en ressurs på veien mot å bli en medborger i demokratiet, i tillegg til å utvikle leseferdigheten og sosiale ferdigheter. Ifølge Skaftun (2009) tar alle tekster med seg konturer av historiske og sosiale sammenhenger i tekstens mikrounivers. På denne måten kan elevene ved hjelp av litteraturen gjenoppleve og få en større forståelse for hva som faktisk hendte i gitte situasjoner eller hendelser. På denne måten er det en mulighet for å legge til rette for estetisk lesing, og estetisk arbeid gjennom de tekstene læreren velger å bruke.

Ut ifra dette kan man problematisere det å være altfor bundet av en forhåndslagt plan på undervisningen. Balansert bruk av læreverk og leseplaner vil kunne gi positive innspill og tips. Likevel er det viktig å igjen påpeke at dette er ressurser som *kan* brukes. På den måten er det viktig at læreren også kan vurdere egen praksis gjennomgående, slik at undervisningen

tilrettelegges for elevene på best mulig måte, og slik at man kommer innom alle delene i læreplanen. Igjen må det påpekes at det til syvende og sist er læreren som er den avgjørende faktor for hvordan undervisningen gjennomføres. Derfor er det også viktig at læreren faktisk vet hva forskjellen på estetisk og efferent lesing er, i tillegg til å vite hvordan man skal oppfordre elevene til å benytte seg av begge deler. Kanskje må læreren derfor tørre å trø ut av komfortsonen, tørre å ikke ha svar på ethvert spørsmål på forhånd, men tørre å møte elevene som ressurser i gjennomføringen av undervisningen.

En av informantene hevdet at digitaliseringen har gitt et større skille i hvem som ønsker å lese, og hvem som ikke ønsker det. Digitaliseringen skjer, og det er ikke noe vi kan gjøre noe med. Men kan vi likevel legge til rette for estetisk lesing via digitale ressurser? Det må tolkes som at ved å lese mye og å lese tekster du selv ønsker å lese kan du oppnå en større forståelse for tekster i alle mulige former. I tillegg vil du selv kunne tilegne deg et større vokabular og en enda bedre evne til å uttrykke deg både skriftlig og muntlig. Flere av informantene påpekte i den sammenheng at elevene kommer til skolen med et ønske om å lære. Det blir derfor opp til skolen og læreren å sørge for at ikke undervisningen kveler kreativiteten og lærelysten slik Bergström (2000) påpekte som et problemområde.

I tillegg hevder blant annet Rosenblatt (1995) at den efferente lesingen blir framhevet fordi man tror at den estetiske lesingen skjer av seg selv. Dette kunne også bekreftes gjennom informantenes svar. Det er derfor viktig å sette søkelys på den estetiske lesingen, og eventuelle lesestrategier eller tilnærminger for estetisk lesing slik at lærere får bredere kunnskap på dette område. Dersom dette skal få større fokus, krever det også at lærere kan utvikle sin kompetanse her.

7.0 AVSLUTNING

I arbeidet med denne oppgaven har jeg ønsket å belyse hvordan den estetiske lesingen får plass i undervisningen, både ved å se på hva læreplanen pålegger oss og hvordan det faktisk blir gjennomført hos enkelte lærere. Dette har jeg gjort ved å stille disse forskningsspørsmålene: *Hva kan legge til rette for estetisk lesing på småtrinnet, og hvilke lesestrategier kan bygge opp under estetisk lesing?*

Først vil jeg trekke konklusjoner om hvorvidt den estetiske lesingen får plass i dagens skole. Deretter vil jeg se på hva som blir gjort for å legge til rette for dette. Til slutt vil jeg definere hvilke lesestrategier som har gjort seg gjeldende for å bygge opp under estetisk lesing. Etter dette vil jeg si noe om hva som kunne vært interessant å undersøke videre, og til slutt vil jeg avslutte oppgaven med å si noen oppsummerende tanker.

7.1 SVAR PÅ PROBLEMSTILLING

LK20 legger opp til at estetisk lesing skal gjennomføres, elevene skal få tid til opplevelsesbasert lesing, og de skal også få arbeide med de estetiske sidene av språket vårt. Det er meningen at lærerne skal introdusere tekster som skaper engasjement, undring og som kan belyse ulike mennesker og kulturers liv. Elevene bør ha tilgang på et godt skolebibliotek, og de bør få velge bøker etter egen interesse. På denne måten trekker jeg konklusjoner om at det er meningen å gi den estetiske lesingen plass i skolen.

Det som likevel kom frem i denne studien, er at når det brukes skjønnlitteratur, så trekkes det konklusjoner om at dette er å legge til rette for estetisk lesing. På den måten bekreftes det at det er mye misforståelser blant lærere om hva estetisk lesing egentlig er. Samtidig ble det også bekreftet slik Rosenblatt (1995) hevdet at den estetiske lesingen blir overlatt til elevene. Det som også har blitt tydelig i denne studien er at dette er negativt. Elevene trenger estetisk lesing, og den estetiske lesingen må skje ved at læreren legger til rette for det, samt at leseren må tillate å innta en estetisk holdning. Likevel trenger de også rettleiding og veiledning, både på hvordan de skal lese og hvordan de skal reflektere rundt det i etterkant slik at de får balanserte erfaringer.

Det kunne virke som om alle informantene jeg intervjuet i utgangspunktet hadde et ønske om å legge til rette for estetisk lesing. I tillegg virket det som om de var opptatt av at estetisk lesing var viktig, og at det var viktig at elevene leste mye og varierte tekster. Det var likevel vanskelig å få frem spesifikke arbeidsmåter eller undervisningssituasjoner som skulle legge til rette for dette. Derfor må jeg tolke dette som at lærerne egentlig ikke har nok kunnskap om hva estetisk lesing er, eller hvordan man kan legge til rette for dette i klasserommet. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å forsterke behovet for at lærere får opplæring og kunnskap på i dette emnet, slik at de kan bringe det videre til sine elever.

Ettersom jeg tidligere har konkludert med at estetisk lesing egentlig hadde mindre fokus enn hva lærerne selv mente, vil jeg også trekke slutninger om at det derfor også brukes mindre tid på lesestrategier for estetisk lesing. Det er viktig å trekke frem det faktum at ingen av lærerne nevnte en spesifikk lesestrategi for estetisk lesing. Samtidig er det viktig å belyse det faktum at ofte er det læreren som gjør at den estetiske lesingen går over i efferent bearbeiding. På den måten er det også viktig at lærere får kunnskap om hvordan man leser estetisk, og hvordan man skal bearbeide tekster estetisk. I tillegg har jeg her måtte trekke noen konklusjoner om at kanskje lesestrategier er mer beregnet for efferent lesing, enn for den estetiske lesingen.

Det ble ofte trukket frem at det å stille spørsmål eller å ha en litterær samtale om tekster de har lest, ble brukt som en type lesestrategi for estetisk lesing. Det blir i den forstand viktig å påpeke Rosenblatts (1995) utsagn om at estetisk og efferent lesing ikke nødvendigvis ekskluderer hverandre. Slik at ved estetisk lesing så er eleven også nødt til å lese efferent for å få med seg innholdet. Lesestrategi er i innledningen definert som det en leser gjør utover selve den tekniske lesingen. Altså planen for lesingen, eller måten man velger å lese på slik lesesenteret (2008) påpekte.

Det å stille spørsmål eller å ha en litterær samtale er derfor ikke nødvendigvis noe som regnes som en lesestrategi for estetisk lesing. På den måten er kanskje lesestrategier mer beregnet for den efferente delen av lesingen, mens de ulike tilnærmingene avgjør om det estetiske bevares eller ei. Dette betyr at det ofte er i bearbeidingen det blir misforståelse. Ved å stille spørsmål som elevene skal finne «fasit» på, vil det si at man har beveget seg over i en efferent modus,

som gjerne vil overskygge den estetiske opplevelsen og de umiddelbare reaksjonene som oppstår i det indre.

For å trekke slutninger til hele problemstillingen her, er det altså lite vekt på den faktiske estetiske lesingen i klasserommet. Men mange tror likevel at det er det. Samtidig er det lite kunnskap om hvilke lesestrategier som kan bygge opp under estetisk lesing, og enkelte lærere har vært nødt til å tilegne seg kompetanse rundt lesing på egenhånd. Jeg tror likevel at dersom flere lærere hadde blitt bevisst på dette, så hadde også situasjonene vært annerledes. Lesing er nedfelt som grunnleggende ferdighet i alle fag, og skal dermed få fokus i alle fag. På den måten bør også lærere få tilgang på mer kunnskap om både lesing og lesestrategier, slik at fagene de underviser i kan inkludere de grunnleggende ferdighetene på best mulig måte.

Likevel er det også et interessant funn at undervisningen legger til rette for efferent lesing fordi dette kan vurderes. Dette er noe vi kan måle. Kanskje er det derfor den estetiske lesingen også blir nedprioritert, fordi det krever mer åpne arbeidsmetoder og at det ikke nødvendigvis er et «fasitsvar»? Lærere må i så tilfelle tørre å trå ut av egen komfortsone, og la elevene få rom til å utforske med sine *mulighetsbriller*. Dersom elever får være kreative og fantasien får gro, så vil dette kunne legge til rette for at elevene er skapende og aktive. Er det ikke det vi faktisk også trenger for at samfunnet skal bæres videre?

Et annet funn er at den estetiske lesingen kanskje er forbeholdt norskfaget. Det er i den anledning spesielt viktig at norsklæreren har god kompetanse og kunnskap rundt lesing, ulike lesemåter og lesestrategier. Ved at lærerne får vite mer om forskjellene mellom estetisk og efferent lesing, vil de også kunne legge til rette for dette i sin undervisning. Samtidig så har funn i denne oppgaven støttet kompetansekravet for å undervise i norsk, ettersom det viser seg at lærere som tar utdanning uten norskfaglig innhold kanskje ikke får samme kunnskap om lesing og lesestrategier.

Ettersom estetisk lesing er særegent for norskfaget, mens lesestrategier inngår i alle fag er det kanskje ikke så rart at det heller ikke finnes så mange lesestrategier for den estetiske lesingen. Tidligere har jeg i den sammenheng også konkludert med at det ikke er sikkert at lesestrategier fungerer særlig godt for estetisk lesing. Ved å bruke mye tid på lesestrategier,

vil kanskje den estetiske lesingen undergraves, og på den måten glir det estetiske over i en efferent modus. På bakgrunn av dette må det argumenteres for at elevene trenger god opplæring i mange ulike lesestrategier, som kan bidra til forståelse, refleksjon, vurdering, tolkning og kritisk tenkning. Og elevene må i tillegg få mer tid til estetisk lesing og bearbeiding av tekst som ikke krever et forhåndsgitt mål eller en fasit.

7.2 VIDERE FORSKNING

Det er interessant at den ene informanten mente at hun ikke hadde «ord» for lesestrategier, men at dette var selvlært. Ofte var inspirasjonen hentet fra læreverk. Dette er en lærer som har tatt lærerutdanning, og ettersom lesestrategier har fått et større fokus i de nyeste læreplanene er det rart at ikke dette også har fått fokus i utdanningen hennes, selv uten norskfag i utdannelsen. Lesing skal inngå i alle fag, dermed bør også lesestrategier få fokus i alle fag. Det hadde vært interessant ved en senere anledning å derfor undersøke hvordan lesestrategier får fokus i andre fag enn norsk. I tillegg kunne det være interessant å se nærmere på om utdannede lærere får for lite input om ulike lesestrategier for ulike formål, selv om læreplanen legger opp til at elevene skal lese i alle fag.

Et annet punkt som kunne vært interessant å undersøke nærmere er hvor mange lesestrategier som egentlig blir brukt i undervisning. Flere teoretikere hevder at det finnes et hav av ulike lesestrategier, og læreplanen legger opp til at det skal brukes lesestrategier for ulike formål. Samtidig viser resultater at lesestrategier bør være internalisert hos gode lesere. Er det derfor et hav av strategier som faktisk får fokus i klasserommet, eller er det ofte de samme som brukes om igjen og om igjen fordi det er enklere?

Det hadde også vært interessant å se på det faktum at norske elever mener at de ikke leser, eller at de ikke ønsker å lese. Det kunne vært interessant å se om det var en spesifikk årsak bak disse meningene. Samtidig kunne det vært interessant å undersøke hvorfor det er den estetiske lesingen som er mest nedprioritert.

En av informantene påpekte at med digitaliseringen var det et større skille mellom hvem som vil og ikke vil lese. Det kunne i den sammenheng vært interessant å undersøke om det er fordi

digitaliseringen og all samspillet mellom modalitetene gjør at fantasien ikke får gro. Ved å gi fantasien alle svar, kan det kanskje stoppe opp utviklingen. Etersom vi har hatt digitale ressurser i mange år, men likevel har det eksplodert i utvalget de senere år, er det kanskje viktig å sette søkelys på hva dette faktisk gjør med de estetiske læreprosessene, og om det også har noe å si for den estetiske lesingen.

7.3 OPPSUMMERENDE TANKER

Personlig har jeg stor tro på Hennigs (2017) utsagn om at: «fordi litteratur er artig, finner vi veien inn i litteraturen» (s. 30). Elevene trenger å lese mye litteratur, og de trenger å bli lest høyt for ifra tidlig alder. Derfor er det også viktig at lærere vet hva forskjellen på estetisk og efferent lesing er, slik at de kan legge til rette for begge deler. Jeg tror at det også vil være avgjørende for elevene at de innimellom får arbeide med tekster uten å føle at det er en oppgave som skal løses. På den måten kan de selv få velge hva de ønsker å hente ut av lesingen. Jeg tror at elevene innimellom bør få lage oppgavene selv, og at de selv bør få presentere et resultat basert på dette.

På samme måte tror jeg at det er viktig at de opplever at litteraturen gir dem noe. De må kjenne på følelser, de må få erfaringer og opplevelser gjennom litteraturen og lesingen. Jeg tror at dette bidrar til at de får et bedre vokabular, de får bedre forståelse for følelser, empati og strukturer og normer i ulike samfunn og kulturer. Derfor håper jeg at den estetiske lesingen og de estetiske læreprosessene skal få større plass i undervisningen.

Jeg tror at elever som får utfolde seg på ulike måter og blir møtt med mange forskjellige undervisnings og arbeidsmetoder, i større grad vil bli møtt på det de trenger for at læring skal skje. I tillegg tror jeg læreren har stor betydning for hva elevene lærer. Læreren er den som er nødt til å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø, i samarbeid med elevene sine. Når læringsmiljøet er godt, tror jeg at også læringspotensialet er stort. Jeg tror at elevene trenger å oppleve tilhørighet, og at de alle er viktige og har noe å bidra med. Jeg har stor tro på at elevene skal få kjenne at det ikke alltid er en «fasit» der ute, men at det er de selv som er fasiten. Det er tross alt de som skal komme med nye ideer for at verden skal utvikles, og det er tross alt de som skal føre samfunnet videre.

7. LITTERATURLISTE:

- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet* (1. utg.). Cappelen Akademisk forlag.
- Aristoteles. (2004). *Om diktekunsten*. Cappelen Akademisk forlag.
- Barton, D. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Blackwell Publish
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder : med etikk og statistikk* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bergström, M. (2000). *Barnet - den sidste slave* (2. utg.). Reitzel.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utgave.). Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget AS.
- Buan, A. M. (2015). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø & E. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. (s. 180-187). Universitetsforlaget.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.
- Duke, Nell K, & Pearson, P. David. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education (Boston, Mass.)*, 189(1-2), 107–122.
<https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal
- Gadamer, H. G. (2003). *Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter* (Vol. 45). Cappelen.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Fondevik, B. G., & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og danningsfag*. Samlaget.
- Frønes, T. S., Jensen, F., Kjærnsli, M., Roe, A., Weyergang, C., Magnusson, C. G., Ryen, J. A., Björnsson, J. K., Pettersen, A., & Bakken, J. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm akademisk.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Gyldendal
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk*. (2. utg). Gyldendal Akademisk.
- 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.

- Jonassen, T. (2017, 21. juni). *Seksårsreformen 20 år etter: - Gi seksåringene førskolen tilbake*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/adhd-atferd-forskning/seksarsreformen-20-ar-etter--gi-seksaringene-forskolen-tilbake/102869>
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften*. PAX
- Kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Det humanistiske fakultetet, Institutt for språk og litteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lesesenteret. (2008). *Lesing er...* Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. http://www.skriveresenteret.no/uploads/files/UIS_Lesing_er_web.pdf
- Lesesenteret. (2017). *Godt nytt!* https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/pirls2016_hovedrapport.pdf
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling : kartlegging og øvelser*. Cappelen akademisk forlag
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing: Samansette fagtekster i skulen*. Fagbokforlaget
- Mo, J. (2019). How does PISA define and measure reading literacy?. I *PISA in Focus*, (No. 101). OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/efc4d0fe-en>.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Cappelen Damm AS.
- NESH, 2016, hentet 13. mai 2021 fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-sompdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-naturvitenskap-og-teknologi-2007.pdf>
- Nielsen, I. (2017, 20. Desember). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler?* Lesesenteret. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/hvordan-gjennomfore-litteraere-samtaler>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget

- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader the text the poem : the transactional theory of the literary work ; with a new preface and epilogue*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M., & Modern Language Association of America. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts : selected essays*. Heinemann.
- Sjøberg, S. (2020, 4. oktober). Nasjonale prøver. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/nasjonale_pr%C3%B8ver
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook: Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.). *Møter med barnelitteraturen. Introduksjon for lærere* (s. 17-31). Universitetsforlaget
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama – et kunstfag*. Tano Aschehoug
- UNESCO. (u.å) *Literacy*. Hentet 9. mai 2021 fra <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2004). *PISA 2003 – Rett spor eller ville veier?*
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2003---resultatene-2004/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk* (NOR01-01). <http://data.udir.no/kl06/NOR1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR01-05). <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 06. Desember). *PISA 2015: Stø kurs*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2015/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne lese/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a) *Læreplan i norsk* (NOR01-06).
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 25. august). *PISA*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Westlund, B. (2010). *Leseforståelse: Lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene*. Tell forlag AS.
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 46-62). Cappelen Akademisk forlag

- Aase, L. (2005a). Litterære samtalar. I B.K. Nicolaysen & L. Aase (red). *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. (s. 106-124). Samlaget.
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. (s. 15-27). Fagbokforlaget

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

GOD LESER

Hva er en god leser på 4. trinn?

Hva tenker du er viktig for at elever skal bli gode lesere?

LESELYST

Hva tenker du er viktig for at elever skal bli glade i å lese?

LESESTRATEGIER

Bruker du lesestrategier i din undervisning, og i tilfelle hvilke typer?

Hva er da målet med lesingen når dere bruker lesestrategier?

Hva sier årsplanen om arbeid med lesing og lesestrategier?

LESING OG LK20

Jobber dere annerledes med lesingen etter at den nye læreplanen kom?

ESTETISK VS EFFERENT LESING

Estetisk lesing kan kort forklares som opplevelsesbasert lesing, mens efferent lesing kan forklares som informasjonsuthenting i tekster. I hvilken grad bruker du lesestrategier som bygger opp under estetisk eller efferent lesing?

Bruker dere mest tid på elevenes estetiske eller efferente lesing?

ESTETISK LESING

Hva kan bidra til å øke estetisk lesing på småtrinnet?

Hvilke lesestrategier bruker du da som bygger opp under estetisk lesing?

LESINGENS UTVIKLING

Har du merka en utvikling/forandring i din tid som lærer, knytta til lesing, og i tilfelle hva?

Hvorfor tror du det har vært en utvikling/forandring?