

## Leseglede i begynneropplæringen

På bakgrunn av Line Hjellups metodikk og Lindesnes kommunes leseplan.

VILDE WIIG HOMME

VEILEDER

Verónica Adriana Pájaro

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk  
Institutt for nordisk og mediefag

«Lesing er all lærings mor, og det har aldri før vært viktigere å skape leseglede»

Line Hansen Hjellup

(Hjellup et al., 2018, s. 5).

## FORORD

Arbeidet med masteroppgaven markerer slutten på et integrert femårig masterprogram på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Universitetet i Agder. Det har vært en langvarig prosess, som på samme tid har vært spennende og lærerik. Det er kunnskaper og erfaringer jeg vil ta med meg videre i arbeidet som lærer.

Jeg vil takke lærerne som stilte opp som informanter. Uten deres tanker, synspunkter og innspill hadde ikke denne undersøkelsen vært mulig.

Jeg vil spesielt rette en stor takk til min dyktige veileder Verónica Adriana Pájaro for god hjelp, med nyttige råd og tilbakemeldinger i prosessen.

Lindesnes, mai 2022.

Vilde Wiig Homme.

## Sammendrag

Formålet med min masteroppgave er å undersøke arbeidet som blir gjort med leseglede i begynneropplæringen i Lindesnes kommune. Oppgaven er en fordypning i begynneropplæring i norsk ved Universitet i Agder.

Line Hansen Hjellup har gjennom sitt arbeid forsket og utarbeidet en helhellig leseopplæring, som fokuserer på leseglede. Dette har blitt utarbeidet videre i en lokal leseplan for Lindesnes kommune. Her har jeg tatt utgangspunkt i hvordan det arbeides systematisk med å skape leseglede i begynneropplæringen. Hvor problemstillingen tilhørende oppgaven er: «Hvilke erfaringer har lærere med arbeid med leseglede i begynneropplæringen når de bruker Hjellups metodikk?»

For å belyse problemstillingen baserer undersøkelsen min seg på kvalitative intervjuer med de utvalgte informantene. Studiens informanter består av tre lærere fra en og samme skole i Lindesnes kommune som alle har ulik lengde arbeidserfaring i skolen. De overordnede temaene som ble studert gjennom metodikken til Hjellup er begrepet leseglede og hvilken plass i begynneropplæringen dette har, hvordan leseglede blir brukt i leseundervisningen i begynneropplæringen og tiltak som er med på å skape leseglede i begynneropplæringen.

Abstract in English.

The purpose of my master's thesis is to investigate the work that is done with the joy of reading in beginner education in Lindesnes municipality. The thesis is an in-depth study of beginner's education in Norwegian at the University of Agder.

Through her work, Line Hansen Hjellup has researched and prepared a holistic reading education, which focuses on the joy of reading. This has been prepared further in a local reading plan for Lindesnes municipality. Here I have taken as my starting point how we work systematically to create reading pleasure in beginner education. Where the problem associated with the assignment is: "What experiences do teachers have with working with the joy of reading in beginner education when they use Hjellup's methodology?"

To shed light on the problem, my study is based on qualitative interviews with the selected informants. The study's informants consist of three teachers from one and the same school in Lindesnes municipality who all have different lengths of work experience in the school. The main topics that were studied through Hjellup's methodology are the concept of reading pleasure and what place in beginner education this has, how reading pleasure is used in reading instruction in beginner education and measures that help to create reading pleasure in beginner education.

# Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1: Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for studien og plassering i en samfunnsmessig kontekst .....	7
1.2 Avgrensning .....	8
1.3 Problemstilling/forskningsspørsmål .....	9
1.4 Tidligere forskning .....	9
1.5 Oppgavens oppbygning .....	12
<b>Kapittel 2: Teori</b> .....	<b>13</b>
2.1 Lesing .....	13
2.1.1 Leseformelen – hvordan lese? .....	13
2.1.2 Hva er lesing? .....	14
2.1.3 Leseundervisningsmetoder .....	16
2.2 Leseglede.....	18
2.2.1 Hvorfor leseglede?.....	20
2.3 Leseglede i læreplanen .....	21
2.4 Kartlegging av lesevaner og motivasjon .....	23
2.5 Metodisk arbeid i lesedidaktikk.....	24
2.3.2 Lærebok vs. Litteratur .....	24
2.3.3 Skolebibliotekets rolle i å skape leseglede.....	25
2.3.4 Høytlesing.....	26
2.3.5 Egenlesing .....	27
2.3.6 Stasjonsundervisning .....	29
<b>Kapittel 3: Metode og empiri</b> .....	<b>32</b>
3.1 Vitenskapsteori.....	32
3.2 Valg av metode.....	33
3.2.1 Kvalitativt intervju.....	34
3.3 Forberedelse av undersøkelsen .....	34
3.3.1 Bakgrunn for valg av informanter .....	34
3.3.2 Utforming av intervjuguide .....	35
3.3.3 Presentasjon av informantene .....	36
3.4 Gjennomføring av undersøkelsen .....	36
3.4.1 Bearbeiding av datamaterialet .....	37
3.5 Forskningens troverdighet .....	38
3.5.1 Ethiske betraktninger .....	38
3.5.2 Informert samtykke.....	39
3.5.3 Eventuelle svakheter .....	39
<b>Kapittel 4: Analyse</b> .....	<b>41</b>
4.1 Leseglede i begynneropplæringen .....	41
4.1.1 Hva er leseglede?.....	41
4.1.1 Leseglede i begynneropplæringen? .....	43
4.1.2 Leseplanen på bakgrunn av Hjellups metodikk .....	44

4.2 Leseglede som leseundervisningsmetode i begynneropplæringen .....	46
4.2.2. Metodikken .....	46
4.2.3 Leseundervisningen .....	47
4.2.5 Stasjonsundervisningen .....	48
4.3 Tiltak som skaper leseglede i begynneropplæringen .....	52
4.3.1 Skolebiblioteket .....	52
4.3.2 Høytlesing.....	55
4.3.4 Hjemmelesing.....	56
4.3.3 «Stillelesing» .....	57
<b>Kapittel 5: Diskusjon og konklusjon .....</b>	<b>59</b>
5.1 Forskningsspørsmålene .....	59
5.2 Svar på problemstillingen.....	61
<b>Kapittel 6. Litteraturliste.....</b>	<b>64</b>
<b>Kapittel 7. Vedlegg .....</b>	<b>71</b>
7.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til deltakerne.....	71
7.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide .....	73
7.3 Vedlegg 3 – Vurdering fra NSD.....	76

# Kapittel 1: Innledning

## 1.1 Bakgrunn for studien og plassering i en samfunnsmessig kontekst

Leseglede er noe jeg har opplevd lite av i egen opplæring. Det var på en måte «lesehestene» som leste. Selv opplevd jeg lesingen som noe man gjorde fordi man måtte. Det å gå på biblioteket var bare en del av timeplanen, og vi lånte bøker fordi vi måtte. Ellers bruktes lesing for å lese for eksempel en oppgavetekst. Først etter å ha hørt om Line H. Hjellups forskning har jeg fått innblikk og videre interesse for begrepet leseglede og dets relevans i skolen. Hun fokuserer særlig på begynneropplæringen, som er et begrep som brukes om småtrinnet i grunnskolen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 13). Forskningen til Hjellup er basert på det som kalles «den store snuoperasjonen» på Spangereid skole, som er en barneskole i Lindesnes kommune (Hjellup et al., 2018, s. 81). Her har leseopplæringen blitt satt system, samtidig som det har kommet en rekke ulike fokusområder som skal være med å skape leseglede blant elevene. Dette har blitt gjort gjennom et godt samarbeid med flere instanser i kommunen. Det har blitt satset på lesing og satt fokus på å leseglede, både for gledens skyld og for å skape gode leseferdigheter. Jeg har her selv fått øynene opp for viktigheten av å skape leseglede allerede i begynneropplæringen. Min erfaring tilsier at leseglede tidligere ble glemt vekk i begynneropplæringen hvor det var et sterkt fokus på den tekniske lesingen, med avkodingen av bokstaver og det å til slutt knekke lesekode.

På bakgrunn av Line H. Hjellups arbeid og resultater på Spangereid skole, har det blitt utarbeidet en felles lokal leseplan i Lindesnes kommune (Lindesnes kommune, 2016). Her er det flere punkter hvor leseglede står i fokus. Leseplanen skal spesielt legge til rette for leseglede, og dette må innlemmes allerede i tidlig alder gjennom fokus på tidlig innstas i skolen (Hjellup et al, 2018, s. 80). Planen legger opp til en nøye gjennomtenkt og strukturert leseopplæring i Lindesnesskolene. I hovedsak skal elevene bli dyktigere lesere gjennom å ha stort fokus på å skape leseglede. Viktige elementer her er riktig utnyttelse av skolebiblioteket og strukturert lesing hver dag (Lindesnes kommune, 2016, s. 3-4). Det står blant annet også at: «Lesing er døråpner til all verdens kunnskap, uendelige eventyr, empati og innlevelse. Det er også avgjørende for den enkeltes livskvalitet; som deltakende samfunnsborger til avkobling og berikelse i hverdagen.» (Lindesnes kommune, 2016, s. 2). Denne leseplanen tar utgangspunkt i at lesing er grunnleggende for både videre opplæring, hverdagsliv og egenverdi for elevene som mennesker.



Lesing er en sentral ferdighet i dagens samfunn, og vi mennesker møter på ulike tekstformer gjennom hele dagen. Samfunnet krever mer av oss som lesere, og derfor mener jeg leseglede aldri har vært mer viktig å fokusere på i skolen. Ved å skape leseglede skal det skapes mer engasjerte og mer læreklare barn (Hjellup et al, 2018, s. 79). Leseglede er ikke direkte brukt som begrep i selve kompetansemålene og henger nødvendigvis heller ikke direkte sammen med lesekompetanse. Lesing er noe som ifølge læreplanen skal inngå i alle fag, og samfunnet er nå utviklet på den måten at man leser nesten hele tiden gjennom en dag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Derfor vil mitt fokusområde i denne oppgaven være den tidlige innsatsen i begynneropplæringen for leseglede gjennom denne metodikken til Line H. Hjellup. Metodikk videre utarbeidet av blant annet Hjellup selv og lesesatsingen er satt sammen i en lokal leseplan for Lindesnes kommune (Hjellup et al, 2018, s. 82).

Jeg legger ikke skjul på at min innfallsvinkel er at jeg er positiv til metodikken og gjerne arbeide for videre i mitt arbeid som lærer for leseglede. Jeg har selv testet ut metodikken med positive erfaringer. Jeg har jobbet på skoler og med kollegaer som også har disse erfaringene, så min framstilling kan være påvirket dette. Jeg kommer tilbake til dette i metodekapittelet.

## 1.2 Avgrensning

Selve begrepet leseglede kan oppleves ganske abstrakt. Det er derfor være ganske naturlig å avgrense området på noen måter, og jeg vil begrunne disse valgene her.

I arbeidet med å komme frem til en problemstilling, var utgangspunktet Line H. Hjellup sin forskning om leseglede. Det var Hjellups metodikk som i utgangspunktet inspirerte meg til å arbeide med temaet leseglede, og det var derfor et naturlig utgangspunkt for meg. Jeg valgte videre å undersøke hvordan lærere arbeider og tenker rundt temaet leseglede i begynneropplæringen, ettersom dette kan være interessant for min praksis i arbeid som lærer etter hvert. Leseglede er et stort og bredt tema, og det vil det være helt nødvendig å avgrense det til et område innenfor temaet. Det jeg ønsker å undersøke er hvordan leseglede arbeides med i begynneropplæringen etter denne metodikken. Metodikken til Line H. Hjellup og lesesatsingen i leseplanen til Lindesnes kommune ligger til grunn.

Det undersøkelsen ikke svarer på er hva leseglede generelt i begynneropplæringen er eller effekten av Hjellups metode. Mitt forskningsprosjekt vil ha utgangspunkt i hvordan lærere oppfatter leseglede i denne metodikken.

### 1.3 Problemstilling/forskningsspørsmål

Problemstillingen min er: «Hvilke erfaringer har lærere med arbeid med leseglede i begynneropplæringen når de bruker Hjellups metodikk?»

Til problemstillingen har jeg formulert tre tilhørende forskningsspørsmål:

1. Hvordan oppfattes begrepet leseglede blant lærere etter denne metodikken?
2. Hvilke konkrete tiltak for leseglede i begynneropplæringen legges det til rette for etter denne metodikken?
3. Hvordan opplever lærere at Hjellups metodikk tilrettelegger for opplæringen av den tekniske siden av lesingen når metoden først og fremst skal gi leseglede? Gir økt leseglede økt lesekompetanse?

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å bruke en kvalitativ intervjuform som metode. Studien min vil da forhåpentligvis belyse læreres erfaringer og tanker rundt Hjellups metodikk, samt viktigheten av å skape leseglede i begynneropplæringen. Dette skal jeg se i sammenheng med den utvalgte og relevante teorien, som omhandler generelt hva lesing er, leseglede og begynneropplæringen. I tillegg blir det plukket ut relevante momenter i teorien som omhandler metodikken.

### 1.4 Tidligere forskning

I forbindelse med arbeidet med masteroppgaven har jeg gjort en rekke ulike søk for å få en viss oversikt over relevant forskning som har blitt gjort tidligere på området.

Astrid Roe har skrevet en rapport som omhandler resultatene fra PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) som ble gjort i 2009 (Roe, 2012). Der viser hun til resultater som viser at elevers lesevaner og motivasjon har sunket sammenlignet med tidligere PISA-undersøkelser (2012). Norske barns holdninger til lesing er negativ, også sammenlignet med andre land. Dette gjenspeiler seg også i relativt svake leseresultater. Denne rapporten viser oss viktigheten av å jobbe videre for leseglede og motivasjon i lesingen - både

på skolen og i hjemmet. Ved å skape leseglede og gode lesevaner allerede fra begynnelsen, vil det forhåpentligvis gi vedvarende bedre resultater når elevers lesevaner og holdninger legges frem.

I boken «Inn i teksten – ut i livet» presenterer Marianne Lillesvangstu og Elise Seip flere ulike arbeidsmåter som kan åpne teksten for unge lesere (Dahll-Larssøn, 2007). Disse arbeidsmåtene presenteres som gode måter å skape leseglede og litterær kompetanse. Det legges vekt på at en systematisk og vedvarende litteraturformidling i skolen vil være med å på å få flere unge til å lese (Dahll-Larsen, 2007, s. 148). Litteraturformidling, skolebibliotek og høytlesing er noe som fremheves som viktigere faktorer i denne presentasjonen. Dette er faktorer som jobbes mye med i Hjellups metodikk og er derfor svært relevante videre for min oppgave.

Videre finnes det en del forskning og prosjekter som er gjort innenfor skolebibliotekene for å utnytte disse på en god måte. «Skolebibliotekplanen» for skolene i region sør er en plan for å få elevene til å bli aktive brukere av skolebiblioteket (Region Sør, 2015). Den er utarbeidet av Kompetanse Sør, som også har utarbeidet av den lokale leseplanen på bakgrunn av Hjellups metodikk. Planen var for årene 2015-2020 med bakgrunn i at den etter hvert skulle bli vedtatt politisk og dannet lokal leseplan. Hjellup var med i arbeidet med denne planen, og hennes arbeid, erfaringer og forskning har ført til en lokal leseplan i kommunen.

En annen forskning som har blitt gjort for skolebiblioteket er Universitetet i Agder sitt «Program for skolebiblioteksutvikling» hvor fokuset var lærelyst og leseglede i skolebiblioteket (Ingvaldsen et al., 2012). Dette var en satsing fra 2009-2013 om å styrke bruken av skolebiblioteket. Elleve skoler var med i et prosjekt hvor de fikk midler til å løfte skolebiblioteket. Ulike tiltak som veiledet lesing, systematiske planer, bruk av elever, lærere og skolebibliotekar som inspiratorer og fellesopplegg på skolebiblioteket ble nevnt som faktorer for å øke leselysten hos elevene. Målet her er at det skal bli varige endringer gjennom fokus på felles arbeid og samarbeid med ledelsen og ledere. Også planen «Lesing i Skolebiblioteket» som er utarbeidet i samarbeid med Universitetet i Agder (Hoel, 2010, s. 4), er laget for å fremme samarbeid og bruk av skolebiblioteket, på samme grunnlag som «Program for skolebiblioteksutvikling» (Ingvaldsen et al., 2012).

Line H. Hjellups arbeid er kjernen for min oppgave og jeg skal her presentere to av hennes forskningsbidrag. Den første er heftet «Helhetlig leseopplæring: Leseglede og tidlig innsats» (Hjellup, 2014). Her deles erfaringer hun og Spangereid skole har gjort med leseopplæring. Her nevnes spesielt lesemetoder i form av en helhetlig leseopplæringsmetode (Hjellup, 2014, s. 9). Generelle helhetlig leseopplæringsmetoder kan man lese mer om i kapittelet 2.1.3 Leseundervisningsmetoder. I Hjellups metodehefte legger hun frem viktige samarbeidspartnere for å kunne skape leseglede og leseopplæring i skolen, tilsvarende ledelsen i skolen, skolebibliotekar, lærere, hjemmet og politikere (Hjellup, 2014, s. 16). Hun viser også en forhåndsbestemt plan for hvordan stasjonsundervisningen skal gjennomføres med halv klasse på stasjonsrommet og halv klasse med matteundervisning. Her er det en stasjon for veiledet lesing, en for stillelesing, en med hovedfokus på lek, en med lese- og skriveoppgaver og til slutt en med lyd og bokstavinnlæringen (Hjellup, 2014, s. 14). Med å arbeide med leseundervisningen på denne måten hun foreslår, mener Hjellup at man legger mer til rette for at det skapes leseglede blant elevene. Stasjonsundervisningen som en helhetlig leseopplæringsmetode, har blitt obligatorisk to ganger i uken i Lindesnes kommune i begynneropplæringen gjennom kommunens leseplan (Lindesnes kommune, 2016, s. 11).

Et annet viktig arbeid Hjellup har gjort er boken «Skolebiblioteket: læring og leseglede i grunnskolen» (Hjellup et al, 2018). Her beskrives selve arbeidet med leseglede, og hun legger til en rekke faktorer som skal være med på å skape leseleden. Hjellup arbeidet selv som bibliotekar. Hun er spesielt opptatt av å fremme bruken av skolebiblioteket i skolen for å øke elevers leseglede og lesekompetanse. Hjellup understreker her viktigheten av å få med seg politikere og skoleledelsen for å få midler og satsing på skolebiblioteket (Hjellup et al, 2018, s. 83). Videre er det strukturert lesing, høytlesing og lesing hjemme med gode valgmuligheter innenfor litteraturen hun framhever som viktig nøkler til leseglede (Hjellup et al, 2018, s. 106). Dette området har blitt en del av leseplanen til Lindesnes kommune og konkret framhevet for å skape leseglede (Lindesnes kommune, 2016, s. 11). Lesingen er strukturert og skal gjennomføres hver dag med loggføringer.

Jeg vil til slutt nevne to masteroppgaver som har vært relevante for min masteroppgave. I masteroppgaven «Lærerens arbeid for å fremme elevers lesemotivasjon» (Hermansen, 2019) undersøkes læreres perspektiv på hva som er viktig for å fremme lesekompetanse i leseopplæringen på 1. trinn. Det er en casestudie med intervju og observasjon som metode, og det blir vektlagt mestring og variasjon, opplevd verdi i lesing, samt valg av litteratur som

grunnlag for lesemotivasjon. Den har et forholdvis generelt utgangspunkt i forskningen på lesemotivasjon. En annen masteroppgave, «Lese glede på ungdomstrinnet», handler om hvordan lærere arbeider med lese glede, men her på ungdomstrinnet (Holand, 2017). Her blir det brukt intervju og analyse av læreverk for å besvare problemstillingen. Her legges det vekt på at det er viktig at lærerne legger opp undervisningen på en hensiktsmessig måte for at det skal øke lese gleden.

### 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er oppbygd på den måten at jeg starter med teori som er relevant for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene oppgaven har. Videre vil jeg presentere metoden som er brukt, hvorfor jeg har valgt denne metoden og hvordan det har skapt resultatene for oppgaven. Jeg vil så presentere analysen som gjennom analyseprosessen, har blitt inndelt i tre hoveddeler. Til slutt vil jeg oppsummere i en diskusjon og en konkret konklusjon.

## Kapittel 2: Teori

Jeg skal i dette kapitlet belyse teori som ligger til grunn for analysen av den empiriske undersøkelsen som er gjort i dette forskningsprosjektet. En presis teoretisk plattform gir viktige føringer for hvordan jeg skal forholde meg til problemstillingen og de mer konkrete forskningsspørsmålene. Det kunne her selvfølgelig være relevant med mer dybde og bredde i teoriene om de ulike perspektivene. Jeg har prøvd å sortere ut det som er mest relevant for problemstillingen til mitt masterprosjekt. Videre kunne emner som for eksempel bruk av lek i begynneropplæringen, som en del av leseopplæringen eller selvbestemmelsesteorier vært interessant.

### 2.1 Lesing

I dagens samfunn er lesing en aktivitet som bedrives hele tiden (Kulbrandstad, 2018, s. 27). Vi leser gjennom hele dagen, både på mobil, jobb og tv, og lesingen er en viktig og stor del av hverdagen vår. For å kunne besvare problemstillingen er det derfor helt relevant å se på hva lesing er, hvordan den første leseopplæringen starter og hva den går ut på. For så å kunne sette den i et perspektiv på hvordan Hjellups metodikk fremmer leseglede på en ny måte.

#### 2.1.1 Leseformelen – hvordan lese?

Lesing har i mange tilfeller blitt definert som et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodningsprosesser i tilnærmingen til en tekst (Kulbrandstad, 2018, s.35). Dette samspillet er en del av leseformelen, som opprinnelig bestod av avkoding x forståelse (Traavik, 2013, s. 40). Avkodingen er her den tekniske delen av lesingen der man knytter bokstavlyden eller det vi kaller fonemet, til bokstavtegnet. Dette handler om hvilken lyd som hører til bokstaven, å trekke lyder sammen til ord, stave ord riktig og analysere enkeltlyder i ord (Statped, 2020). For å forstå det vi leser må vi skape mening i det gjennom å forstå ord og begreper. Forståelsen er den språkmessige siden av lesingen, og gjennom å lese mer vil ordforrådet utvides og begrepsforståelsen øke (Kulbrandstad, 2018, s. 46). Leseformelen har i dag fått en ekstra faktor og blir definert som faktorene avkoding x forståelse x motivasjon (Traavik, 2013, s. 40). Hvis motivasjonen mangler i denne formelen, vil barnet heller ikke bli en leser (Høigård, 2006, s. 265). Det fremheves at personlig interesse er en drivkraft for utviklingen av leseferdigheter og at det er en utfordring for skolene og hjemmet å skape motivasjon og engasjement (Kulbrandstad, 2018, s. 223).

Betoningen av motivasjon for lesing er lett å koble sammen med leseglede. Det er en del av utgangspunktet for denne undersøkelsen at motivasjon for lesing gjennom leseglede, vil gjøre barna til bedre lesere.

### 2.1.2 Hva er lesing?

Det finnes mange ulike svar på hva det vil si å kunne lese (Kulbrandstad, 2018, s. 31). Jeg vil nå videre presentere noen ulike teorier som på forskjellige måter kan være med å forklare hva lesing kan være.

De kognitive teoriene om lesing handler om automatiseringen av avkodningen som har som mål å kunne føre til leseflyt. De kognitive teoriene deles gjerne inn i to delprosesser, avkodning og leseforståelse (Kulbrandstad, 2018, s. 31). Her kan vi peke tilbake til leseformelen i 2.1.1 Lesiformelen – hvordan lese? Kognitive teorier er med på å beskrive den individuelle prosessen til leseren, selve leseprosessen og forståelsen av hva som skjer inni hodet innenfor disse prosessene.

Kognitiv læring virker på den måten at det må bli kodet før det blir lagret i hukommelsen (Kulbrandstad, 2018, s. 44). «Barn lærer mønstre ved at dei blir eksponerte for språk, og ved at dei får erfaring med språkbruk, fordi vi lærer språk ved å bruke det i interaksjon med menneske rundt oss» (Cejka et al., 2017, s. 24). I den grunnleggende leseopplæringen er det derfor viktig at elevene har sikker bokstavkunnskap. Når avkodningen videre forklares som en prosess som må automatiseres, gir det en teoretisk begrunnelse for betydningen av at elever må lese mye for å oppøve ferdigheten. Når man videre i teoriene beskriver leseforståelsen som en prosess der leseren må være aktiv og skape mening, også ved hjelp av egne bakgrunnskunnskaper, gir det rammer for hvordan man bør arbeide med forståelse i skolen (Kulbrandstad, 2018, s. 46). Det er ikke nok å være opptatt av den bokstavelige forståelsen.

Metakognisjonen er et viktig begrep innenfor de kognitive teoriene og er nært knyttet til forståelsesforskningen (Kulbrandstad, 2018, s. 51). Det kan vises til at det er gjentakende at unge og svake lesere ikke kan avgjøre selv hva de har lest. Å ha metakognisjonen handler om å ha kunnskap og kontroll over egen tenkning, inkludert lesing. Altså leserens bevissthet om egen lesing. De vet hva formålet er når de leser er å skape mening. I Ludvigsen-utvalgets innstilling om fremtidens skole brukes begrepet «metakognisjonen» konkret (NOU 2015: 8, s.10). Innsikt fra utforskningen av leserens tenkning om sin egen lesing, har også gitt inspirasjon

til pedagogisk arbeid med metakognitive strategier og andre strategier. Ved hjelp av gode lesestrategier og arbeidsverktøy kan elevenes læringsbehov tilpasses, kompensere for manglende ferdigheter og gi raskere og mer effektiv arbeidsflyt (Statped, 2020).

De sosiokulturelle teoriene om lesing er mer rettet mot bruken av skriftspråket i naturlige situasjoner (Kulbrandstad, 2018, s. 54). Ulike menneskers lesing og skriving i hverdagen, på skolen, i arbeidslivet og i andre situasjoner beskrives og analyseres gjennom observasjon og samtaler. Man er altså opptatt av ulike situasjoner, men samtidig også hvordan forskjellige sosiale og kulturelle vilkår bidrar til å bestemme hvordan vi bruker lesing. Læringen er en utvikling fra det individuelle til det sosiale, og læringen skjer i et samspill mellom det individuelle og det sosiale (Vygotsky, 1978, s. 84-85). Når man skal beskrive lesing i aktiv bruk og gjerne også i andre situasjoner enn opplæring, er det ikke så ofte det er behov for å skille mellom avkodings- og forståelsesaspekter. Lesing i autentiske situasjoner er nesten alltid meningsøkende. Det er derfor ikke skillete mellom «avkodning» og «forståelse» som er de sentrale begrepene innenfor de sosiokulturelle teoriene. Forskning med utgangspunkt i sosiokulturelle teorier har på flere måter vært viktig for utviklingen av synet på leseopplæringen i skolen (Kulbrandstad, 2018, s. 61). Forskningen har også gitt kunnskap om ulikheter i måten barn og foreldre fra ulike miljøer samhandler omkring bøker og hvordan ulike praksiser har vist seg å forenkle eller komplisere samarbeidet mellom skole og hjem i den første leseopplæringen (Kulbrandstad, 2018, s. 61).

Også elevers oppfatninger av hva lesing er, tematiseres innenfor de sosiokulturelle teoriene. Det tar utgangspunkt i synet på litterasitet (NOU, 2015: 8, s. 28). Litterasitet vil si hvilken lese- og skrivekyndigheten en har, og er et viktig aspekt av de sosiokulturelle perspektivenes syn på læring. Lærere har derfor ikke bare behov for å kjenne til eksperters teorier om lesing, de trenger også innsikt i elevenes oppfatning av hva det vil si å lese. Elever trenger å bruke lesing i en lang rekke ulike situasjoner, som i denne teorien også er av betydning for lesedidaktikken.

Lesebegrepet må utfordres, og en må legge vekt også på lesing som en sosial aktivitet (Kulbrandstad, 2018, s. 61). Boksirkler og litteratursamtaler er to slik sosiale samhandlingssituasjoner rundt tekster (Henning, 2017, s. 161). I slike situasjoner integreres muntlig bruk av språket med lesing, og ofte også med skriving, og elevene samarbeider. I omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet i de ulike fagene i Kunnskapsløftet



(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4) er det ikke lagt vekt på en slik sosial dimensjon, men på den enkeltes kompetanse og hva hver enkelt elev skal kunne bruke faget til. Lesing ble satt sammen med muntlig, skriving og digitale ferdigheter og i noen sammenhenger også regning. Dessuten er det ganske vanlig at elevene leser tekster sammen med klassekamerater i par, i grupper eller i hel klasse (Henning, 2017, s. 162).

Til slutt har vi lesing i et utviklingsperspektiv som handler mer om når leseutviklingen begynner og når den slutter (Kulbrandstad, 2018, s. 62). I et tradisjonelt syn har leseutviklingen blitt sett på noe som starter på skolen, og så lærer man det en gang for alle. I dag ser vi en fornyet oppmerksomhet mot leseutvikling også for andre grupper enn de barna som befinner seg i den kjernefasen for leseutvikling. Det vi kan kalle nye litterasiteter, altså nye måter å lese på, skjer gjennom hele livet (Kulbrandstad, 2018, s.63). Det kan skje når vi bytter arbeid, men det kan også skje fordi samfunnet endrer seg. Et eksempel er fremveksten av behovet for å beherske digital lesing og skriving på stadig nye plattformer. Samfunnet og arbeidslivet har stadig høyere forventinger til bruken av digitale hjelpemidler til blant annet kommunikasjon (Statped, 2020).

### 2.1.3 Leseundervisningsmetoder

Jeg har nå gjennomgått noen ulike teorier om hva lesing er. Jeg vil videre se på leseundervisningsmetoder i begynneropplæringen. Min problemstilling handler om hvilke erfaringer noen lærere har med bruk av Hjellups metode om leseglede i begynneropplæringen. Det er derfor relevant å se på hvordan leseundervisningen blir lagt opp teoretisk i begynneropplæringen generelt. Det har vært stor uenighet blant leseforskere både i Norge og i mange andre land om hvilke lesemetoder som er mest hensiktsmessig i begynneropplæringen (Kulbrandstad, 2018, s. 131).

Vi skal se på ulike undervisningsmetoder som kan brukes i leseopplæringen. En metode defineres som en fremgangsmåte som kommer av at visse aktiviteter settes sammen systematisk (Kulbrandsstad, 2018, s. 133). Dette kan både innebære undervisningsmetoder og læringsmetoder. Måter barn har lært å lese på er forholdsvis like som de alltid har vært, men de store forskjellene ligger i hvordan disse blir gjennomført, prioritert og brukt i praksis (Henning, 2017, s. 43).

Som nevnt innledningsvis i kapittelet er den opprinnelige leseformelen basert på avkodning x forståelse (Gough & Turnmer, 1986, s. 7). Basert på dette er det to hovedgrupper av leseopplæringsmetoder, nemlig syntetisk og analytisk leseopplæringsmetode (Kulbrandstad, 2018, s. 136). Også, Aske (2018, s. 41) peker også på at det er syntetiske eller analytiske metoder som må brukes i den første leseopplæringen.

Ved den syntetiske undervisningsmetoden får elevene presentert den alfabetiske koden, som vil si at læreren presenterer en bokstav og den tilhørende bokstavlyden for elevene (Kulbrandstad, 2018, s. 144). Det har vært innvendinger mot denne metoden at læring av bokstaver gjør det utfordrende å utforme meningsfylte tekster for elevene, og dermed går det på bekostning av innhold og opplevelse (Bjerke & Johansen, 2020, s.126). Det tidlige språket i starten av en syntetisk leseopplæring har ofte blitt kalt «mus-i-mur-språk», fordi antallet bokstaver gjør det utfordrende å utforme meningsfylte tekster for elevene, og dermed går det på bekostning av innholdet og opplevelse av det en leser (Kulbrandstad, 2018, s. 149). Det er samtidig viktig å understreke at den syntetiske leseopplæringsmetoden kan ha stor nytte i begynneropplæringen og i stor grad bidrar til at elevene utvikler den nødvendige leseteknikken (Bjerke & Johansen, 2020, s. 126). Ut ifra det syntetiske perspektivet er altså en av de viktigste forutsetningene for å knekke lesekoden at elevene må ha forstått det alfabetiske prinsipp og ha kunnskap om hvordan de gjennom å trekke sammen bokstavlydene vil kunne lese ord.

Analytisk leseopplæringsmetoder tar utgangspunkt i ord, setninger eller små tekster (Kulbrandstad, 2017, s. 155). Denne tilnærmingen har ikke vært fullt så vanlig i Norge. I et motivasjonsperspektiv gir analytiske metoder fordeler ved at elevene får møte mer innholdsrike fortellinger, og dette kan bidra positivt for elevenes leseglede. I analytisk metode arbeider man derfor motsatt vei enn det man gjør i en syntetisk metode. Elevene vil få mer meningsfylte tekster som i samarbeid skal brytes ned i de minste enhetene, slik at en tar utgangspunkt i helheten av teksten (Aske, 2018, s. 41). Det må være tekster elevene kjenner til, med ord de også kjenner igjen.

En blanding av den syntetiske og analytiske lesemetoden, denne blandingen av metoder kan også kalles en helhetlig leseopplæring (Bjerke & Johansen, 2020, s. 137). De to metodene skal støtte hverandre, og det er derfor viktig at læreren har kunnskap om både syntetisk og analytiske metoder. Ulike metoder som brukes i dag, legger som regel opp til dette. Eksplisitt

undervisning i avkoding er nødvendig for å lære å lese, samtidig viser forskning at analytiske metoder er forbundet med sterkere motivasjon til å lese og en bedre forståelse av lesing (Klæboe og Sjøhelle, 2013, s. 19).

Den viktigste styrken disse to læringsmetodene har er at de har fokus på en meningsfull sammenheng (Bjerke & Johansen, 2020, s. 140). Eksempler på en slik helhetlig leseopplæring er LTG- metoden som er «lesing på talemåten grunn» ble utviklet i 1970 årene (Kulbrandstad, 2018, s. 162). Tanken med denne var at leseopplæringen skulle ta utgangspunkt i elevens eget talespråk, med å skrive ned hva de sa. Tekstene elevene møtte i begynneropplæringen skulle være meningsfulle, i motsetning til de tekstene elevene møter i lærebøkene. På denne måten skulle forståelsen og motivasjonen tilrettelegges for. En videreføring av denne metoden, kalles i dag felles tekstskeping som lese og skiveundervisning (Kulbrandstad, 2018, s. 163). Det er ikke her så stort fokus på at teksten er god, men lage en tekst elevene kan øve seg på. Denne skal kommunisere godt og ha et fokus på et estetisk uttrykk.

Lesemotivasjon har ut ifra leseformelen sammenheng med både syntetisk og analytisk metode, og en kombinasjon av metodene vil muligens kunne være med på å styrke elevenes motivasjon (Traavik, 2014, s. 99). Elevenes motivasjon er også avhengig en del ytre faktorer på lesingen. Dette kan for eksempel være høytlesing, hvor læreren leser høyt for elevene (Hoel, 2005, s. 9). Læreren må også skape kultur for lesing i klasserommet på ulike måter og være en god rollemodell for lesingen (Hoel, 2005, s. 9). Dette vil si å legge opp til opplevelser og rom til å dele opplevelser med lesingen. Videre skal vi se mer på leseglede og måten å skape det på gjennom.

## 2.2 Lese glede

Lese glede er i hovedfokus i Hjellups metodikk (Hjellup et al, 2018, s. 5). Hun viser til at «lesingen bør oppleves som noe positivt og målet er å skape en livslang glede med lesingen, både for nytte og nyte» (Hjellup et al 2018, s. 5).

Leseopplæringen og leseundervisningen gir ofte uttrykk for hva elevene kan og ikke kan. Teoriene over tar også for seg hva det i prinsippet vil si å kunne lese. Kan de fonemene og kan de avkode? Har de forståelse av det de leser, og har de god leseflyt når de leser? Uten

lysten på å lese blir det imidlertid lite lesing og også lite fremgang (Lundberg og Herrlin, 2008, s. 18). Lærerens innsats når det gjelder å stimulere hver enkelt elev til å oppdage gleden ved å lese en tekst eller en bok, har svært stor betydning. Elevene kan også påvirke og inspirere hverandre til å oppdage bøker og tekster som gir dem lyst på videre lesing (Dahl-Larssøn, 2007, s. 22).

Leseglede kan bli definert av noe som er ektefølt og som en del av et fellesskap (Lillesvangstu, 2007, s. 22). Ektefølt glede oppstår når leseren føler en oppriktig glede med lesingen og et fellesskap der det er rom for å dele sine opplevelser omkring lesingen. Dette bør være et mål for opplæringen. Leseglede er smittsomt, og anbefalinger innad i en ungdomsgruppe kan bidra til at flere leser og utvikler leselyst (Lillesvangstu, 2007, s. 22). Det handler om at unge mennesker blir påvirket av hverandre og har innflytelse på hverandres valg i livet (Lillesvangstu, 2007, s. 16). Dette kan være helt dagligdagse avgjørelser og valg, men det kan også være påvirkning i form av valg i skolehverdagen. Gode opplevelser med lesing handler om å ha innsikt i hva barn liker å lese, lesevaner og deres holdninger til lesing. Dette er viktige punkter i lærerens planlegging av undervisningen (Kulbrandstad, 2018, s. 215). Det er imidlertid mange faktorer som kan true leselysten i dagens klasserom, som for lite tid, mangel på tekstvalg og alt som blir mer og mer hel-digitalt. (Henning, 2019, s. 53).

Begrepene leseglede, leselyst og lesemotivasjon er begreper som går litt om hverandre (Henning, 2019, s.15). De handler alle om det som fører til selve lysten og motivasjonen til å lese. Dette kan handle om emosjonelle responser eller at det får oss til å lese mer. «Engasjert lesing er et resultat av både individuelle ferdigheter og samhandlinger med et sosialt miljø, i form av leserens møte med litteraturen gjennom foreldre, skole, bibliotek og venner, noe han kaller en litterær sosialisering» (Henning, 2019, s. 15). Når man leser er det et engasjement som viser seg.

Lesemotivasjonen kan defineres som det som beveger noen til å plukke opp en bok å lese (Henning, 2019, s. 15). I forskningslitteratur vil det være naturlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen innebærer at man gjør noe for seg selv. Man vil i dette tilfellet lese boken fordi man selv har lyst til det. Det å skulle lese oppleves som noe positivt. Ytre motivasjon handler derimot at man gjør det for en eller annen type belønning (Henning, 2019, s. 15). Det er ikke alltid lett å skille mellom indre og ytre motivasjon, og ofte vil det være en blanding som får oss til å både ønske å lese og til å like det.

Leselyst kan også beskrives som at «elever som leser med lyst, karakteriseres av en innlevelse og visualisering og en nysgjerrig refleksjon over både litteraturens natur og leserens egen natur og situasjon» (Henning, 2017, s. 109). Det handler om å bruke fantasi og intellekt gjennom å danne bilder, leve seg inn i ting og vekke opp følelser og tanker (Henning, 2017, s. 109-110). Har eleven god leselyst kan det være at eleven glemmer tid og rom, og ikke klarer å løsrive seg fra teksten (Roe, 2011, s. 38).

Det er derimot ingen teori som viser at det er en nødvendig sammenheng mellom å ha høy lesekompetanse gjennom å være en teknisk sett god leser og være glad i å lese. Man kan ha høy lesekompetanse, uten å like å lese og eller ha leseglede. Det er derfor noe som må skapes ved siden av eller i tillegg til teknisk god lesekompetanse (Basaran & Gard, 2020, s. 19).

Jeg vil poengtere at jeg videre i oppgaven kommer til å bruke leseglede som begrep, men det kan sterkt relateres til leselyst, lesemotivasjon og leseengasjement.

### 2.2.1 Hvorfor leseglede?

«Lesing av litteratur er en viktig del av bestrebelsen på å beherske verden, samtidig som det gjør noe med selvforståelsen. Lesing av litteratur er en viktig del av sosialiseringen, av utvikling og oppdragelse, av vår danning» (Henning, 2017, s. 29). Lesing av litteratur kan også beskrives gjennom ulike perspektiver på hvorfor vi leser, og samt hvilken appell litteraturen kan ha. Disse ulike perspektivene kan vise oss eller gi et innblikk i hvordan litteraturen både er til glede og nytte også unge lesere. Sitatet over referer til at lesing av litteratur kan være med på å gjøre mennesker til en bedre medborgere og tenkere.

Det estetiske perspektivet på lesing handler om det vi opplever når vi leser, de følelsene og inntrykket vi får underveis og til slutt sitter igjen med. «Vi leser for å kaste et skrålys inn over vårt eget liv, se våre tanker og forestillinger fra nye vinkler og kanskje få dem korrigert» (Aksnes Sandmose, 1973). Fra Sandmoses sitat beskrives her de innblikkene i tankene og forestillingene våre i lesing, og representert det estetiske synet på lesing. Estetiske opplevelser handler om møte med litteraturen, og kan også være i sakprosa tekster (Fredwall et al, 2022, s. 14). Videre kommer de kognitive og emosjonelle perspektivene. «Jo flere fortellinger vi hører, ser og leser, desto lettere vil det være for våre egne kognitive evner å utvikle forståelige sammenhenger mellom alle de tilsynelatende uforståelige aspektene som virkeligheten vår

består av» (Henning, 2017, s. 33). Ved å lese litteratur ser man flere sider, bygger erfaringer og setter dem sammen i et større perspektiv. For unge lesere er det med på å utvikle dem som mennesker og til å forstå den verdenen de lever i. En estetisk tekst inviterer leseren til å skape en personlig forståelse og tolkning av teksten (Fredwall et al, 2020, s. 14). Det vektlegges at dette også kan være skjønnlitterære tekster og sakprosa.

Det er også sosiale og kulturelle perspektiver på hvorfor man leser litteratur. Disse handler at for vi skal kunne påvirke og ta del i kulturen, må kulturen bli en del av oss først (Henning, 2017, s. 39). Et barn finner sted en sosial samhandling med kulturen. Lesingen blir da en viktig faktor for barnet når det skal møte kulturen.

Det finnes også et instrumentelt perspektiv på hvorfor en leser litteratur for barn (Henning, 2017, s. 40). Her er egentlig lesing av litteratur for barn et middel for at de skal bli gode lesere senere i livet, ikke for at det har en egenverdi der og da. Dette står i motsetning til det estetiske og det sosio-kulturelle perspektivet på lesing. «De leser for å underholdes. De leser for å få vite mer, for å bli revet med, for å drømme.» (Dahl-Larssøn, 2007, s. 16). Derimot er det noen som leser for det at de må, og for disse elevene må det skapes flere lesearenaer.

### 2.3 Leseglede i læreplanen

Min problemstilling skal ta for seg hvordan et utvalg lærer arbeider med og erfarer les glede. Dette gjør de blant annet gjennom en lokal leseplan som er utarbeidet. Men det vil samtidig være veldig relevant å se på hva lærerplanen sier og nevner omkring les glede i skolen. Ettersom det står lite rettet mot selve les gleden, vil jeg se litt på den estetiske lesing, ettersom det handler om opplevelsene når du leser, se kapittel 2.2.1 Hvorfor les glede?.

Det å kunne lese var på 1700-tallet et privilegium kun overklassen hadde, og da konfirmasjonen ble innført i 1736, var det flere som fikk lære å lese (Hamre, 2019, s. 18). Motivasjonen for å lese på denne tiden var forbeholdt for å kunne konfirmeres. Læreplanene skal hele tiden tilpasse og gjenspeile samfunnets trender (Henning, 2017, s. 65), og det er på mange måter læreplanene som legger føringene. Derimot utover 1800-tallet ble det et skille i opplæringshistorien og det ble rettet et større fokus på tekstforståelse, les motivasjon og litteraturens estetiske kvaliteter (Hamre, 2019, s. 19). Videre på 1900-tallet ble litteraturlesingen tallet mer estetisk, etisk, språklig og historisk (Hamre, 2019, s. 31).

Det å lese er i dag en grunnleggende ferdighet, og lesing skal inn i alle fag. Læreplanen sier i dag at «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. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Jeg vil vise til flere utdrag av læreplanen sier:

Under norskfagets relevans og sentrale verdier står det at «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Under kjerneelementer står det spesifikt under delen tekst i kontekst at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» og at «dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa ...» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

LK20 inneholder også tverrfaglige temaer, disse skal under folkehelse og livsmestring «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring».

Demokrati og medborgerskap: Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Utenom under kompetansegrunnlag, nevnes ikke begrepet leseglede. Heller ikke lese lyst, lesemotivasjon og leseengasjement. Læreplanen spesifiserer tre kompetanseområder i norsk: muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Men hva med

skjønnlitteraturen? Blant de 14 kompetansemålene læreplanens kompetansemål etter 2. trinn lister opp, nevnes skjønnlitteratur kun en gang (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Derimot nevnes bibliotek, og leseforståelse, som på mange måter er veldig rettet mot å gi lesingen mening, verdi og glede. Det er fare for at det estetiske ved litteraturen kommer i bakgrunn i en skolehverdag der oppmerksomheten ofte er rettet mot målbare størrelser (Fredwell et al, 2022, s. 5).

«For alt lærerplanenes intensjon om dybdelæring og for at kulturfaget norsk skal kunne bidra til det, kreves det kompetente lærere som evner å knytte opplæringen til stadig nye kontekster og som hjelper elevene til å bli grundige lesere og selvstendige tolkere av den» (Fodstad, 2019, s. 52). Estetisk lesing innebærer nettopp en slik selvstendig utforskning, med den særegne personlige tolkningsvirksomheten som kunstneriske tekster krever, er det som kalles dybdelæring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 114). Det å ha tid til en litterær tekst, hvor elevene får kjenne på opplevelsen og reflektere over den.

#### 2.4 Kartlegging av lesevaner og motivasjon

En god start i skolen er helt gunstig for å lykkes videre (Elstad & Turmo, 2006 s. 6). Et hovedformål med kartlegging i skolen er å gi et sammensatt bilde av elevers styrker og svakheter på et gitt tidspunkt for å kunne tilpasse og fange opp (Elstad & Turmo, 2006, s. 41). Testene kan være med på å møte fremgang eller tilbakegang når det gjelder elevers lesepresentasjoner, lesevaner og lesestrategier. På bakgrunn av hva min problemstilling skal besvare om leseglede, vil kartlegging på elevers tekniske lesekunnskaper ikke være helt relevant i masteroppgaven.

«Programme for International Student Assessment», PISA er en internasjonal undersøkelse som studerer en utvalgt gruppe 15- årings kompetanse på et tidspunkt som i de fleste land markerer avslutningen på den obligatoriske grunnskolen (Sjøberg, 2021). Målet med undersøkelsen er å finne ut hvor godt skolesystemene i de enkelte landene forbereder elevene sine til videre studier, arbeidsliv og deltakelse i samfunnet. PISA gjennomføres hvert tredje år, og omfatter de tre fagområdene lesing, matematikk og naturfag. Alle fagområdene representeres hver gang, men i hver undersøkelse blir et fag mer vektlagt enn de andre. Siden oppstarten i 2000 har lesing vært hovedområdet i 2000, 2009 og 2018 (Sjøberg, 2021). I lesing er gjennomsnittresultatet i PISA 2018 for de norske elevene omtrent det samme som i



2009 og 2000, som er det to andre gangene lesing var hovedområde i undersøkelsen (Jensen et al, 2019, s. 6). Resultatet har imidlertid gått ned fra PISA 2015 til 2018. I PISA 2018 var det en nedgang i lesing for norske elever (Jensen, et al, 2019, s. 3). Det er flere svake lesere enn før. Det er også registrert ending i lesevaner. Noe som betyr at flere elever enn før forteller at de ikke liker å lese på fritiden, og flere som forteller at de ikke leser på fritiden i det hele tatt. Oppsummert viser PISA at det er opplevelseslesing elever bruker mindre tid på, som vil si lesing av skjønnlitteratur og sakprosa (Jensen et al, 2019, s. 3).

## 2.5 Metodisk arbeid i lesedidaktikk

Jeg har nå presentert ulike teori rundt områdene i forhold til hva det vil si å lese, leseundervisningen og leseglede. Hvordan det burde arbeides med leseglede i begynneropplæringen, er et ganske bredt spørsmål som kan besvares og løses på mange ulike måter. Jeg har derfor begrenset oppgaven til en type metodikk, som i hovedsak legger opp til et arbeid i leseopplæringen med et fokus rettet mot leseglede. Hjellup legger opp til arbeid med en helhetlig leseopplæring, samt en del ulike «fokusområde» hun fokuserer på som svært viktige i arbeidet mot leseglade barn. Jeg vil på bakgrunn av Hjellups og Lindesnes kommunes plan, se på ulike momenter fra metodikken.

### 2.3.2 Lærebok vs. Litteratur

Hjellup skriver at hennes forskning bygger på «norske og internasjonale forskningsprosjekter som viser at skjønnlitteraturen og faglitteraturen kan erstatte eller supplere læreboken både i norskfaget og i andre fag» (Hjellup et al, 2018, s. 21).

Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterier for læremidler i norsk. «Læremidler skal legge til rette for at eleven får et godt møte med skriftspråket, har både rikelig med øvestoff og tekster som kan skape leselyst og leseglede» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s 49). For å skape leselyst hos elevene er valg av tekster og litteratur viktig (Henning, 2017, s. 115). Læreren må skape et miljø eller kultur for lesing i klasserommet. Viktigheten av den litterære samtalen kan beskrives på denne måten. «Tenk deg at du er på kino. Du vil ikke gå alene hjem da. Du vil ha noen å snakke og diskutere det du akkurat har gjort med» (Henning, 2017, s. 115. Det samme gjelder etter du har lest en bok. Du har lyst til å dele og diskutere det du har lest. Slik sett er klasserommet en felles hjerne, som består av mange ulike hjerner med ulike erfaringer. Denne felles hjernen er i stand til å innta mange forskjellige perspektiver. «For de

minste elevene har det også en merverdi at slike samtaler kan stimulere språk- og begrepsutvikling» (Bjerke & Johansen, 2020, s. 159). Faren med den første leseopplæringen er alle øvingstekstene elevene møter fra lærebøker. Slike lærebøker vil gjerne ofte også ha ganske store begrensninger på hva de kan formidle. Det går et skille mellom tekster som primært er for å øve opp leseferdigheten, og de tekstene som vil kunne gi elever leseglede (Skjelbred mfl., 2013, s. 69).

### 2.3.3 Skolebibliotekets rolle i å skape leseglede

Fra Hjellups forskning og metodikk er skolebiblioteket en veldig sentral nøkkel til leseglede for elevene (Hjellup et al, 2018, s. 101). Dette har derfor blitt videreført til Lindesnes kommunes leseplan, og skolebiblioteket har blitt en konkret nøkkel for leseglede.

Skolebibliotekaren har derfor en rekke ansvarsområder for lesestimulering, altså skapning av leseglede for elevene (Lindesnes kommune, 2016, s. 3). Dette er blant annet innkjøp av ny og oppdatert litteratur, gode fremstillinger på skolebiblioteket, sette i gang leseprosjekter og ansette elever bibliotekassistenter.

Vi har en opplæringslov i Norge som sier følgende: § 9-2 lovfester at elevene skal ha tilgang til skolebiblioteket, enten ved å ha eget skolebibliotek eller gjennom samarbeid med andre bibliotek og i § 21-1 presiseres det: «bibliotek som ikke ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen. Biblioteket skal være særskilt tilrettelagt for skolen» (Opplæringslova, 1998). Det er altså lovpålagt i Norge å bruke skolebiblioteket i opplæringen og i undervisningen, det er også lovpålagt at det skal brukes aktivt.

Pihl (2018) viser til at i ulike tidligere forskning at det da enda ikke var bred enighet om at biblioteket burde bli brukt aktivt for å skape leseglede. Igjen viser forskning at barn ikke nødvendigvis blir glade i å lese, altså skaper leseglede, av kun å lese lærebøker gjennom sin skolegang (Pihl, 2018, s. 21). Jeg skal nå vise til teorier og forskning som viser til at skolebiblioteket har en viktig rolle i å skape leseglede.

«Forfatteren Mustafa Can beskriver biblioteket som et univers og mangfold, hvor han kunne eie verden, bare ved å ha adgang til biblioteket» (Pihl, 2018, s. 24). «Forfatteren Håvard Syvertsen beskriver biblioteket som å få muligheten til å besøke alle eventyrene i hyllene. Lukten av bøker som fyller rommet» (Pihl, 2018, s. 25). Begge beskriver biblioteket som den

store verden utenfor den virkelig verden. Hvor du får lov til å leve deg inn i andres historier og forsvinne for en stund. Forskninger viser at skolebiblioteket er en plass elevene trives. Det burde derfor være et samarbeid mellom bibliotekar og lærer. Med dette kan blant annet lærer informere bibliotekar om klassen, interesser osv. slik at bibliotekaren kan presentere relevante bøker, lage klassekasse til klasserommet. Klassen kan da få et lite bibliotek i klasserommet også, og lett tilgjengelig bøker i klasserommet til lesing innimellom der. Litteraturen må presenteres og fremstilles, og byttes ut. For at dette er mulig er det viktig med et godt samarbeid mellom lærere, skoleledelse og bibliotekar, hvor bibliotekaren blir invitert inn og får ressurser. Skolebiblioteks rolle i å skape lese lyst, handler om mer enn bare bøkene (Basaran & Gard, 2020, s. 20). Men også om arbeidet og samarbeidet rundt biblioteket.

#### 2.3.4 Høytlesing

Hjellup skriver blant annet i sin metodikk at høytlesingen åpner veien til bøkens verden (Hjellup, 2014, s. 22). Hjellup legger også vekt på å skape felles opplevelser gjennom høytlesingen, hvor man kan prate, diskutere og underes sammen. Hensikten til Hjellup med høytlesing er fokuset på det positive møte med bøker, som kan være med på å øke lysten til å lese videre (Hjellup, 2014, s. 23). I Lindesnes kommunes leseplan er høytlesing et tiltak som skal bli gjennomført hver dag i skolen, og er et konkret tiltak for leseglede (Lindesnes kommune, 2016, s. 3).

Høytlesingen kan skje på skolebiblioteket, i klasserommet, ute, hjemme eller hvor som helst det skulle passe. I et annet perspektiv har også, høytlesing nytteverdi i å skape leseglede. «Høytlesing er en av de vittigste oppgavene til læreren på småskoletrinnet» (Henning, 2017, s. 117). Nettopp fordi med å lese høyt kan læreren spre leseglede med engasjement, nysgjerrighet og interesse. Både læreren, skolebibliotekaren og foreldrene hjemme må være delaktige med å lese høyt for barna og elevene.

Undersøkelsen “Reading to Young Children: A Head-Start in Life (Department of Education and Early Childhood Development, 2013) er en undersøkelse som tar for seg de fordelene det gir barnet ved at foreldrene leser høyt for dem. Studien konkluderer med at foreldrene har en svært viktig rolle for barnets utvikling og senere resultater i livet. Resultatene viser til at barnet vil ligge foran gjennomsnittet i sin alder når det kommer til leseferdigheter og kognitive ferdigheter ved å bli lest høyt for ulike antall ganger i uken. “Reading to them 6-7 days per week have the same effect as being almost 12 months older.” (Department of

Education and Early Childhood Development, 2013). Høytlesing av foreldre fra barnet et lite, øker barnets leseferdigheter og andre kognitive ferdigheter, se 2.1.2 Hva er lesing? for mer om et kognitivt leseperspektiv.

«Barn som regelmessig blir lest høyt for, lærer seg både språklige strukturer og mer nyanserte måter å uttrykke seg på. PISA-undersøkelsen viste for eksempel at jo hyppigere elevene oppga at de ble lest for som små, jo bedre skåret de på leseprøven.» (Roe, 2020, s. 128). På mange måter kan det ses på som en sammenheng. «Mye tyder på at høytlesing generelt virker motiverende på elevenes leselyst» (Roe, 2020, s. 129). I tillegg vil det også påvirke elevenes holdninger til lesing. Dette gjelder ikke bare barn, men også for eldre barn helt opp til videregående skole. Jeg ønsker å også vise til «The Millennium Cohort Study». Dette er en studie har fulgt i underkant av 20 000 britiske barn i treårsalderen. I resultatene på undersøkelsen kommer det frem forskningen at de av barna som jevnlig har fått høytlesing, har hatt større sannsynlighet for bedre resultater på skolen.

«Lærere og forskere tar til orde for å gi høytlesingen en renessanse, fordi det helt enkelt kan være den beste måten å stimulere lære- og leseglede på» (Aksnes, 2016, s. 29).

Lesesituasjonen som noe som styrker båndet mellom barnet og den voksende som leser. Det er den beste og mest trivelige måten (Henning, 2017, s. 117). Høytlesing er en måte å formidle litteratur (Bjerke & Johansen, 2020, s. 156). Høytlesing skaper felles opplevelser og erfaringer med litteratur. Det kan være litteratur som er for vanskelig for dem å lese selv, men som de har veldig stor glede av å høre. Lærerens høytlesing bør bidra til å åpne bøker for barn (Bjerke & Johansen, 2020, s. 156), med dette handler det om hvordan boken blir lest.

Høytlesingen vil kunne bli sett på som en sosial praksis, hvor både eleven og læreren vil bygge erfaringer og utvikle de kognitive og emosjonelle perspektivene gjennom å høre mye fortelling (Henning, 2017, s. 33).

### 2.3.5 Egenlesing

Målet med egenlesingen er at eleven skal få tid til å drømme seg vekk (Hjellup, 2014, s. 55). Det legges opp til at om du skal bli en god leser må du lese mye. Derfor er det her svært viktig at elevene gjennom hele metodikken skaper leseglede og kan nyte lesingen. Leseplanen legger opp til ei leseøkt på skolen hver dag og ei leseøkt hjemme hver dag (Lindesnes kommune, 2016, s. 3).

Et tiltak Hjellups metodikk anbefaler er leseloggen (Hjellup et al, 2018, s. 120). Dette er plukket ut i leseplanen til Lindesnes kommune og derfor obligatorisk (Lindesnes kommune, s. 14). Det er et tiltak for å følge elevens lesing på, for å kommunisere lesingen på (Hjellup et al, 2018, s. 120). Det er viktig å poengtere at metodikken sier at leseloggen ikke er for å holde kontroll, ettersom det er motsigende mot leseleden.

«Man lærer å lese av å lese» (Kulbrandstad, 2018, s. 223). Dette bygger på de kognitive teoriene om lesing, se 2.1.2 Hva er lesing?, som handler om mengdetrening i form av avkodingen og videre leseflyt. Lillesvangstu (2007, s. 39) definerer også fordeler med å skrive logg i form av bruke den til inspirasjon og refleksjon. Se også 2.2.1 Hvorfor leseglede?, for hvordan lesing utvikler de kognitive og emosjonelle perspektivene ved å lese litteratur og utvikle oss som mennesker ved å øke forståelsen vår (Henning, 2017, s. 33).

Det bør også tilrettelegges for «stilleslingsstunder» på skolebiblioteket og, eller i klasserommet (Bjerke & Johansen, 2020, s. 162). Her kan elevene selv velge bøker, som de ønsker å lese i. Stillelesingsstunder trenger ikke nødvendigvis å være stille, noe slike stunder har vært veldig preget av i oppgjennom årene i skolen. Her vil poenget at de gjerne kan lese sammen med noen. De kan lese sammen, og gjerne «psidolesing». Det vil si at samme bok, utdrag, osv., blir lest på nytt. De vil da kunne huske noe eller mye av handlingen fra før, men kan prate, diskutere og gjerne oppdage noe nytt (Bjerke & Johansen, 2020, s. 162). De lærer av å bygge på tidligere erfaringer de har av boken eller teksten. Her kan vi trekke tilbake til sosiokulturelle teorier på lesing, se 2.1.2 Hva er lesing?, som på mange måter handler om å lese gjennom sosiale samhandlinger. Det må legges vekt på ulike viktige faktorer lærere bør tenkte på for å stimulere elevenes interesse og elevenes egenlesing, som blant annet å sette av tid til lesestunder, gjerne hver dag, og også fokusere på å la dem få rom til å samarbeide om lesingen (Bjerke & Johansen, 2020, 163). Så derfor la denne «stillelesingsstunden» av og til få være en «snakkelestund». Læreren bør ha en viss oversikt over elever interesse, og derfor ha en viss innsikt i hva slags bøker som passer til elevenes egenlesing, gjerne utskiftninger og ny litteratur. Dette bør være i et lite bibliotek i klasserom. Akkurat som beskrevet under kapitlet begynneropplæring, hvor det kom frem hvordan det fysiske klasserommet bør se ut i begynneropplæringen, med hensyn til leseopplæringen. Kan dette være noe elever kan være med å ta del i å lage.

### 2.3.6 Stasjonsundervisning.

I Lindesnes kommunes leseplanen presenteres det en begynneropplæring som skal bestå av en helhetlig leseopplæring (Lindesnes kommune, 2016, s. 11). Dette stammer fra Hjellups metodikk «helhetlig leseopplæring: leseglede og tidlig innsats» (Hjellup, 2014), og er en modell for hvordan leseundervisningen skal foregå i en bestemt form for stasjonsundervisning. Det vil være organisert på den måten at stasjonsundervisningen vil skje to ganger i uken i begynneropplæringen. Klassen blir delt i to, hvor halve klassen har matte mens den andre har en time stasjoner. Det vil være fem stasjoner; veiledet lesing, veiledet skriving, språkleker, lyd og bokstavinnlæring og lek. Det er fire grupper, med 3-4 elever på hver gruppe.

**En lærerstyrt veiledet lesing stasjon:** Den veiledet lesingen består i hovedsak både av den syntetiske og analytiske metoden (Hjellup, 2014, s. 30), se for mer om metodene 2.1.3 Leseundervisningsmetoder.

**En lærestyrt lyd- og bokstavinnlæringsstasjon:** Denne handler om å knekke lesekoden på en syntetisk metode (Hjellup, 2014, s. 43), gjennom å automatisere lyd og bokstavene. Bruk av bokstavbøkene til Ivar Torpstad (2013): Jeg vil lære å lese (arbeidsheftene: Sol, Måne, Hane og Ugle) (Torpstad, 2013). Automatiseringen er en del av den kognitive måten å lese på, se 2.1.2 Hva er lesing? for mer om de kognitive teoriene av lesing.

**En elevstyrt stillelesingsstasjon:** Den bygger på mange måter på det kognitive perspektiver, med mengdetrening, for avkodning og videre lesekunnskaper for lesekompetanse, se 2.1.2 Hva er lesing?.

**En elevstyrt skrive- og lesestasjon:** Dette beskrives som en analytisk og syntetisk måte å jobbe på gjennom Hjellups metodikk: Helhetlig leseopplæring: leseglede og tidlig innsats (Hjellup, 2014, s. 27). Her brukes det gjerne iPad, for læringsprogram.

**En elevstyrt lekestasjon.** Denne stasjonen går ut på å kunne bygge fritt og leke med det materialet som er valgt for dem (Hjellup, 2014, s. 14).

Fra 2018 ble det økt lærertetthet på trinnene 1-4 for å kunne sikre bedre tilpasset opplæring de første skoleårene (Olsen & Fasting, 2021, s. 45). Den tidlige innsats handler om å forebygge

tidlig, for blant annet å øke læringsutbytte i skolen og å redusere omfanget av spesialpedagogisk hjelp og videre spesialundervisning (Olsen & Fasting, 2021, s. 11). «I nyere meldinger fra stortinget finner vi at tidlig innsats knyttes til to hovedstrategier eller retninger. Den ene er innsats tidlig i et barns liv, det vil si et forbyggende perspektiv. Den andre er tidlig identifisering av utfordringer eller vansker, det vil si tilretteleggende perspektiv» (Olsen & Fasting, 2021, s. 17).

Stasjonsundervisning stammer fra «Early Years literacy program», som har sin opprinnelse i Australia (Palm & Stokke, 2013). Dette er en modell for lese- og skriveopplæringen (Palm & Stokke, 2013, s. 56). Den har som mål å bedre elevens leseresultater. Den har fast struktur, med fem til seks stasjoner, samt elevgrupper på fem til seks elever. Den har en lærerstyrt stasjon med veiledet lesing, en IKT-stasjon, ABC-stasjon med skriftlige arbeidsoppgaver, formingsstasjon med finmotoriske øvelser og til slutt eventuelt en lesestasjon (Palm & Stokke, 2013, s. 57). Et viktig poeng med de selvstyrte stasjonene, er at de skal være så selvstyrte at lærer ikke skal bli forstyrret på sin stasjon.

Veiledet lesing kan brukes som et verktøy i undervisningen hvor det legges opp til at læreren kan gi en systematisk opplæring for elevene inn i språket (Steen-Paulsen & Wegge, 2008, s. 10). Dette kan gjøres med bruk av veiledet lesing, som er en metode som utvikler en slik plattform (Steen-Paulsen & Wegge, 2008, s. 11). Metoden kom til Norge fra New Zealand rundt 2003 og resultatene ble fenomenale. Gode lesestrategier og glad i å lese (Steen-Paulsen & Wegge, 2008, s. 14). Hvis du forestiller deg at du har en klasse på 25 elever, og på en eller annen måte skal holde styr på hvem som har knekt lesekoden og hvem som ikke har. Man skal følge opp og tilpasse til dem alle, ettersom hvilke behov de har.

Det legges frem en rekke fordeler med bruk av veiledet lesing. Det kan gjøres tverrfaglig, opplæringen blir tilpasset og det kan være fordeler for elever med minoritetsbakgrunner (Steen-Paulsen & Wegge, 2008, s. 12). Metoden gir en mulighet for «å se» den enkelte elev. Undervisningen differensieres, og læreren får god til hver elev på gruppa med sin stasjon. Det er viktig at alle lærer på team samarbeider om et felles system for lese- og skriveopplæringen. Skolens ledelse er også uvurderlig som sparringpartner for å lykkes. Valget av metode må være forankret av skolens ledelse. Det krever forkunnskaper om organisering, innkjøp av bøker og ikke minst tid til å organisere og tilrettelegge for et vellykket resultat (Steen-Paulsen & Wegge, 2008, s. 28).

«I en gjennomsnittlig førsteklasse kan det være et spenn på opptil flere år» (Helle, 2005, s. 30). Noe som betyr at når elever begynner i første klasse, vil noen vil lese ord, mens andre kan slite med å lese sitt eget navn. Dette vil handle om hvordan du som lærer kan arbeide for å ikke «miste» elever, enten for at det blir for lett, eller for vanskelig. Men på best mulig vil kunne tilpasse for elevene og derfor holde motivasjonen deres ved like. Bjerke & Johansen (2020) skriver i sin forskning på begynneropplæringen at det å ta vare på motivasjonen til elevene er noe av det viktigste en førsteklasselærer kan gjøre.



## Kapittel 3: Metode og empiri

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for vitenskapsteori, de metodiske valgene jeg har gjort i mitt forskningsarbeid, datainnsamlingsprosessen, selve analysen og til slutt oppgavens reliabilitet og validitet. Jeg har i min oppgave valgt å bruke en kvalitativ metode, som vil si at oppgaven baserer seg på de kvalitative forskningsintervjuene som har blitt gjort med informanter. Bruk av intervju er en god måte å få tak i informasjonen og erfaringer om hvordan informantene opplever noe bestemt (Thagaard, 1998, s. 55). Problemstillingen presiserer at det er lærere i begynneropplæringens erfaringer som er relevant, derfor er naturligvis alle informantene lærer i begynneropplæringen og mine informanter er kontaktlærer på småtrinnet.

### 3.1 Vitenskapsteori

Min problemstilling tar utgangspunkt i hvilke erfaringer lærere har med leseglede i begynneropplæringen med utgangspunkt i Hjellups metodikk. Masteroppgaven har en fagdidaktisk tilnærming, samtidig som den tar samfunnsvitenskapelige metoder inn i forskningen.

De samfunnsfaglige metodene er opptatt av å studere mennesket og dets tanker og handlinger (Johannessen et al., 2016, s. 25). Kunnskapen skapes underveis i samhandling mellom meg som forsker og deltakerne i all forskning. Et forskerblick har imidlertid et fokus, som i dette tilfellet kommer frem gjennom tema og problemstilling for oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Dette bidrar til at handlinger og hendelser kan løftes frem på en slik måte at man kan reflektere over å forstå dem. Dette er i samsvar med min egen oppfatning av at jeg som forsker ønsker å innhente og øke kunnskap om lærerens arbeid med leseglede i begynneropplæringen ved bruk av Hjellups metodikk. Hensikten min er og forstå og få innsikt i et bestemt tema i leseutviklingen, utført med en utarbeidet metodikk.

Metoden bygger på en epistemologisk posisjonering, der aktørens syn på virkeligheten er det som skal studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Det er en fenomenologisk studie som beskriver individers felles meninger knyttet til livserfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75). Det vil være den erfaringen et menneske knytter eller legger til et fenomen. I en hermeneutisk fenomenologi vil ikke bare være beskrivende, men fortolkende i forhold til erfaringene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Valg av undersøkelsesenheter er gjort på

bakgrunn av hvordan man får mest mulig ut av dataene og hva som skal settes søkelys på i dataene og videre i analysen.

I denne oppgave har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Det betyr at oppgaven tar utgangspunkt i undersøkelsesmaterialet som baserer seg på de kvalitative forskningsintervjuene med informantene.

### 3.2 Valg av metode

Forskning tar utgangspunkt i at kunnskapen den frembringer skal være gyldig for flere enn bare en selv. Det er derfor avgjørende at forskningsetiske retningslinjer blir fulgt og å synliggjøre hvordan kunnskapen er produsert. Den frembringer kunnskap om hvordan verdens oppfattes og hvordan den fungerer (Postholm & Jacobsen, s. 15). Begrepet «metode» kan beskrives som veien mot målet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 217). Metode forstås som en fremgangsmåte eller et redskap for å undersøke forskningens problemstilling (Dalland, 2017, s. 52). Metode kan inndeles i både kvalitative og kvantitative metoder.

Kvantitative metoder tar utgangspunkt i at informasjon om virkeligheten formidles ved hjelp av tall slik at ulike sosiale fenomener overføres til tallmessige størrelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Hvis vi derimot ser på de kvalitative metodene, vil det her bli innhentet informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk. De beskrivelsene av virkeligheten som kommer, beskrives gjennom tekstform (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89)

Dett gjøres for så vidt også i de kvantitative metodene, men her blir de omgjort til mer målbare enheter. Disse metodene gjør det mulig for oss å stille ulike spørsmål om verden.. Det vil være styrker og svakheter med begge metodene, som man må være klar over når man velger.

Jeg har i mitt masterprosjekt valgt en kvalitativ metode, ettersom jeg tenker dette er en fleksibel metode som gir lærerne mine muligheten til å uttrykke seg på friest mulig måte. Med bruk av kvalitativ metode, vil deres meninger og erfaringer komme bedre frem, enn en kvantitativ metode vil kunne gi. Styrken med dette er at jeg har kunne stillet dypere spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Svakheten kan sånn sett være at de har en for subjektiv vurdering av situasjonen. Jeg har valgt å ha færre informanter, men å gå mer i dybden i det kvalitative enn

det kvantitative. Jeg ser det derfor naturlig å ta i bruk et kvalitativt forskningsdesign. Jeg vil her bruke en kvalitativ intervjuform som metode.

### 3.2.1 Kvalitativt intervju

Som nevnt, valgte jeg å bruke et kvalitativt intervju i innsamlingen av datamaterialet til prosjektet. Det ble gjort forskningsintervju, mer konkret kalt et semi-strukturert intervju. I et semi-strukturert intervju skapes det kunnskap basert på den intervjuedes synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121), noe som er utgangspunktet i problemstillingen min. Jeg, som forsker, må her ha forberedt spørsmål og temaer på forhånd. Ønsket eller målet er å forstå dagligdagse temaer ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Det skal ligne på en hverdagslig samtale, men foregår likevel som et profesjonelt intervju. Metoden går ut på å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver og beskrive dem med informantenes egne øyner. Menneskets subjektive mening om et fenomen blir det sentrale; det semi-strukturerte intervjuet er dermed uunnværlig knyttet til fenomenologien i kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Bruken av metode er knyttet til et vitenskapsteoretisk perspektiv der det er informantens synspunkt og tolkning som ønskes kartlagt. I denne metoden vil vår forståelse av virkeligheten være en oppfatning av virkeligheten, men ikke nødvendigvis virkeligheten i seg selv. Dette er det vi kaller konstruktivistisk epistemologi (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Prosjekt vil få frem de utvalgte, som her er lærernes oppfatning av sin virkelighet. Samtaleflyten og forståelsen av lærernes egne perspektiver er det sentrale i oppgaven.

## 3.3 Forberedelse av undersøkelsen

Jeg vil her redegjøre for en del av den forberedelsesprosessen som ble gjort før selve intervjuene. Det handler blant annet om valg av informanter og utformingen av intervjuene

### 3.3.1 Bakgrunn for valg av informanter

Masterprosjektet mitt handler om hvordan en utvalgt kommune, Lindesnes kommune, jobber med leseglede i begynneropplæringen. Hvorfor dette er så viktig i skolen i dag, og hvordan skolen og lærere legger opp for å gi elevene leselyst, står sentralt i mitt prosjekt. Jeg ser det derfor naturlig å intervju lærere om deres erfaringer. Masterprosjektet tar utgangspunkt i en metodikk som gjennomføres i Lindesnes kommune, så det er også avgjørende at de utvalgte

informantene har vært med og prøvd ut dette. For å få litt variasjon valgte jeg også informantene ut ifra at de ikke skulle være helt «like», på bakgrunn av trinn, alder og utdanning.

Det skal her nevnes at det å velge informanter uhildet kan være krevende da jeg også har hatt en tilknytning til skolen. Jeg stolte derfor på råd derfra da jeg valgte ut hvem jeg skulle intervju. Flere refleksjoner rundt utvelgelse er med under etiske refleksjoner, se 3.5.1 Etiske betraktninger.

### 3.3.2 Utforming av intervjuguide

Jeg har utformet en intervjuguide som er delt inn i ulike underpunkter slik at det vil være oversiktlig og enkelt å få mest mulig ut av informasjonen til slutt. Intervjuguiden er inndelt i fem deler hvor det er en del som omhandler informasjon om informantene, som bakgrunn, utdanning og erfaringer. Deretter kommer det en kort del om begynneropplæring, for på denne måten å få en innsikt i hva de relaterer og tenker er viktig her. Videre kommer det spørsmål om lesing og ulike leseundervisningsmetoder de har vært borte i, for å kunne bygge på erfaringene de kommer med til metodikken.

Hoveddelen av intervjuet handler om leseglede og metodikk. Først på de spørsmål om hva leseglede innebærer, hvor mye tid det går til dette og hvordan de planlegger for undervisningen. Til slutt kommer konkrete spørsmål om metodikken til Hjellup som er innlemmet i en leseplan til kommunen. Særlig fokus blir satt på Hjellups viktigste poenger innenfor leseglede som stasjonsundervisningen som leseundervisningsmetode, skolebiblioteket, lesing hjemme og på skolen.

Rekkefølgen på temaene i intervjuet er ikke helt tilfeldig, men på grunn av at det er et semi-strukturert intervju som skal være uformelt i formen, kommer de stadig til poeng som omhandler planen og metodikken i de innledende spørsmålene i intervjuet, se 7.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide.

Målgruppen jeg ville intervju var lærere som (1) hadde vært arbeidet med på den nye leseplanen med Hjellups metodikk, og som (2) arbeider på barnetrinnet. I tillegg ønsket jeg lærere på ulike trinn, med ulike utdanninger og lengde på erfaring. Alle lærerne arbeider derimot på samme skole. Utvalget ble derfor gjort hensiktsmessig, fremfor representativt. Mitt utgangspunkt for informanter var å ha to til fire representanter.

### 3.3.3 Presentasjon av informantene

Det ble intervjuet totalt 3 personer totalt. Alle var kvinner, men med ulik alder og utdanninger innen læreryrket. I fremstillingen av lærerne er det gitt pseudonyme navn. Dette er gjort for å opprettholde deres konfidensialitet. Navnene er helt tilfeldige. Informantene var i alderen 25-48 og representerer derfor et forholdsvis bredt spekter. En av lærerne var relativt nyutdannet med kort arbeidserfaring, mens de to andre hadde jobbet i skolen siden slutten av forrige århundre.

**Hermine** har jobbet som ferdigutdannet i skolen i 25 år. Hun har jobbet på mellomtrinnet i 2-4 år, ett år på ungdomstrinnet ellers jobbet alle årene på barnetrinnet. Hun har tatt fireårig allmennutdanning og i tillegg ekstra utdanning innen barnelitteratur og ungdomslitteratur innenfor norskfaget. Hun har vært mye involvert i en av Hjøllups prosjektgrupper med arbeidet for å komme til en felles leseplan i kommunen.

**Maria** har jobbet i skolen 3-5 år og jobbet på barnetrinnet som kontaktlærer i snart to år. Hun er adjunkt og har først den fireårige utdanningen 1-7 og senere avansert til opprykk.

**Stina** har jobbet som ferdigutdannet i skolen i 23 år. Hun ble utdannet gjennom det som kaltes den 4-årige allmennlærerutdanningen. Senere har hun bygd på med videreutdanning i engelsk. Hun har jobbet på barnetrinnet i ca. 20 år i tillegg til ett år på ungdomstrinnet.

Alle informantene arbeider på dette tidspunktet på samme skole. Jeg vil også påpeke at jeg i analysen ikke kommer til å være opptatt av å vektlegge informantenes svar på lik linje, men plukke ut der det vil være relevant for analysen.

### 3.4 Gjennomføring av undersøkelsen

En av faktorene som kan påvirke intervjuetsamtalens kvalitet, er forholdene rundt intervjuet. Jeg tok utgangspunkt i at intervjuene skulle skje der informantene selv ønsket, og når det var enklest og best for dem å få det til. Det første intervjuet av Hermine ble gjort på personalrommet på skolen hun arbeidet. Jeg ser ingen grunn til at litt bevegelse rundt henne forstyrret eller endret eller påvirket svarene hennes. De to siste intervjuene av Maria og Stina ble gjort i hver av lærerens klasserom etter at arbeidsdagen deres var ferdig.

Jeg sendte utgangspunktet ikke ut intervjumalen i forkant av intervjuene, men etter ønske fra Maria fikk hun se noen av hovedspørsmålene på forhånd. De andre var ganske informert om hva oppgaven skulle handle om, og ellers ble alle også informert kort i begynnelsen av intervjuet. Jeg tenker at det ikke er rette eller gale svar på spørsmålene, ettersom hovedtanken er å få ut deres erfaringer om hvordan de arbeider med metodikken. I starten av intervjuene fikk de en kort gjennomgang av hvordan intervjuet var delt inn og at det vil legges vekt på. Det er deres erfaringer som er viktig, ikke hvor mye teori de kan eller husker på løpende bånd. Jeg ser derfor ikke at utsendelsen skal kunne påvirke hvordan oppgaven utformes og ender.

Informantene eller lærerne ble også informert om hvordan datamaterialet ville håndteres og anonymiseres. Informantene ble også informert om mulighet til å avslutte prosjektet om de ønsket det. Jeg tok også opp igjen at jeg ville komme til å bruke lydopptaker under intervjuet. Dette ble de også spurt om når de fikk forespørsel om å delta i masterprosjektet.

Intervjuopptaker blir brukt for å huske hva informantene har sagt, samt muligheten til å lytte og transkribere intervjuet i ettertid. Jeg er som nevnt ute etter deres erfaringer og tanker, derfor vil det være relevant og ha ganske ordrett hva som blir sagt til bruk i analysen. Det ble brukt lydopptaker på telefon for å gjennomføre dette. Lydopptakene ble så raskt som mulig transkribert over på et dokument og lydopptakene ble slettet. Det ble også skrevet under på en samtykkeerklæring som inneholder alt av informasjon som er nødvendig gjennom NSD, se 7.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til deltakerne. Dette fikk de også tilbud om å få med seg. De ble også informert om å kunne ta kontakt om de skulle ha spørsmål i ettertid.

#### 3.4.1 Bearbeiding av datamaterialet

Etter at intervjuene var gjennomført var det tid for å transkribere. Transkripsjonen foregikk på den måten at lydopptakene ble direkte skrevet ned på i word-dokumenter. I og med at det var semi-strukturerte intervju hvor det la grunnlaget for en samtale, ble unødvendige ting som personlig informasjon klippet bort. Intervjuene ble transkribert ganske ordrett ned, slik at poengene kom best mulig frem og under gjennomlesingen, bearbeidingen og til slutt analysen. Denne transkripsjonen dannet så videre grunnlag for videre analyse. Jeg har ikke gjort fonetiske transkripsjoner eller fulgt andre metoder. Talespråket er representert ortografisk. Det er viktig med korrekte transkripsjoner slik at man får med alle poengene og kan lese på nytt.

For å kunne analysere intervjuene mine på best mulig måte bestemte jeg meg for å ta utgangspunkt i «Analyse i praksis – en håndbok for masterstudenter» (Anker, 2020). Her deles analyseprosessen i flere faser som er mulige å følge for en systematisk analyse (Anker, 2020, s. 63). Som nevnt ble intervjuene mine transkribert fra lydfiler over på dokumenter. I arbeidet med dette, fikk jeg også en grundig gjennomgang av dem etter avspilling.

I den første analysefase, som handler om hva som skal med og hva skal ut, var det lurt å skrive ned noen umiddelbare tanker (Anker, 2020, s. 67). Derfor valgte jeg her å merke ut noe jeg umiddelbart tenkte kunne være relevant for videre analysering. Videre i neste analysefase, begynner koding og kategoriseringen (Anker, 2020, s. 73). Her skrev jeg derfor først et sammendrag av de tre intervjuene, for å prøve å få en oversikt over hva hovedinnholdet i dem var. Ut ifra dette sammendraget, eller korte teksten som beskriver innholdet, kunne jeg på en lettere måte plukke ut flere stikkord som kom mye igjen som leseglede, leselyst, skolebiblioteket, leseopplæringen, høytlesing, hjemme-logg, samarbeid, variasjon, motivasjon, struktur og rutiner, digitale hjelpemidler og begynneropplæring. Disse skrev jeg ned på et ark og sorterte inn i det som til slutt ble tre hovedkategorier for analysen:

1. Leseglede, leselyst, lesemotivasjon og lederengasjement
2. Leseglede som leseundervisningsmetode i begynneropplæringen
3. Tiltak som skaper leseglede i begynneropplæringen.

Dette er også inndelingen i neste kapittel, som er analysen. Videre arbeidet jeg med disse på A3 ark og lagde tankekart, samtidig som jeg lagde worddokumenter med overskriftene og limte inn relevante kommentarer fra de tre informantene der de passet og ga mening.

Jeg har brukt det som kan kalles en empirinær koding eller koding nedenfra (Anker, 2020, s. 77). Jeg har i mitt arbeid med materialet fulgt en oppskrift for dette.

### 3.5 Forskningens troverdighet

#### 3.5.1 Etske betraktninger

Med bakgrunn av at jeg selv er fra Lindesnes kommune og har arbeidet og vært borte i skoler som bruker Hjellusps metodikk og leseplanen har jeg på forhånd god kjennskap til gjennomføringen. Da jeg begynte arbeidet med det som skulle bli min masteroppgave, spurte

jeg lærere jeg kjenner for inspirasjon for hva min oppgave innenfor faget norsk i begynneropplæringen skulle handle om. Jeg kom derfor i prat med en lærer som arbeider på en skole i kommunen om hva hun forbandt når det gjaldt begynneropplæringen. På dette svarte hun fort at det begynneropplæring for henne var mye stasjonsundervisning, ettersom dette og leseplanen til Lindesnes kommune holdt på å bli integrert i skolen deres, samt hele kommunen. Hun anbefalte derfor Hjellups sine forskninger og etter lesing og arbeid med dette, som til slutt ble en bakgrunn for masteroppgaven, fikk jeg lov til å bruke denne læreren til intervjuer, samt hadde hun noen andre hun kunne anbefale for å få litt variasjon i utvalget. Jeg fikk kontakt med skolen og prosjektet gjennom en bekjent der, som anbefalte å lese Hjellup sin forskning.

På bakgrunn av at jeg kjenner til noen av skolene, har jeg en del tilleggs kunnskaper om selve planen og bruk av metodikken.

Ingen direkte eller indirekte personopplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner samles inn eller behandles i denne undersøkelsen. Jeg benytter lydopptak av intervju der informantene på forhånd er informert om å ikke nevne navn på personer eller skole. I tillegg behandles alle elektroniske data anonymt, dvs. ingen personopplysninger navnes gjennom hele forskningsprosessen. Alle navn er bevisst utelatt og erstatt med fiktive navn. Stedet for innhenting er også anonymisert. Personvernet opprettholdes videre gjennom bevisst å unngå å dokumentere informasjon som kan bryte anonymiteten. De eneste opplysningene som innhentes er kommunen skolen ligger i.

### 3.5.2 Informert samtykke

Til prosjektet vil det bli gjennomført lydopptak gjennom intervjuene. Ingen direkte personopplysninger skal samles inn gjennom intervju, annet enn at det blir gjort stemmeopptak. Dette vil bli slettet, så fort de er ferdig behandlet. Søknaden har gått igjennom NSD, se 7.3 Vedlegg 3 – Vurdering fra NSD. Mine aktører er myndige og kan selv få informasjon og samtykke, se 7.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til deltakerne.

### 3.5.3 Eventuelle svakheter

Svakheter studien kan ha, kan være få lærere. Med flere lærere vil det kunne komme flere perspektiver, som kan endre resultatene. Også det faktumet at lærere er fra samme skole, kan



være en svakhet i studien. Det hadde også kunne vært relevant med observasjon i studien, og det hadde kunne økt eller endret resultatene, men på grunn av omfang ble det prioritert vekk. En siste svakhet studien muligens har er min egen relasjon til både kjennskaper på skolen og egen tilhørighet i kommunen.

## Kapittel 4: Analyse

Jeg vil i dette kapitlet presentere resultatene mine i en analyse, før de blir oppsummert og drøftet i en avslutning i neste kapittel. Problemstillingen min er å undersøke hvilke erfaringer disse lærerne har med arbeid med leseglede når de bruker Hjellups metodikk. Det er tre informanter fra en skole i Lindesnes kommune, som bruker metodikken gjennom en konkret leseplan for Lindesnes kommune. Informantene kommer fra samme skole. Lærerne har ulike bakgrunn både når det gjelder utdanning, hvor lenge de har arbeidet i skolen og hva de har at videreutdanning og kursing på områder innenfor norskfaget. På bakgrunn av dette kan lærerne sette Hjellups metodikk i et perspektiv på forskjeller. Funnene mine blir presentert i tre ulike delkapitler.

### 4.1 Lese glede i begynneropplæringen

#### 4.1.1 Hva er lese glede?

Jeg starter min analyse med å diskutere begrepet lese glede i begynneropplæringen, «det er de gode og positive stundene du har sammen med en bok». Hun legger også til at det enten kan være alene eller sammen med andre. Videre peker hun på at enten om du kan eller ikke kan lese, så kan barnet lese sammen med foreldre eller foresatte hjemme, en venn, søsken eller andre slektninger. Det handler mye om å kunne dele og prate sammen om de estetiske inntrykkene gjennom å lese, se bilder og få en positiv opplevelse av litteraturen eller boken sammen.

Lese glede blir fra teorien beskrevet på en måte som er sammenfallende med perspektivene ovenfor: det handler om at man føler en oppriktig glede med selve lesingen (Lillesvangstu, 2007, s. 22). Jeg vil knytte det sammen med den estetiske siden av hvorfor vi leser. Den estetiske siden av lesingen handler om de opplevelsene vi får og skaper underveis når vi leser og de følelsene og inntrykkene vi sitter igjen med (Henning, 2017, s. 33). Det estetiske perspektivet kan kobles til opplevelsene vi får inni oss, samt gleden vi får av å lese.

Utgangspunktet er at lese glede handler om den gleden man har av å lese en bok, enten det er skjønnlitteratur eller saktekster.

Hermine sier også at man nødvendigvis ikke trenger å mestre lesing godt for å kunne oppleve lese glede så lenge det legges til rette for dette. Hermine utdyper erfaringene sine ved å vise til eksempler fra klassen hennes hvor de hver morgen har lesestund. Elevene kaster seg over

bøkene, forteller Hermine. De velger selv hvor de vil sitte i klasserommet, enten alene eller sammen med en venn. Dette begrunner hun med at i begynneropplæringen og i innlæringsfasen vil ikke alle ha kommet like langt i leseprosessen og det vil være helt naturlig i den første leseopplæringen at elevene ikke er veldig sterke lesere enda. Derfor er det ikke oppnåelig å lese en hel bok for alle elevene.

Hermine presiserer med dette at leseglede også er noe som kan oppnås og skapes for de elevene som enda ikke behersker lesingen veldig godt. De kan sitte sammen med en venn og prate, lese litt og se på bildene boken inneholder. Her vil jeg peke tilbake til teorien som også sier at leseglede kommer i form av at leseren føler en oppriktig glede med lesingen, som også kan være i et fellesskap der det er rom for å dele sine opplevelser omkring lesingen (Lillesvangstu, 2007, s. 22). Denne måten å se lesingen på nærmer seg det sosiokulturelle perspektivet på lesingen, (Kulbrandstad, 2018, s. 61) som handler om hvordan elevene samhandler om bøkene. Lesingen vektlegges som en sosial aktivitet mer enn de tekniske sidene med avkodingen. Det sosiokulturelle perspektivet på lesing, kan også skape leseferdigheter for eleven, gjennom samhandlinger med andre hvor de ser på bilder, kobler sammen tekst og bilde, se mer 2.1.2 Hva er lesing?. Leseglede sett i et estetisk perspektiv skal jeg diskutere videre i 4.3 Tiltak som skaper leseglede i begynneropplæringen, om hvordan lærere arbeider og erfarer arbeidet med leseglede i konkrete tiltak i begynneropplæringen gjennom metodikken.

Hjellup beskriver leseglede som en individuell følelse som vekker noe inni eleven (Hjellup et al, 2018, s. 5). Hjellup legger også veldig mye vekt på det estetiske når hun omtaler leseglede, men hun beskriver også leseglede som det å for eksempel kunne mestre en avansert fagtekst. Hermine beskriver også leseglede som det å kunne fortelle til eleven og foreldre «at nå ser jeg en utvikling i lesingen». Gjennom å stimulere barns leseglede er man med på å løfte skolepresentasjonene deres og dermed også på å utvikle samfunnet (Hjellup et al, 2018, s. 79). Derfor legger metodikken og den innførte leseplanen til Lindesnes kommune opp til leseglede gjennom en helhetlig leseopplæring i begynneropplæringen (Lindesnes kommune, 2016, s. 11). Her ønsker man å gi barnet den estetiske opplevelsen og gleden, men også løfte lesekunnskapene gjennom fokus på leseglede i leseundervisningen. Derfor vil jeg også videre i analysen se på hvordan metodikken legger opp til leseglede som leseundervisningsmetode. Å bruke en slik metodikk som stimulerer leseglede kan være med å skape leseglede også for de som ikke enda har kommet veldig langt i leseopplæringen og motivere videre i

leseopplæringsprosessen. Leseglede kan få elevene til å lese mer. Dette er Maria opptatt av og fremhever det som veldig viktig. Hun legger til at om elevene ikke ser gleden eller lysten i å lese, vil de også miste motivasjonen. Derfor vil det være viktig å tilrettelegge for at undervisningsmetodene i leseopplæringen fokuserer på å se gleden og nytten i det fra første stund. Spesielt i dagens skole og samfunn hvor mye handler om å lese. Hvordan lærere erfarer arbeidet med leseglede som undervisningsmetode kommer jeg tilbake til i delkapitlet 4.2 Leseglede som leseundervisningsmetode i begynneropplæringen.

Begrepet leseglede er også nært knyttet til begreper som blant annet leselyst, lesemotivasjon og leseengasjement, se teorigapittelet 2.2 Leseglede. Noe som er gjentakende for informantene, er at de ofte bruker begrepene om hverandre. Et eksempel fra informantene er Maria som i hovedsak definerer leseglede og leselyst sammen som noe som er den indre motivasjon man har for å lese en bok. Man leser ikke bare for å lese, men fordi man har lyst til å lese boka. For å se videre på hva indre motivasjonen innebærer, vil jeg her trekke frem en beskrivelse fra teorigapitlet: «Indre motivasjon er at man gjør noe for deg selv, i dette tilfellet leser man for at man selv vil lese» (Henning, 2019, s. 15). Maria forteller også at hun tenker den indre motivasjonen handler om at man opplever det å lese som noe positivt for seg selv.

#### 4.1.1 Leseglede i begynneropplæringen?

Jeg spurte informantene om hva de opplevde som viktigs innenfor de faglige rammene i begynneropplæringen. Lærerne er da ganske entydige om at det må være leseopplæring og det som handler om å fange opp elever som ikke «henger med» i lesingen. Ingen skal falle utenom. I teorigapitlet nevnte jeg at en utfordring i begynneropplæringen er at elevene kommer med et stort spenn når det gjelder lesekompetansen og motivasjonen (Helle, 2005, s. 30), noe også lærerne legger vekt på at undervisningsmetodene må prioritere.

De la videre vekt på at leseopplæringen også må inneholde det å lære å avkode og sette sammen lyder til ord og setninger, se 2.1.3 Leseundervisningsmetoder. Lesingen er en viktig del for resten av opplæringen og videre i livet. Stina framhever at lesing er noe man møter overalt i livet, uansett hvor man går. Hun viser til dagligdagse ting som busstabeller, oppskrifter, mobilen og lignende. Her poengterer hun noe viktig, som også Utdanningsdirektoratet (2020) viser til, nemlig at samfunnet stadig er i endring og tekstmengden i samfunnet øker. På samme grunnlag synes Hermine at det nettopp derfor er viktig med lesingen derfor er å skape leselyst og leseglede.

Så nevnte Maria også leseglede, og viktigheten av den i begynneropplæringen. Hun forteller at på hennes team eller trinnsamarbeid, har de pratet veldig mye om det å skape leseglede i begynneropplæringen. Hun legger til at de ønsker å skape en indre motivasjon hos elevene for å lese. Dette begrunner hun med at hvis det skapes leselyst og leseglede med en gang, går alt så mye enklere senere i opplæringen. Hun er opptatt av at det må skapes bevissthet rundt det å fokusere på leseleden i begynneropplæringen.

Jeg spurte lærerne om hvor prioritert og hvor stor plass de opplever at leseglede har i læreplanen og kompetansemålene. Maria svarte at hun var usikker på hvor mye de var med i læreplanen, men at hun opplevde det ble mer og vektlagt. Hermine mener man kan se en del til leseglede i læreplanen, spesielt i den generelle delen. Jeg vil vise tilbake til 2.3 Leseglede i læreplanen, hvor leseledens plass i læreplanen diskuteres. Det er lagt veldig fokus på den estetiske lesingen, og lesing av skjønnlitteratur flere plasser i læreplanen. Derimot viser det til at det ikke alltid blir nedprioritert i skolen og begynneropplæringen (Fredwell et al, 2022, s. 5). Derfor er det viktig at Maria nevner at de har et stort fokus på leseglede generelt på trinnet. Lærerne nevner også at dette fokuset de har på leseleden og lignende begreper, kommer fra leseplanen til kommunen. I tillegg nevner de kursing fra Hjellup selv i alle Lindesnesskolene, som er veldig viktig for en felles forståelse av leseleden.

Maria mener at det er større bevissthet blant lærere nå på leseglede, og ikke bare lese for å lese. Denne tenkingen på å lese for å lese, kommer fra et kognitivt perspektiv på lesingen, «man lærer å lese av å lese». Du leser kun for ferdighetenes skyld.

#### 4.1.2 Leseplanen på bakgrunn av Hjellups metodikk

I Lindesnes Kommunes leseplan sies det at leseglede er døråpner for både læring i skolen, men også for mange aspekter i privatlivet (Lindesnes kommune, 2016, s. 2). Det å kunne skape glede gjennom leselyst er essensielt og gir god effekt for de andre fagene videre i begynneropplæringen. Jeg opplever også at lærerne er veldig opptatt av å skape leseglede.

Leseplanen i Lindesnes kommune som er lagd på bakgrunn av Hjellups metodikk sier at «god leseopplæring krever styring og samarbeid på alle nivåer i kommunen, fra klasserom til skoleeier» (Lindesnes kommune, 2016, s. 2). Lesing i Lindesnes kommune er et gjennomgående satsingsområde, noe som betyr at det skal prioriteres i alle ledd i

oppvekstsektoren, som vil si barnehage og grunnskole. Tidlig innsats og lesing har blitt viktig i kommunen, blant annet på bakgrunn av PISA sin måling, som sier om at elever som leser rundt en halv time til en time hver dag, vil de ha bedre forutsetninger for å skåre over gjennomsnittet i lesing og andre fag (Lindesnes kommune, 2016, s. 2). De vil også ha bedre forutsetninger for gjennomføring av videregående opplæring.

Planen er inndelt i ulike hovedområdet som blant annet lesestimulering som kan være å finne rett bok til rett tid. Målet å skape gode leseopplevelser for elevene både på skolen, hjemme og bruke skolebiblioteket aktivt til dette. Man vil rett og slett forme elever som liker å lese. Innenfor området «Begynneropplæring – Helhetlig leseopplæring (1.-2. – trinn)», skal blant annet høytlesing og skolebiblioteket være med å bidra konkret til leseglede. Jeg observerer at metoden og ikke minst tiltakene er mange og brede. Det gir gode forutsetninger for å tilrettelegge for tilpasset og individuell opplæring. I tillegg gir det lærerne rom for å variere slik at elevene får mange ulike stimulanser og mulighetsrom, samtidig som kravene og rammene for lærerne ligger der på bakgrunn av en lesesatsing på leseglede.

Hermine sine synspunkter på leseplanen er at «det er dette vi nå gjør, og det er dette som skal være med på å skape leselyst og leseglede for elevene». Hun forklarer at denne planen er viktig for fokuset på leseglede. Det vil si at alle skal bruke samme metode, gjennomgå kurs og bygge på samme forståelse av hva de i kommunen ønsker å skape. De skal alle bygge opp om kommunens mål om leseglade barn. Hermine poengterer videre hvor viktig hun synes en leseplan er når det gjelder å ha en felles struktur og å gjøre det samme innad i kommunen. Hun forteller også at den er koblet opp mot læreplanen. Dette tenker jeg er et viktig grunnlag for å bruke planen i skolen, i og med at læreplanen er skolens styringsplattform.

Hermine fremhever også viktigheten av strukturer og systemer: «Bruk mest mulig tid på å sette ting i system. Da blir det ikke satsing bare fra time til time, fra år til år, fra lærer til lærer. Desto mer som er i system, desto mer fanger man opp elever som faller utenom og ikke får det til». Ved å sette leseopplæringen i system og sette et bestemt fokus på å skape leseglede, vil flere bli dyktige lesere. Stina trekker også frem dette som et viktig poeng: «før var eleven prisgitt den læreren han hadde om lærerne la vekt på lesing og leseglede eller ikke». Med dette mener hun at uten system og rutiner tilrettelagt for lesing og leseglede, kunne man risikere å få en lærer som ikke er særlig interessert i lesing eller ikke syntes det var særlig viktig. Viser tilbake til teorikapitlet 2.3 Leseglede i læreplanen, hvor det kommer frem at det

er lagt vekt på leseglede i form av litteratur og estetisk lesing, men at det blir nedprioritert i skolen for mer målbare aktiviteter (Fredwell, 2022, s. 5). Det er blant lærerne som er mine informanter og andre lærer i Lindesnes kommune ikke lenger opp til enkeltlæreren å bedømme hvordan man løser dette med begynneropplæringen.

På bakgrunn av leseplanen blir lærere som starter med 1. klasse kurset i metodikken av Hjellup selv, forteller informantene. Stina sier at noen trenger å bli presset slik at ikke bare de lærerne som er opptatt av leseglede bruker metodikken. Som Stina veldig fint sier om lesing: «De som ikke skjønner at lesing er viktig i skolen, nei det fatter jeg bare ikke [...] det er like viktig å lese hver dag, som å pusse tennene». «Det er jo viktig i alle fag. Det er en grunnleggende ferdighet som du trenger i alt». Maria er enig med henne «Jeg syntes det er bra at de har satt en felles plan for kommunen. Det blir liksom litt mer fellesskap når vi gjør det sånn.

Begrepet «leseglede» vil videre deles inn i en konkrete tiltak for den lesing på den estetisk siden, samt også en side av lesegleden som fokuserer på leseundervisningen. Dette vil diskuteres videre.

#### 4.2 Leseglede som leseundervisningsmetode i begynneropplæringen

Jeg skal nå se på hvordan lærerne erfarer og arbeider med hvordan Hjellups metodikk legger opp til leseglede gjennom leseopplæringsmetodene. Å ha lesekompetanse og å være en kompetent leser, betyr ikke at man nødvendigvis liker å lese og har motivasjon og lyst til å lese mer.

Det som er målet er å få flere elever til å oppnå leseglede, slik at elevene ønsker å lese mer (Hjellup et al, 2018, s. 5). Hvis læreren klarer å skape leseglede, vil læreren kanskje få flere elever med bedre lesekompetanse. Leseglede og leselyst er grunnleggende faktorer for videre læring og kan gi elever motivasjon til faktisk å bli dyktigere lesere også.

##### 4.2.2. Metodikken

Hjellups metodikk legger opp til en helhetlig leseopplæring for leseglede (Hjellup, 2014). Læreplanen er et klart styringsinstrument for undervisningen, og den kan vi ikke endre – den skaper rammen. Det kan derimot gjøres slik som Lindesnes kommune har gjort, nemlig å lage

en lokal leseplan som legger føringer slik læreplanen sier, men også setter opp egne fokusområder for å nå disse målene på best mulig måte. Hermine sier at «det må legges til rette for leselyst og leseglede, motivasjonen til lesingen kommer ikke av seg selv». Hermine er også veldig opptatt av at det trengs struktur og rutiner for å få til dette. Alt dette viser at informantene er veldig opptatt av at elevene får leseferdigheter, samtidig som de har lyst til og glede av å lese. Lesing som er av en slik essensiell art, har behov for å ha en struktur og plan i bakhånd. Jeg mener at sammenlignet med andre fag, så er det svært viktig at leseopplæringen er strukturert og planmessig.. Alle tre respondentene er også veldig tydelige på at dette er viktig i leseopplæringen i begynneropplæringen.

#### 4.2.3 Leseundervisningen

En av bakgrunnen for å velge lærere med ulik bakgrunn som informanter, var for å kunne få ulike erfaringer fra tidligere leseundervisningsmetoder de har vært bort i. Maria har ikke arbeidet så lenge i skolen enda, men viser derfor til en sammenligning med egen erfaring fra egen opplæring. Hun legger vekt på store endringer fra hun selv gikk på skolen, på en positiv måte. Spesielt legger hun vekt på at hun synes opplæringen er bedre nå enn den var, mye på grunn av grundigere leseopplæring. Av det hun husker var det noen som ikke lærte seg å lese ordentlig før de gikk i 4. eller 5. klasse, og spesielt det med at de bare leste for å lese. Ulland & Håland (2014, s. 246) viser til forskjellen mellom efferent og estetisk lesing. Hvor efferent lesing er noe du gjør for å få noe ut av teksten, men den estetiske lesingen er noe du gjør for å skape opplevelser for deg selv. Denne type lesing er det viktig for elevenes leseglede at prioriteres og blir lagt frem.

Nå forteller hun om en mye mer intensiv leseopplæring fra starten av begynneropplæringen, med veldig fokus på motivasjonen og leseleden. I tillegg er hun begeistret for og beskriver stasjonsundervisningsformen de kjører i Lindesnes kommune som ekstremt gunstig. Spesielt liker hun den kontakten, og tette oppfølgingen hun får når hun får sitte sammen med en gruppe på 3 og 3 eller 4 og 4, og lese sammen med dem. I tillegg legger hun frem at hun liker den kontrollen hun får på hvem som trenger mer utfordringer i lesing og hvem som trenger mere hjelp. Den ekstra tette oppfølgingen av hver enkelt elev, som man ikke får ellers med en full klasse, får man bedre til med kontakten du får med elevene.

De to andre lærerne har arbeidet ganske mye lengre i skolen. De har arbeidet litt over 20 år hver. Hermine forteller om da hun begynte å jobbe i skolen for ca. 25 år siden, var det rett i



innføringen av 6-års reformen. Da hadde 1. klasse et rent «lekeår». «Det savner jeg, mange trenger det året med bare lek for å modnes». Derfor poengterer hun at leken er så enormt viktig. De forteller at de har brukt LTG-metoden, som var en forholdsvis en helhetlig opplæringsmetode det også. I denne metoden skulle elevene lese en hel tekst, og så skulle du bare finne noen bokstaver i teksten. Se kapittel 2.1.3 Leseundervisningsmetoder. De har også brukt lyd- metoden, og erfaringen Hermine kom med «er at om du blander disse litt og tar det beste av alt, har vi skikkelig helhetlig leseopplæring».

I metodevalget forteller Stina at det handler mye om hva du som lærer er trygg på og hva som passer for elevene dine. Samtidig poengterer hun at hun har inntrykk av at leseopplæringen i dag fungerer på den måten at du driver med litt miksing for å nå elevene dine på best mulig måte. For elevene er det ypperlig med en blanding som kan mikses etter hvordan de lærer. Ingen elever er like, og de lærer på ulike måter. Lærere må derfor kunne anvende flere metoder og innfallsvinkler. Stina viser til en sammenligning i matematikk der elevene gjerne få presentert og prøvd seg frem med ulike fremgangsmåter for å løse et stykke. De utforsker for å komme til svaret sitt. Jeg tenker at det er viktig å tenke i leseopplæringen, at elevene selv må få utforske bøkene og ulike tekster på ulike måter for å få oversikt og lære. Dette åpnes det for i stasjonsundervisningen der man tilpasser, varierer metodene og får tett oppfølging på elevene.

#### 4.2.5 Stasjonsundervisningen

Hjellup beskriver i sitt forskningshefte «Helhetlig leseopplæring: Leseglede og tidlig innsats», stasjonsundervisningen som et element i organiseringen av leseopplæringen (Hjellup, 2014, s. 12). En interessant observasjon etter struktureringen på intervjuet var at jeg bevisst ikke skulle nevne Hjellups metodikk før slutten av intervjuet. De første spørsmålene om leseundervisningen og tanker om leseglede måtte derfor ikke nevne denne metodikken. Allikevel ble det i svarene lagt stor vekt på stasjonsundervisning, som nå har blitt obligatorisk i hele Lindesnes kommune gjennom kommunes leseplan. Her er det to lærerstyrte stasjoner og tre som er selvstyrt. En tredje lærer har den andre halve gruppen, før det byttes etter en time med arbeid. Stasjonene er på forhånd bestemt, og det vil derfor heller ikke være noen som blir «meningsløse». Lærerne forteller av erfaringer at det tidligere, kunne bli litt tilfeldig hva som skjedde på de ulike stasjonsgruppene. Det vil de derimot ikke gjøre nå ettersom det er systematisk bestemt hva de skal inneholde.

I inndeling av grupper forteller Stina at lærere kan nivådele elevene, så lenge det ikke er faste grupper. På denne måten unngår man at en veldig sterk leser kommer sammen med en svakere. Hun forteller at det er ikke en god følelse, og heller ikke ideelt for hverken utbytte eller leseglede. Den sterke vil fort kjede seg, men den svakere leseren vil ikke føle veldig mestring. Så derfor er det en veldig fordel å kunne dele elevene inn litt. Steen-Paulsen og Wegge (2008, s. 14) viser til denne måten å arbeide på som veldig i forhold til å tilpasse og arbeide der elevene har kommet i sin utvikling.

Det er fem stasjoner: En lærerstyrt stasjon med veiledet lesing, en lærerstyrt med lyd- og bokstavinnlæring, en egenlesing- eller stillelesingsstasjon, en skrive- og lesestasjon og til slutt en lekestasjon, se 2.3.6 Stasjonsundervisning. for mer om stasjonene i Hjellups metodikk. Jeg vil nå diskutere de ulike stasjonene, hva slags metode de fremmer og hvilken tilknytning de kan ha i forhold til leseglede

**En lærerstyrt veiledet lesing stasjon:** Veiledet lesing er ikke noe revolusjonerende innenfor leseopplæringen ettersom det også blir gjennom informantene beskrevet som en populær metode i norsk skole de siste to tiårene (Steen-Pualsen & Wegge, 2008, s.10). Dette forteller både Hermine og Stina at denne metoden ikke er ny for dem. Veiledet lesing er en helhetlig leseopplæringsmetode, viser til 2.3.6 Stasjonsundervisning hvor veiledet lesing er beskrevet som metode.

Hermine beskriver veiledet lesing som repetert lesing som Siri ser sol, Siri ser rose. Repetert lesing, vil kunne refereres tilbake til den syntetiske leseundervisningsmetoden, som ble kalt «mus-i-mur»- tekster på grunn av meningsløsheten disse tekstene har og lite variasjon (Kulbrandstad, 2018, s. 149). Hermine begrunner at dette er tekster som derimot er nødvendige i den første leseopplæringen, og måten de fokuserer på arbeid rundt dem er med at elevene skal føle mestring og etter hvert oppleve leseglede i form av denne mestringen. Maria forteller om et annet grep hun gjør under veiledet lesing for leseglede med slik lesing. Elevene får et slik valgt lesehefte i uken, og den andre gangen får de velge selv. De pleier å prate om hva de har lest hjemme, og så får de fortelle til de andre på gruppen. «Noe jeg tenker er viktig i forhold til motivasjonen og leseglede», sier Maria. Når da elevene forteller om sitt hefte, tenker kanskje noen andre at det det har lest hørt ut, så den vil jeg lese nå!

Lærerne forteller at denne stasjonen også inneholder deler fra den analytiske leseopplæringsmetoden, se 2.1.3 Leseundervisningsmetoder. Denne metoden inneholder gjerne mer innholdsrike og meningsfulle tekster, og virker derfor mer motiverende til å gi elevene estetiske bedre opplevelser. Da ser de gjerne på en tekst, og deler det opp, snakker om bilder, hva det kan bety, gjør elevene nysgjerrige på teksten.

Hermine forklarer at kombinasjonen av syntetisk og analytisk metode er nødvendig for noen elever, «men så er det noen som ikke helt knekker lesekoden, og som stamper litt, ikke sant?» Da bruker hun stasjonsundervisningen til å gå tilbake med de elevene som trenger det. «Vi kan ikke bare frese videre hvis du merker noe mangler» sier Hermine. Det er en del av det metodikken og stasjonsundervisningen, med tidlig innsats går ut på, elever skal ikke falle av i lesingen. Hermine poengterer stasjonsundervisningen som en kjempefordel her. Med at du kan fokusere på elevenes kunnskaper og få de til å føle mestringsfølelse på sin gruppe. Informantene beskriver at det er en fordel å kunne se elevene. Hermine elsker den kontrollen og oversikten hun har på elevene i dette opplegget. Før dette kunne hun ha en klasse på 25 elever og ikke ane hvordan lesingen lå an. Hun sier hun da fanger opp elever som detter litt av med en gang slik at det da kan sette inn tiltak og gjøre noe med det før det utvikler seg. Med en slik tett oppfølging vil det være lettere å motivere elevene.

Også ved å sitte sammen å lese for hverandre, fremmer høytlesning perspektivene fra 2.3.4 Høytlesing. Hvor det skapes felles opplevelser og er med på å skape leseglede (Henning, 2017, s. 117).

**En lærerstyrt lyd- og bokstavinnlæringsstasjon.** På grunn av prioritering av tidlig innsats kan det brukes to lærere på stasjonsrommet når elevene går i 1. klasse, se 2.3.6 Stasjonsundervisning om tidlig innsats her. I 1. klasse vil de bruke Torp sine bøker sol, måne, hane og ugle, se 2.3.6 Stasjonsundervisning. Lærerne forteller at disse fungerer optimalt, her vil en lærer sitte og arbeide sammen med dem og de fleste elevene elsker bøkene. Lærerne forteller at de her bruker mye lyd-metoden, og inngår både i syntetisk og analytisk metode. En variasjon, sammen med mye ulike gøye oppgaver bidrar til mer motivasjon, se 2.1.3 Leseundervisningsmetoder om helhetlig leseopplæringsmetode som fremmer motivasjon.

**En elevstyrt stillelesingsstasjon.** Maria legger veldig vekt på at lærerne på hennes arbeidstrinn arbeider med å ha variasjon i bøkene. Enten de oppdaterer, og bytter ut

litteraturen til det «biblioteks hjørnet» de har på stasjonsrommet og hun forteller at de skriver ut ulike hverdagslige tekster i tillegg. Maria forteller at det viktigste her for at elevene skal oppleve leseglede med bøkene er at de ikke går lei og tenker at nå må de sitte og lese det samme om igjen. Dette kan også være med å skape estetisk leseopplevelser for elevene med bøkene. Det blir iallfall tilrettelagt for det.

**En elevstyrt skrive- og lese-oppgaver stasjon:** På denne stasjonen brukes digitale hjelpemidler som skrive- og lese oppgaver. Maria forteller at de bruker iPad med ulike språklærings «apper» eller skriveprogrammer, gjerne en «app» hun kaller «GraphoeGame». Hun forteller at det blir opplest lyder, så skal elevene velge rett form på skjermen. Om de svarer rett, vil oppgavene bli vanskeligere. Svarer de feil, vil nivået også tilpasses dette. Hermine presiserer også variasjonen i leseopplæringen dette gir, og motivasjonen med at det er formet mer i et spill, hvor du lager deg selv og går rundt og løser oppgaver, med belønning som kommer etter hvert i appen. Dette Hermine her beskriver handler mye om å bruke den ytre motivasjonen for å beherske og motiveres i lesingen. Den ytre motivasjon handler om at du gjør det for en type belønning (Henning, 2019, s. 5), her som i belønninger i «appen».

**En elevstyrt lekestasjon.** «Leken i stasjonsundervisningen er det som får hele stasjonsundervisningen til å funke så bra» sier Hermine ganske tydelig. For at dette opplegget skal fungere godt, poengterer Hermine at man aldri må prioritere vekk lekestasjonen, enten det er LEGO, spille et spill eller bygge. Hun presiseres også at «mange trenger lek for å modnes». Derfor poengterer hun at leken er så enormt viktig. Samtidig som det er et avbrekk, og noe som oppleves som gøy. Her kan vi også peke tilbake til bruken av den ytre motivasjonen.

De ulike stasjoner representerer ikke noen nye former for lese-undervisningsmetoder. Viser tilbake til kapittel 2.3.6 Stasjonsundervisning, som omhandler stasjonsundervisningens opprinnelse, det er også erfaringer fra informantene om at det er en kjent arbeidsmetode. Ved bruk av de tradisjonelle leseopplæringsmetodene, analytisk og syntetisk, se 2.1.3 Leseundervisningsmetoder. Derimot har Hjellup utviklet sin egen stasjonsform. Hvor det er halv klasse og der igjen fem stasjoner med fire grupper. Stasjonene er heller ikke noe revolusjonerende nye, men i hvordan informantene beskriver stasjonene på. Er mitt inntrykk at hovedessensen i Hjellups stasjonsundervisning er å få elevene til å oppleve leseglede rundt leseopplæringen. Lærerne skal hele tiden tenke leseglede i arbeidet med leseopplæringen.

«JIPPI» var Stinas reaksjon når hun vi pratet om stasjonsundervisningen. Hun beskriver det som noe som hun definerte som knallbra og noe hun absolutt håper er kommet for å bli i Lindesnesskolen. Hun viser også til at hun nå har sin andre klasse, hvor elevene elsker denne måten å arbeide på. Maria forteller også flere ganger i intervjuet at hun elsker stasjonsundervisningen, og det funker. Det er et hjelpemiddel som gjør at hun føler presset senker seg litt, det er planlagt, det er tilrettelagt og det er gjennomarbeidet. En runde med stasjoner varer i en klokke time, og hver gang er det litt sånne reaksjoner som «hæ, er vi ferdige allerede». Det er mye som skjer, mye læring, men samtidig forteller hun at det oppleves oversiktlig.

#### 4.3 Tiltak som skaper leseglede i begynneropplæringen

Jeg skal nå se på hvordan lærerne erfarer og arbeider med Hjellups metodikk og legger opp til leseglede gjennom ulike tiltak. Reflektere og vise til, hvordan lærerne arbeider med Hjellups metodikk for å skape leseglede og gi elevene estetiske opplevelser av litteraturen.

Stina forteller at det vil i utgangspunktet være veldig opp til hver enkelt lærer hvordan de fokuserer på lesing og leseglede «du kan jo få en lærer som egentlig ikke prioriterer å lese for elevene, eller tenker slike lese eller leseglede tiltak er viktig». Her viser Stina til en viktighet av den strukturerte leseplanen. Nettopp det at det ikke er frivillig, eller kan prioriteres vekk, er sentralt. Jeg vil se på litt eksempler fra tiltakene som Hjellup kommer med.

##### 4.3.1 Skolebiblioteket

«Skolebiblioteket er svært avgjørende når det gjelder å skape leseglede» sier Hermine, hvis det brukes på rett måte. Det er mye som skal ligge til rette i skolebiblioteket for at det skal funke. Noe av det viktigste hun påpeker er at det må være en plass du har lyst til å gå inn, en innbydende plass. Lindesnes kommunes leseplan viser til at skolebiblioteket hele tiden må ha oppdaterte nyheter, altså ny litteratur, som må være fremvist og bli presentert på ulike måter, altså det må skapes interesse for litteraturen. Hun forteller også at når det kommer nyheter på deres bibliotek, kommer det fort venteliste på bøkene og det er gøy. Det er lite som skal til for litt ekstra motivasjon. Maria beskriver at en typisk skolebiblioteks time pleier å starte timen med høytlesning først, kanskje litt presentasjon av noen få bøker og så at elevene kan gå rundt å finne bøker sammen.

Hver gang Maria skal ta med elevene på biblioteket forteller hun at elevene er sånn: «JA, nå skal vi på biblioteket å låne bøker». Biblioteket spiller stor rolle, hun forteller at bare noe så enkelt som å ta med noen bøker i klasserommet og forteller litt om dem, vise litt bilder, vil det alltid være stort engasjement for bøkene. Dette er det som blir kalt for «litterær sosialisering» hvor elevene møter bøker i et sosialt miljø på skolen (Henning, 2019, s. 15). Dette hjelper spesielt for de elever sliter med motivasjonen og finne bøker på biblioteket. Maria forteller at det legger opp til at de litt mer umotiverte elevene også blir engasjerte.

Informantene er veldig enige om at skolebiblioteket er en veldig viktig faktor for lesegledden. Skolebiblioteket blir i intervjuene nevnt flere ganger som helt avgjørende for å dette.

Tidligere forskning viser at det har vært flere prosjekter for å sette i gang midler og bruk av skolebiblioteket, se kapittel 1.4 Tidligere forskning for å se disse prosjektene. Her vil de være ressurskoler som deltar, og blir fulgt opp i en valgt periode. Derimot har prosjektplanen om økt bruk av skolebibliotek for region sør, som Hjellup også deltok i, fått en lokal leseplan for Lindesnes kommune. Fordelen med en slik plan for bruk av skolebiblioteket er at det vil være obligatorisk å bruke skolebiblioteket aktivt, det vil blant annet være obligatorisk å samarbeide med skolebiblioteket og det skal ha leseprosjekter. Lærer og skolebibliotekar skal samarbeide med lærer om litteratur til klasser og elever (Lindesnes kommune, 2016, s. 3).

Hermine legger til videre: «skolebiblioteket skal være et fristed, ikke et nei-sted. Det burde være en plass du kan gå ned å ta en pause, en plass hvor det alltid er åpent». Det viktigste med biblioteket er at det inviterer til lesing. Lærerne nevner også tema på biblioteket er viktig. Forslag som å pynte til Halloween når det er den tiden, ha spesielt fokus på bøker med spioner, detektiver, er litt skumlere osv. Jula når den tiden kommer og Valentins for eksempel. Dette er triks som trigger elevenes ytre motivasjon til å ville lese, i form av fristelser (Henning, 2019, s. 15).

Lærerne beskriver en god ildsjel på skolebiblioteket som en som setter i gang lesekonkurranser, både små og store. Et godt samarbeid mellom lærer og bibliotekar også ville si at læreren delte elevens interesse og hadde litt innsyn i hva alle likte (Pihl, 2018, s. 21). Stina beskrev at hun ofte har med seg elever, for eksempel ordenselever ned for å finne bøker til en bokkasse, og oppstilling i klasserommet. Dette er noe hun forteller at elevene elsker og det fungerer supert, for da er de med på å velge ut bøker. Som hun sier «da blir elevens stemme

hørt» noe hun legger til er viktig. De finner bøker de har lyst til å lese, og kanskje interesserer klassen bedre enn det en lærer eller bibliotek hadde gjort her.

Lærerne har også ganske klare tanker om hvordan et drømmebibliotek på skolen ser ut. Noe som viser til at skolebiblioteket er i stort fokus. To av lærerne beskriver et drømmebibliotek som slik Spangereid har, der utgangspunktet for lesesatsingen i kommunen kommer fra. Biblioteket beskriver de har en ildsjel, en som skikkelig brenner for lesingen. «Det må være et sted som inviterer til lesing» forteller lærerne. Tidligere i analysen fremkommer det en entydig med henhold til struktur og plan, at de ikke fullt så engasjerte lærerne ble presset til å følge planen. Når de beskriver det de gjør med henhold til biblioteket, så mener jeg at det er noen essensielle tiltak og faktorer som har risikoelementer i seg. Hva hvis biblioteket ikke hadde en slik ildsjel? Men igjen legger lærerne vekt på at det viktigste en da kan gjøre er å lære og ta med seg tips.

Lærerne legger også vekt på flere triks de har bruker som skaper engasjement og iver for å lese i klassene deres. Som å legge ved ukas bokanbefaling på ukeplanen, eller få skolefaddere til å komme å lese bøker. Maria forteller om når hun av og til tar med seg noen bøker opp i klasserommet og presenterer de litt, leser på baksiden osv. Ender det nesten alltid med at alle sitter på hånden opp og vil låne boken. Akkurat som planen også poengterer, brukes alle til å spre leseglede, så ofte og mye som mulig. Maria forteller om andre motivasjonsfaktorer de legger vekt på, som også er en del av Lindesnes kommunes leseplan, se noen av tiltakene 2.3.3 Skolebibliotekets rolle i å skape leseglede. Maria forteller at de for eksempel har hatt inne noen skolebiblioteksassistenter som presenterer ulike bøker, se 2.3.3 Skolebibliotekets rolle i å skape leseglede. Dette skaper også et stort engasjement for bøkene.

Stina er også opptatt av at den indre motivasjon ikke alltid er nok for å skape leseglede. Det trenges i mange tilfeller også ytre motivasjon for å skape den indre motivasjonen for elevene. Ytre motivasjon handler ikke lenger om at man leser for seg selv, men for en belønning for eksempel (Henning, 2019, s. 15). Man må som lærer være en rollemodell, og det må legges til rette for at leseglede skal komme hos mange – også de som trenger ytre motivasjon: En liten konkurranse eller en leseaksjon, foreslår hun. Hun viser til en «bokorm» hvor hun skriver opp hver bok som leses. Hun begrunner det med at «sånne ting motiverer veldig, det trenger ikke vare så lenge. Det er en kickstart på lesing for noen, og så må de belønnes.» Her beskriver Stina den ytre motivasjonen som en faktor for å sette i gang lesingen og for å skape leseglede

hos eleven. Den ytre motivasjonen vil skape den indre motivasjonen som forhåpentligvis blir værende hos eleven.

En interessant vinkling er digitaliseringen, som blir beskrevet som en trussel på biblioteket og skolebiblioteket. Lærerne forteller at de har ulike biblioteksapper også, her er det store utvalg med bøker, som også leser opp teksten mens de kan følge med. De poengterer derimot at så lenge det brukes riktig, og du bruker skolebiblioteket sammen med det, men heller brukes iPaden med bøker og lydbøker som et supplement, fungerer det utmerket. Samtidig også en god måte å tilpasse og variere i klasserommet, som også spiller med positivt på motivasjon og leseglede.

#### 4.3.2 Høytlesing

Ved å lese høyt for eleven kan du spre masse leseglede over til elevene (Lindesnes kommune, 2016, s. 4). Dette kan være både læreren, foreldre, eller andre hjelpere, medelever osv. som vi var inne på over, se 4.3.1 Skolebiblioteket.

I teorien trakk jeg frem ulike undersøkelser og forskninger som viste fordeler med høytlesingen, se 2.3.4 Høytlesing. Med høytlesing kan man sammen med elevene leve seg inn i en bok. Hermine peker på rollen læreren har for å skape leselyst og leseglede i klassen sin. Men det er lett som lærer å nedprioritere høytlesningen i en ellers hektisk hverdag. Så hun poengterer at det er ofte hun selv tenker «nå må jeg skjerpe meg». Høytlesingen er en ting som lett kan skli ut. Maria er enig i dette og sier at høytlesingen kan være vanskelig å prioritere, og viser til leseplanen som sier at det skal leses høyt for elevene hver dag. Stina derimot forteller viktigheten av som lærer er man jo en rollemodell innenfor lesingen. Det nytter jo ikke si at elevene skal lese i klasserommet om man aldri leser høyt for elevene. Stina viser til at man kan ikke alltid sette på en film, men man må jo variere. Stina mener det er svært viktig å lese høyt hver dag og som hun sier er det bestemt at lærer skal lese for elevene hver dag (Lindesnes kommune, 2016, s. 3). «Hvordan rekke det? Nei, men du rekker det alltid litt, enten i frukten eller i begynnelsen av en time». Det skal være lesing i alle fag, det trenger ikke bare være norsk, viser til relevant utdrag fra leseplanen i 2.3 Leseglede i læreplanen. Her diskuteres også at litteraturen blir nedprioritert. Stina viser til viktige momenter med høytlesingen at du må lese for dem med tonefall, og innlevelse for å åpne bøker for barn (Bjerke & Johansen, 2020, s. 156), se også 2.3.4 Høytlesing for flere fordeler med høytlesingen for å stimulere til leseglede for elevene. Samt vil de kognitive og emosjonelle



perspektivene vil videreutvikle unge mennesker i å forstå og se sammenhenger i verden (Henning, 2017, s. 33), se mer 2.2.1 Hvorfor leseglede?.

#### 4.3.4 Hjemmelesing

«Det må også skapes rutiner for lesingen i hjemmet» sier Hermine. Om eleven ikke leser hjemme, vil det lett skli ut og heller ikke bidra positivt for elevens leseglede hos barnet. Lindesnes kommunes leseplan har innført leselogg (Lindesnes kommune, 2016, s. 14). Dette vil si at elevenes lesing hjemme loggføres i et skjema og signeres av lærere og foresatte. «Leseloggen, den er viktig å ha. Ellers sklir det ut og den er viktig for å få foreldrene med på banen» sier Stina. Selvfølgelig sier hun at hun oppfatter at noen lærere syntes dette kan være tull. Men Hermine forteller at i hennes klasse er det for det meste positive tilbakemeldinger fra foreldre på leseloggen.

«Foreldre krever mye av skolen, vi kan også kreve litt tilbake». Det er en enkel ting å gjøre sammen med barnet ditt. Hermine forteller at du kan bruke leseloggen til å legge inn gule lapper med tilbakemeldinger. «Nå har det vært litt lite lesing i det siste» eller «nå ser jeg at ditt barn har hatt en kjempefin utvikling i det siste», det påpeker hun som en viktig leseglede å kunne gi. Maria forteller at hennes fokus med leseloggen er selvsagt å se at det er en rutine hjemme med lesingen, men viktig at de får ned hvilken bok som er lest hjemme. Slik at de kan bruke dette på skolen og eleven selv kan fortelle om boken til andre, spre leseglede og gi andre lyst til å lese samme bok. Lærerne legger også veldig vekt på at det hjelper ikke bare å ha rollemodeller på lesing på skolen. Et barn vil også ha foreldre hjemme som rollemodell, og det er derfor viktig at de også legger opp til lesing der.

Jeg vil vise til et eksempel hvor Stina beskriver en elev hun har, som i utgangspunktet ikke har likt å lese. Eleven sliter både med det tekniske og motivasjonen for å lese. Eleven hadde heller ikke har hatt en god rutine for å lese. Sammen med foreldre jobbet hun med hvordan lesingen kunne oppleves som noe positivt. De kom frem til at ettersom det brukes lite tid på lesing hjemme, skulle denne eleven nå begynne å lese med foreldrene hver kveld. Stina hadde foreslått at de kunne par-lese, det vil si at de for eksempel bytter på å lese annenhver setning, avsnitt eller side. Et annet forslag hun hadde kommet med, var at de sammen skulle besøke biblioteket en gang i uken og låne nye bøker de kunne lese. Etter en stund kom denne eleven under en lesetime og fortalte at nå var det så gøy å lese.

Eksempelet er satt litt på spissen, men her blir viktigheten av fellesskapet rundt leseleden synliggjort, samt også å kunne dele gleden med boken sammen med noen andre. Her var foresatte med på å skape leseglede, selv om ikke eleven nødvendigvis mestret veldig godt å lese. Her kan det også vises til det som kalles litterær sosialisering, som vil si at med leserens møte med litteraturen gjennom foreldre, skole, bibliotek og venner vil dette sammen med de individuelle ferdighetene skape en mer engasjert lesing (Henning, 2019, s. 15).

#### 4.3.3 «Stillelesing»

Hermine forteller at de alltid startet dagen med et lesekvart. Et lesekvart vil si at de starter dagen med et kvarters lesing. En av fordelene hun forteller det har er at det går så av seg selv. Elevene har det som en rutine å lese på morgenen, og de får mengdetrening hver dag, viser til 2.1.2 Hva er lesing? som ser på de kognitive perspektivene av lesing som har med avkodingen å gjøre, samt også tilbake til 2.3.5 Egenlesing hvor mengdetreningen på lesing vektlegges for å automatisere og forbedre leseflyten (Kulbrandstad, 2018, s. 223). De har allerede funnet frem bøkene før vi er inne i klasserommet. Maria forteller også at det er slik i sin klasse, og om hun en dag skulle avslutte der før vanlig, er det mange som blir skuffet. Stina har også alltid dette som prioritet, selv om klassen skal ha en utedag, vil de gå inn å begynne dagen med denne rutinen. Maria forteller at de akkurat som Stina også har lesekvart på morgenen, noe hun beskriver som en fin måte og starte dagen på. «Det blir en så fin ro på morgenen.» Hun forteller også at det kan hende hun har ringt i klokka på at de er ferdige før tiden, og da er det ofte mye skuffet reaksjoner for de ønsker å lese mer, eller iallfall den tiden de pleier å få.

Jeg satt underoverskriften «stillelesing» i anførselstegn, og det kommer fra et spesielt viktig poeng som Hermine viser til. Hvor hun forteller at hun i sin «stillelesingstime» ikke er særlig opptatt at det nødvendigvis skal være helt stille. Her viser hun et viktig poeng for å kunne skape leseglede for alle, ikke kun de elevene som mestrer lesing. Skolen har vært veldig preget av at slike stunder skal være helt stille, og alle skal sitte med hver sin bok forteller Hermine. Hermine forteller at hun opplever at veldig mange lærere, også hos dem, har et veldig fokus på at «stillelesingsstund» skal være helt stille. Som Hermine forteller har hun da de elevene som bare sitter og stirrer i luften. De som ikke kan lese, de detter ut og vil sitte og stirre i luften. Noe som derfor vil bli en kjedelig stund, og gjøre selve boken til noe eleven ikke liker eller trives med. Ved da å gjøre slik som Hermine beskriver sin «stilleslingsstund»,

vil det for det første være med å skape leseglede hos dem alle, eller det vil være med på å gi dem en god opplevelse, også til de elevene som ikke behersker lesing veldig godt enda.

Spesielt i begynneropplæringen fra 1. klasse for elvene fortsatt er i en innlæringsfase i lesingen. Det burde være en tid hvor de kan sitte sammen å lese med noen, dele det de leser. Deling av bøker og opplevelser en har med bøkene er med på å skape leseglede (Lillesvangstu, 2007, s. 16).

Leseplanen legger spesifikk vekt på «hverdagslesing» som de kaller stillelesing eller egenlesing som en del av den helhetlige leseopplæringen, hvor det er fokus på at det må være et godt utvalg av litteratur eller lignende (Lindenes kommune, 2016, s. 11). Det vises også til andre tilpasninger i «stillesingsstunden» som kan gi variasjon og tilpasse til flere elver. Slik som Hermine også poengterte over, unngår de elevene som sitter og stirrer i luften, og heller da ikke får en god opplevelse av lesingen. Maria beskriver det å ha ulike biblioteksapper, altså apper som inneholder bibliotek med stort utvalg av bøker. Her kommer de også med lydbok som et godt hjelpemiddel og en variasjon. Jeg tenker at i dagens samfunn med mange muligheter vil også lydbøker være en støtte for svakere elever, og bidra positivt også for elever som ønsker variasjon i å skape leseglede hos elevene. Dagens barn er vokst opp med mange flere påvirkninger enn tidligere barn. Påvirkninger, tekniske innretninger som iPad'er, pc, mobiler og så videre. Slik sett vil for eksempel lydbok også i gitte sammenhenger gi positive bidrag og motivasjon for leseglede.

Stina kommenterer også dette med digitaliseringen som et godt hjelpemiddel i leseopplæringen. Man kan på en helt annen måte tilpasse leselekser da forteller hun om. Hun peker tilbake på den nivåinndelte leseleksen lærebøkene hadde. Du kan bruke lydbok, hvor elevene kan følge og det er et hav av muligheter, legger hun til. Dette er viktige poeng Stina kommer med. Brukes digitaliseringen rett, vil det kun bli et godt hjelpemiddel som kan brukes til tilpasninger og variasjon i leseopplæringen, som vil virke mer motiverende.

## Kapittel 5: Diskusjon og konklusjon

For å besvare problemstillingen vil jeg starte med å besvare de tre forskningsspørsmålene oppgaven har.

1. Hvordan oppfattes begrepet leseglede blant lærere etter denne metodikken?
2. Hvilke konkrete tiltak legges det til rette for leseleden i begynneropplæringen etter denne metodikken?
3. Hvordan opplever lærere leseundervisningen i begynneropplæringen når det gjelder den tekniske lesingen og leseglede i begynneropplæringen etter denne metodikken? Gir økt leseleden økt lesekompetanse?

### 5.1 Forskningsspørsmålene

1. Hvordan oppfattes begrepet leseglede blant lærere etter denne metodikken?

Hvordan lærerne i dette forskningsprosjektet oppfatter begrepet leseglede kan deles i to retninger. Først og fremst «nyte» siden av leseleden, slik også Hjellup beskriver det i sin metodikk. Den siden som handler om de estetiske opplevelsene, som kommer gjennom høytlesingen, lese en bok sammen med en venn, eller nyte en bok alene. Dette måte å oppfatte leseglede begrepet handler om å ha egen motivasjon og inspirasjon for å lese uten å måtte lese eller at det ligger noe krav om å lese. Handler om at du tar opp en bok ut fra egen interesse. Denne siden i Hjellups metodikk handler på mange måter om å lese og så lære å lese gjennom det sosiokulturelle perspektivet på lesing, hvor man lærer gjennom sosiale sammenhenger, uten selve fokuset på den tekniske lesingen, med avkodingen.

Så forklarer de også leseglede i en «nytte»-side, slik også Hjellup beskriver det i sin metodikk, som kan handle om å endelig lære seg å lese, eller å kunne sende melding hjem om at nå er det leseutvikling hos ditt barn. Her er det også rettet mer mot leseglede i form av at en for eksempel velger estetisk tekster fremfor efferente tekster. Leseplede ut fra nytte perspektiv gir også utslag i bedre forståelse med henhold til de krav samfunnet har til all informasjon i hverdagen og de vil forstå samfunnet bedre. Leseplede skal tenkes og brukes i leseopplæringen hele tiden for bedre og ivrige leserne. Her er det fokus på de tradisjonelle sidene av leseopplæringen, gjennom de tradisjonelle leseundervisningsmetodene syntetisk og analytisk metode. Hvor lærerne hele tiden skal se metodene i et fokus på leseplede.

2. Hvilke konkrete tiltak legges det til rette for leseleden i begynneropplæringen etter denne metodikken?

I Lindesnes Kommune har de en fast struktur med leseplan til undervisningen som alle lærere må følge. Tidligere var det opp til hver enkelt lærer med hensyn til opplegg, tiltak og gjennomføringer. Etter denne strukturen og gjennomføringsplanen er det beskrevet ulike faktorer og lærerne har mange tiltak. Leselede har en betydelig sterkere plass i Lindesnesskolen nå enn den hadde. Med en slik struktur, så forteller respondentene at alle lærerne får et krav med hensyn til gjennomføringen.

Det er et spesielt fokus på bruken av skolebiblioteket, noe som på mange måter ikke er noe nytt innenfor skolene. Men med en plan som gjør det obligatorisk med lesing hver dag, høytlesing hver dag, leseprosjekter jevnlig og andre tiltak som biblioteksassistenter og hele tiden fokus på ny og fremstilt litteratur. Lærerne i forskningen legger også vekt på hvordan dette må fremstå som en innbydende plass, som elevene har lyst til å gå til.

Her vil jeg vektlegge tankegangen og måten metodikken og leseplanen til Lindesnes kommune legger opp til at en hele tiden skal tenke i retning for å skape leseglad.

Jeg vil tro at slik leselede skaper en indre motivasjon, som gir mer leseøvelse, som igjen resulterer i bedre leseferdighet over tid enn en elev med god leseferdighet, uten leselede.

3. Hvordan opplever lærere leseundervisningen i begynneropplæringen når det gjelder den tekniske lesingen og leselede i begynneropplæringen etter denne metodikken? Gir økt leseleden økt lesekompetanse?

Disse planene er i sterk grad rettet til motivasjon for å lese, for så å knekke lesekoden gjennom å lese for det er gøy!

I tradisjonell leseopplæring er det mye fokus på å teknisk leseferdighet der hver lærer finner sin undervisningsmetodikk og sine tiltak med øvelser. Det har gjennom årene vært mye ulike metoder som har vært «inn i tiden», og disse tilpasser og byttes rundt på. Det Lindesnes kommune gjør med sin lesesatsning er å rette et generelt fokus på leselede gjennom en rekke ulike tiltak. Da ikke bare ekstra satsinger på skolebibliotek og lignende, men et generelt fokus

også i leseundervisningen. Der blir den kjente stasjonsundervisningen, med tradisjonelle leseopplæringsmetoder brukt, men fokuset er forandret. Fokuset i denne metodikken er hele tiden rettet mot å skape leseglede. Responsen og tilbakemeldingene fra alle tre respondenter er tydelige, de svarer alle med glede og entusiasme at de opplever dette mer riktig overfor elevene. Målet med å skape leseglede i begynneropplæringen, og å skape leseglede i leseundervisningen er for å skape mer leseglade elever, som leser mer og da også vil bli bedre lesere over tid.

## 5.2 Svar på problemstillingen

Problemstillingen min i forskningen var som følgende:

«Hvilke erfaringer har lærere med arbeid med leseglede når de bruker Hjellups metodikk?»

I min undersøkelse der jeg har intervjuet tre lærere med ulikt aldersnivå og erfaring, men absolutt mest erfaring på småtrinnet eller i begynneropplæringen. Alle tre arbeider i dag på samme skole i Lindesnes kommune, og tar del i den lesesatsingen som kommunen har. De følger metodikken til Hjellup som har en spesifikk struktur og plan som skal sette fokus på leseglede og lesing. I all hovedsak så prater de positivt om planen til kommunen og de er alle generelt sett positive til opplegget. De mener at de skaper mer glede, inspirasjon og leselyst enn tidligere metodikker de har undervist i har gjort. Samtidig som de mener at de har mer oversikt, de klarer å observere mye tidligere fravik. Som vil si elever som ikke henger med og lærerne kan tidligere komme inn med individuelle tiltak.

Jeg må legge til at jeg i min masteroppgave også har tatt med teori innen motivasjon utover ren teori rettet til leseferdighet. Jeg bygger min undersøkelse på Hjellup sin forskning og hennes praksis som jeg mener danner et endret bilde av leseopplæringen og begynneropplæringen, og som videre har blitt praktisert i en felles plan for kommunen.

Å være god til å lese, betyr nødvendigvis ikke at du liker å lese, altså at en har leseglede. Kunnskap i seg selv er nødvendigvis ikke en drivkraft alene for å skape leseglede heller. Lærerne i denne forskningen har arbeidet med å skape leseglede i begynneropplæringen gjennom Hjellups metodikk, som har blitt formet til en lokal leseplan, som kjøres felles for hele Lindesnes kommune. Hovedessensen i metodikken handler om at gjennom felles tiltak og en helhetlig leseopplæring i begynneropplæringen, som vektlegger et fokus på leseglede.

Der arbeider de systematisk med gode kjente og tradisjonelle leseundervisningsmetoder, men med vektlegging og et systematisk fokus på leseglede i det.

Men når den indre motivasjon er til stede og en elev eller et menneske finner en glede eller en lyst, da vil det nødvendigvis ikke trenges ytre påvirkninger. Riktignok har de tiltak med hjemmelesing, rutiner, lesekonkurranser, fremføringer av litteratur av både andre elever og voksne. Dette er premiering og ytre motivasjon, men jeg forstår at det samtidig er en påvirkning til det at det skal bli naturlig å lese.

Jeg har tre informanter der lærerne er svært engasjert i denne metodikken. Hovedessensen i mine funn relaterer seg i sterk grad til mine respondenters tilbakemeldinger der de opplever elever som har og får større interesse, og glede med å lese. De gir tilbakemeldinger der en etterlengtet struktur og plan er på plass, samt hvor alle lærere må følge opp dette. Hvis jeg skal tolke mine tre respondenters syn, samt mine egne betraktninger, så vil jeg konkludere med at sannsynligheten er stor for at denne metodikken har en bedre fremtid. Tidligere PISA undersøkelser-resultater tilsier at vi har en vei å gå, og da må vi tørre å prøve oss for å komme videre. Min undersøkelse har ikke validitet opp mot andre metodikker. Min undersøkelse retter seg ensidig til Lindesnes Kommunes satsning og nye strategi. Samtidig har det en soliditet at respondentene har erfaringer med andre metodikker å sammenligne dette med.

I utgangspunktet definerte jeg leseglede, som vil handle om opplevelser du har sammen med en bok, enten alene eller sammen med noen hjemme, en søsken, lærer eller en venn, uavhengig av hvilke lesekunnskaper man har. Derimot har forskningen vist meg at leseglede, kan være i det en elev eller et barn opplever at «nå får jeg til å lese». Gleden de får av å endelig knekke lesekoden, eller endelig får til å lese litt sammen med noen hjemme. Lesegleden som kommer av at en lærer sier til eleven at nå får du det skikkelig til. Leseglede kan fungere som en leseopplæringsmetode.

Nevnte innlednings at leseglede nødvendigvis ikke henger sammen med lesekompetanse. Men i forskningen viser det at leseglede er et verktøy og hjelpemiddel som mest sannsynligvis skaper sterkere og mer glade lesere. Leseglede kan være gleden du opplever av å føle mestring.

Leseglede er en del av den estetiske lesingen. Hvor det skal oppleves for egen del og deles opplevelser. Leseundervisningen med leseformelen er ganske obligatorisk i leseundervisningen. Lærerne som er informanter i oppgaven er fokuserte og har et utvidet begrep for les glede, som innebærer at gjennom denne helhetlige leseopplæringsmetoden som blir brukt etter Hjellups metodikk, finner de måter å skape leseleder på som kan være at en elev har hatt utvikling, eller gjennom flere tiltak for å forbedre lesekompetansen og at eleven har oppdaget at det er gøy med lesingen.



## Kapittel 6. Litteraturliste

- Aksnes, L.M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I: K. Kverndokken (red.). 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på (s. 15-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.
- Basaran, H. & Gard, T. (2020) *Läslust i en digital tid: tips och inspiration för lärare och skolbibliotekarier*. Gothia Fortbildning AB.
- Aske, J. (2018). Skriveopplæringa i norskfaget. I K. Breivega, & M. Selås (Red.), *Skriveboka: innføring i skriveopplæring*, (s. 36-50). Det Norske samlaget.
- Basaran, H. & Gard, T. (2020). *Läslust i en digital tid: tips och inspiration för lärare och skolbibliotekarier*. Gothia Fortbildning.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bråten I. (2007) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Cejka, D. A., Gujord, A.-K. H., & Selås, M. (2017). Ein mangfaldig barnehage. I M. Selås, & A.-K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 9-34). Fagbokforlaget.
- Dahll-Larssøn, Tønnessen, E. S., Lillesvangstu, M., Bjorvand, A.-M., Mørk, K. L., & Rokseth, R. (2007). Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse: Vol. nr. 169. Fagbokforlaget.
- Dalland. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Department of Education and Early Childhood Development. (2013). *Reading to Young Children: A Head-Start in Life?* Hentet fra <http://www.education.vic.gov.au/documents/about/research/readtoyoungchild.pdf>

Elstad, E. & Turmo, A. (Red.). (2006). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.

Engen, L. (2007). *Lærerens ABC. Håndbok i lese- og skriveopplæring*. Oslo: Damm.

Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#\\*](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*)

Fredwall, Moseid, E. A., & Slettan, S. (2022). *Elevene og litteraturen: estetisk lesing på barnetrinnet* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Garcia, J.R. & Cain, K. (2014). Decoding and Reading Comprehension. *Review of Educational Research*, 84(1), 74–111.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654313499616>

Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special Education*, 7, 6–10.

Hamre, P. (2019). Norsk som reiskaps- og dannelsesfag. B. Fondevik & P. Hamre (Red.). *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. (s. 13-34). Det Norske Samlaget.

Helle, L. (2005). *Småskolelæreren*. Oslo: Universitetsforlaget

Henning, Å. (2017) *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS.

Henning, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal Norsk Forlag.

Hermansen, M. A. (2019) *Lærerens arbeid for å fremme elevers lesemotivasjon* [Masteroppgave]. OsloMet – storbyuniversitet. [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/8685/316\\_43467149\\_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/8685/316_43467149_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Hjellup, L. H. (2014). *Helhetlig leseopplæring. Leseglede og tidlig innsats*. Pedlex Norsk skoleinformasjon.

Hjellup, L. H., H., Håland, A., Pihl, J. & Svingen, A. (2018). *Skolebiblioteket – læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Hoel, Aalbu, R., Ingvaldsen, S., Slettan, A. K., Eri, T., Mangen, A., Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, & Norge Utdanningsdirektoratet. (2010). *Lesing i skolebiblioteket*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Hoel, T. (2005). Kultur for lesing. Ein måte å vera på. I: A. Håland (red.). Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn. (s. 8-11). Stavanger. Lesesenteret.

Holand, L. J. (2017). *Leseglede på ungdomstrinnet: En kvalitativ undersøkelse om leseglede i norskfaget* [Masteroppgave] UiT Norges arktiske universitet.

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11605/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ingvaldsen, Slettan, A. K., Wilhelmsen, I. B., & Program for skolebibliotekutvikling. (2012). *Lærelyst og leseglede i skulebiblioteket: ressurskular 2011-2012 i Program for skulebibliotekutvikling*. Program for skulebibliotekutvikling, Universitetet i Agder.

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske levers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. UDIR.

<https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Klæboe, G., & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-ik20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

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

Lillesvangstu, M. (2007). «Den som leser, settes i bevegelse». I Lillesvangstu, Marianne, Tønnessen, Elise Seip & Dahll-Larssøn, Hanne (Red.), *Inn i teksten – ut i livet*. (s.14-34). Bergen: Fagbokforlaget.

Lillesvangstu, M. (2007). «Bøker for hver enkelt og for fellesskapet». I Lillesvangstu, Marianne, Tønnessen, Elise Seip & Dahll-Larssøn, Hanne (Red.), *Inn i teksten – ut i livet*. (s. 37-57). Bergen: Fagbokforlaget.

Lindenes Kommune. (2016) *Lesing i Lindenesskolen*. Plan for lesetimulering, leseundervisning og leseopplæring, 1-10. trinn. (<https://pdfslide.tips/documents/lesing-i-lindenesskolen-5-lese-for-lre-lese-og-lringsstrategier-ml.html?page=3>) Hentet 13.05.22.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling: kartlegging og øvelser*. Cappelen akademisk forl.

NBF Skole. (2015, 03.06). Lov og forskrift om skolebibliotek. Hentet 13.03.2017 fra <http://skole.norskbiibliotekforening.no/om-skolebibliotek/lov-og-forskrift-om-skolebibliotek/>

NOU. (2015: 8). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>

Nyhus, & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: dybdelæring i teori og praksis* (1. utgave.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.

Olaussen, B. S. (1966). «Les for meg du!» Å lese for barna – en kosestund som kan hjelpe barn å bli gode lesere. *I skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*, redigert av A.H. Wold. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Olsen, M. H. & Fasting, R. B. (red.). (2021). *Tidlig innsats*. Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>

Palm, K. & Stokke, R. S. (2013) Early years literacy program – en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklig klasserom? *Norsklæreren* (4), 54-67.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1934/1079963.pdf?sequence=1>

Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i fremtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og lesing i grunnskolen* (s. 21-45). Cappelen Damm Akademisk.

Pressley, M. & Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works. The Case for Balanced Teaching* (4. Utg.). The Guilford Press: New York.

Region Sør. (2015) *Skolebibliotekplan for skolene i region sør 2015-2020*  
[https://www.skolebibliotek.no/wp-content/uploads/2019/11/0-skolebibliotekplan\\_for\\_lindenesregionen\\_20152020.pdf](https://www.skolebibliotek.no/wp-content/uploads/2019/11/0-skolebibliotekplan_for_lindenesregionen_20152020.pdf)

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. *Like muligheter til god leseforståelse?* <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>

Sandemose, A. (1973). *Epistler og moralske tanker*. Oslo: Aschehoug.

Skjelbred, D. Mortensen-Buan, A-B., Askeland, N., Bakke, J. O. & Aamotsbakken, B. (2013). *Språklig kvalitet i læremidler. Rapport utarbeidet ved Høgskolen i Vestfold på oppdrag av Språkrådet*. <https://docplayer.me/1108065-Spraklig-kvalitet-i-laeremidler.html> [lokalisert 14.05.22]

Sjøberg, S. (2021, 31. mai). *PISA (internasjonal skoletest)* Store norske leksikon.  
[https://snl.no/PISA\\_-\\_internasjonal\\_skoletest](https://snl.no/PISA_-_internasjonal_skoletest)

Snow, C. E. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy of Sciences – National Research Council.

Solheim, R. & Aasen, A. J. (2013). *Rettleidd lesing – ei ramme for den første leseopplæringa*. I *Norsklæreren* 4. 2013. Hentet fra:

[http://www.skriresenteret.no/uploads/files/PDF/Rettleidd\\_lesing\\_-\\_Solheim\\_og\\_Aasen.pdf](http://www.skriresenteret.no/uploads/files/PDF/Rettleidd_lesing_-_Solheim_og_Aasen.pdf)

Solheim, R.G., & Tønnessen, F.E. (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjellig?: en sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning. Hentet fra

[http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/PIRLS\\_Hvorfor%20leser%20klasser%20s%C3%A5%20forskjellog.pdf](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/PIRLS_Hvorfor%20leser%20klasser%20s%C3%A5%20forskjellog.pdf)

Statped. (2020, 1. desember) *Digital lese- og skrivestøtte*.

<https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/temaside-om-digital-lese--og-skrivestotte/digital-lese--og-skrivestotte/hva-er-lesing-og-skriving/>

Steen-Paulsen, M & Wegge, K. (2008). *Veiledet lesing. Metodehefte med dvd*. Cappelen Damm AS.

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga I H. Traavik og B. K. Jansson (red.), *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanninga. 1- 7* (1. utg., s. 39-53). Oslo: Universitetsforlaget.

Traavik, H. (2014). Vegar til skriftspråket. I: M. E. Frislid & H. Traavik (red.). *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utgave, s. 83-106). Oslo: Universitetsforlaget.

Ulla, G., & Håland, A. (2014). Litteraturredidaktikk – en introduksjon. I B. K. Jansson & H. Traavik (red.), *Norskboka 2. Norsk som grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 53-81). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for->

[laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/ferdigheiter-i-norskfaget/](#)

Utdanningsforbundet. (2017, 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*

Utdanningsforbundet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Gi rom for lesing!: strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner & E. Souberman., Red.). Harvard University Press Cambridge.

## Kapittel 7. Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til deltakerne

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

##### ***Masteroppgave i «Begynneropplæring i Norsk».***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervju 2 lærere i bruk av metodikk innen leseundervisning. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg skal i min masteroppgave undersøke en utvalgt metodikk på hvordan leseopplæring i begynneropplæringen blir gjennomført. Jeg skal ta utgangspunkt i Lindesnes kommune sin lokale leseplan og praksis i dag. Dette vil jeg gjøre med blant annet å sammenligne dagens resultater med resultater på leseprøver de siste 10 årene (generelle lokale og nasjonale/internasjonale). Jeg vil også intervju lærere i forhold til deres tanker, erfaringer og refleksjoner.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Masteroppgave i studiet, som omhandler lesing i begynneropplæringen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Det vil bli gjort intervju at tre lærere hvor det som mål skal fremmes fakta og erfaringer om metodikker.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Skal kun brukes til å innhente svar angående metodikken. Vil transkribere relevant informasjonen i lydopptakene, de vil så bli slettet.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene er anonyme og når prosjektet avsluttes vil opptak av intervju bli slettet.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**



Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med vennlig hilsen

Veronica Adriana Pajaro  
(Forsker/veileder)

Vilde Wiig Homme

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 7.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide:

### Din bakgrunn, utdanning og erfaring

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvor lenge har du jobbet på barnetrinnet?
- Har du deltatt på noe kurs eller fått videreutdanning innenfor lesing i skolen?
- Hva er dine tanker om lesing? Hvorfor er dette viktig?

### Begynneropplæring:

- Hva tenker du først på når jeg sier begynneropplæring?
- Hva tenker du er viktigst innen begynneropplæring?
  - o Kan du utdype?

### Lesing:

- Hvilke metoder innen leseundervisning har du undervist i?
- Kan du rangere dem i prioritets rekkefølge hvilke du synes har vært best?
- Hvorfor rangerer du dem slik?

På bakgrunn av lese teori?

  - o Er det ut fra et faglig ståsted basert på kunnskap?
  - o Er det basert mer på erfaring og intuisjon?
  - o Er det basert på resultatoppnåelse til elev
  - o Har du noe du vil utdype?
- Har du eller skolen noen gang sammenlignet resultatoppnåelse og valgte undervisningsmetoder?
  - o Ja/ nei
  - o Hvis ja – kan du forklare og utdype
  - o Hvis nei – har det vært noe begrunnelse på dette fra skolens side?
  - o Noe du vil utdype?

### Leseglede:

- I hvor sterk grad er leseglede, leselyst eller leseferdigheter et tema
  - o I formelle og / eller strukturerte sammenhenger i skolen
  - o Andre sammenhenger? (hvilke?)
- Erfarer du sammenhenger mellom leseglede og måloppnåelse i andre fag?
  - o Ja/ nei
  - o Noe du vil utdype?
- I hvilken grad får du opplæring i valgte metoder innen lesing?
  - o Utdyp og forklar
- I hvor stor grad er det avsatt tid til forberedelser/ planlegging/ vurderinger, evalueringer, andre vurderinger i leseundervisning sammenlignet med andre fag?
  - o Har du gjort deg noen vurderinger og refleksjoner over nettopp dette?
  - o Burde det vært mer?
    - Utdyp svaret
- Hvordan ser du at det kan funke?
- Hvordan kan en se utviklingstrekk i lesing?
  - I forhold til leselyst vs. Knekke lesekode (ikke nødvendigvis leseglede selv om en leser 100 ord i minuttet?)
- Hvordan ser man leselyst i kompetansemålene/læreplanen i dag, evt. før?
- Legger kompetansemålene opp til leseglede?
- Andre ting i forhold til leseglede?

### Utvalgt metodikk gjennomført i kommunen:

- Hvilke synspunkter har du på leseplanen?
- Hvilken rolle kan Skolebiblioteket ha?
  - o Er det bra som nå? Tanker om hva som kunne vært annerledes?
- Hva tenker du om Stasjonsundervisningen?
- Høytlesing / stillelesing?
  - På skolen
  - Fritiden
- Hva er dine tanker om hva hjemmet betyr for leseferdighet og leseglede?
  - erfaringer med foreldre
- Hva er dine tanker om hva skolen betyr for leseferdighet og leseglede?

- Digitaliseringen
  - Hva har denne metodikken å si for deg i din undervisning?
    - o Endrer det på din planlegging og gjennomføring?
    - o I tilfelle hvordan
  - Er dette med på å skape leseglede tenker du?

## 7.3 Vedlegg 3 – Vurdering fra NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

382444

### Prosjekttittel

Masterprosjekt 2022

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Veronica Adriana Pajaro, veronica.pajaro@uia.no, tlf: 38141323

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Vilde Wiig Homme, vildewh@hotmail.no, tlf: 97472270

### Prosjektperiode

15.01.2022 - 16.05.2022

### Vurdering (3)

---

#### 02.05.2022 - Vurdert

Bekreftelse på status

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato.

Vi har nå registrert 15.06.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Anne Marie Try Laundal  
Lykke til videre med prosjektet!

**25.03.2022 - Vurdert****Bekreftelse på status**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 05.04.2022 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Anne Marie Try Laundal  
Lykke til videre med prosjektet!

**04.02.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte

og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!