

Undervisning med skjønnlitteratur og leselyst

Om sammenhengen mellom bruk av skjønnlitteratur i
norskundervisning og opplevd leselyst hos elevene

KAROLINE HENRIKSEN MOLAND

VEILEDER

Svein Slettan

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for lærerutdanning

Master

Forord

Ferdigstillingen av denne masteroppgaven markerer slutten på mitt femårige studieløp i lærerutdanningen ved Universitetet i Agder, og fem flotte år med mange gode opplevelser. Prosessen med å skrive denne oppgaven har vært lang og utfordrende, men også utrolig givende og lærerik. Det å kunne fordype seg såpass mye i et selvvalgt tema er utrolig spennende, og en mulighet jeg ikke ville vært foruten. Etter flere år med gode opplevelser og all lærdommen jeg fikk av å skrive denne masteroppgaven, gleder jeg meg til å begynne å undervise selv!

Det er flere jeg vil takke for å ha hjulpet meg med å dra denne oppgaven i land. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Svein Slettan, for nyttige råd og inspirerende faglige diskusjoner. Jeg vil også gi en stor takk til familie og venner, som har hjulpet meg med korrekturlesing, gitt gode råd og holdt motet mitt oppe når jeg trengte det som mest. Uten dere hadde oppgaven som virket umulig, trolig også blitt umulig.

Kristiansand, mai 2023

Karoline Henriksen Moland

Sammendrag

Denne masteroppgaven forsøker å belyse spørsmålet om hvordan skjønnlitteratur brukes i norskundervisningen i en 6. klasse, og hvordan dette kan påvirke elevenes leselyst. For å gjøre dette har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse, der jeg intervjuet læreren til denne 6. klassen og to elevgrupper, samt observerte fire norsktimer og én bibliotektime.

Etter å ha analysert empirien fra undersøkelsen, er det noen sentrale poeng som skiller seg ut fra resten, som jeg vil fokusere på i analysen min. Det første av disse handler om hvordan alle elevene, selv de som ikke så på seg selv som «lesere», hadde positive holdninger til skolebiblioteket. I tillegg til dette var tegneserier og skjønnlitteratur med bilder ekstremt populært i klassen, noe som kan henge sammen med både den posisjonen tegneseriene har i elevenes dagligliv og mulige vansker hos elevene med å danne mentale bilder. Videre så jeg mer spesifikt på hvordan skjønnlitteratur ble brukt i leseaktivitetene forfatterpresentasjon og lesekvarten, og påvirkningen dette kan ha på elevenes leselyst. Etter dette ble det relevant å se på graden av efferent og estetisk lesing i de ulike leseaktivitetene jeg observerte under innsamlingen av empiri, der jeg fant en god balansegang mellom disse lesemåtene. Til slutt drøftet jeg hvordan fritt valg av skjønnlitteratur og valg basert på lærerveiledning kan påvirke elevenes leselyst både positivt og negativt, og hvordan en balansegang mellom disse kan være den beste veien å gå for å ivareta elevenes leselyst og utvikle deres leseferdigheter.

Abstract

In this master thesis I aim to shed light on how fiction is used in Norwegian language-teaching in a 6th grade classroom, and how this can influence the students' pleasure reading. To achieve this, I have carried out a qualitative study where I interviewed two groups of students and their teacher, as well as observed four Norwegian lessons and one library session with this class.

After analysing the empirical data, I noticed a few points that stuck out from the rest, which I focused on in my analysis. The first of these points centres around how all the students I interviewed, regardless of whether the students saw themselves as "readers" or not, had a positive attitude towards the school library. In addition to this, comics and fiction with illustrations were extremely popular with the students in this class. This can be related to how comics and fiction with illustrations play an important part in the students' everyday life, as well as the pupils' difficulties in forming mental images. After this I investigated how fiction was specifically used in the reading-activities author presentation and sustained silent reading, as well as how these activities could influence the students' pleasure reading. After this, it became relevant to look further into the degree of efferent and aesthetic reading found in the different reading activities I observed during my collection of empirical data. Here, I found that there is a good balance between efferent and aesthetic reading in the classwork. Finally, I discussed how the students' free choice in what fiction to read and choice based on guidance from the teacher can affect the students' pleasure-reading both positively and negatively. Here I conclude that a balance between free choice and guidance from the teacher might be the best way to safeguard both the students' pleasure-reading and to enhance their reading skills.

Innhold

Forord	2
Sammendrag.....	3
Abstract	4
1. Innledning.....	7
1.1. Aktualitet og bakgrunn.....	7
1.2. Problemstilling.....	8
1.3. Avgrensning.....	9
1.4. Oppbygging av oppgaven	9
2. Teori.....	11
2.1. Leselyst.....	11
2.2. Lesemotivasjon	12
2.2.1. Ytre- og indre lese­motivasjon	13
2.3. Leseengasjement	15
2.4. Skolebiblioteket og lese­kultur.....	17
2.4.1. Skolebiblioteket.....	17
2.4.2. Lese­kultur	19
2.5. Skjønnlitteratur.....	21
2.5.1. Leseaktiviteter i skolen.....	22
2.5.2. Tegneserien – et medium for leselyst	24
2.5.3. Tekstens «tomme rom» og mentale bilder	25
2.6. Efferent og estetisk lesing.....	27
2.6.1. Hvilken lese­måte prioriteres i skolen?	28
3. Metode	30
3.1. Kvalitativ metode	30
3.2. Casestudie	32
3.3. Intervju	34
3.3.1. Semistrukturert intervju	35
3.3.2. Fokus­gruppeintervju	36
3.4. Observasjon	38
3.5. Forsknings­setiske hensyn.....	39
3.6. Transkribering og undersøkel­sens troverdighet.....	41
3.6.1. Transkribering	41
3.6.2. Trover­dighet	42
4. Analyse av empiri	45
4.1. Skolens bakgrunn.....	45

4.2. Elevene – lesemotivasjon og leseinteresser.....	45
4.2.1. Bruk av og holdninger til skolebiblioteket.....	46
4.2.2. Tegneserier og skjønnlitteratur med bilder	52
4.3. Undervisning med skjønnlitteratur.....	57
4.3.1. Leseaktiviteter i skolen.....	58
4.3.2. Lesekvarten – viktigheten av litt stillelesing hver dag	60
4.3.3. Efferent og estetisk lesing i undervisningen	63
4.4. Fritt tekstvalg – eller?	67
4.4.1. Hva gir mest leselyst: Fritt valg eller valg basert på lærerveiledning?	69
5. Konklusjon og avsluttende refleksjon	75
5.1. Konklusjon	75
5.2. Avsluttende refleksjoner	79
6. Litteraturliste	80
7. Vedlegg.....	85
Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt.....	85
Vedlegg 2: Samtykkeskjema til foresatte.....	87
Vedlegg 3: Samtykkeskjema til lærer.....	89
Vedlegg 4: Intervjuguide til lærer	91
Vedlegg 5: Intervjuguide til elever.....	92
Vedlegg 6: Observasjonsskjema.....	93

1. Innledning

1.1. Aktualitet og bakgrunn

Lesing er noe jeg alltid har sett på som noe positivt og gledelig. Jeg har lest så lenge jeg kan huske, og skjønnlitteratur har alltid vært min største favoritt. Romanse, fantasy, skrekk, eventyr – ingen sjanger var avskrekkende eller kjedelig. Så lenge det var skjønnlitteratur, ble det lest. Kort fortalt har jeg vært en leser hele livet. Det tok lang tid før jeg innså at ikke alle er like glade i å lese som det jeg er, at ikke alle opplevde den dragingen mot bøker som jeg har – at ikke alle opplevde leselyst. Dette var en av hovedgrunnene til at jeg valgte å skrive en FoU-oppgave om nettopp leselyst. Selv om arbeidet med den oppgaven ga meg en bedre forståelse av leselyst, hva det var og hvordan det kan påvirkes, var jeg ikke ferdig med temaet enda. Hvorfor har noen mer leselyst enn andre? Kan leselyst endres? Hva om man bruker mer skjønnlitteratur i undervisningen – vil elevene lese mer da? Dette var spørsmål som fikk meg til å ville forske videre på sammenhengen mellom leselyst og skjønnlitteratur.

Det er som kjent ikke bare meg som tenker på dette med lesing og hvorfor flere og flere elever ikke liker å lese. Ifølge PISA-undersøkelsen fra 2018 leser færre elever på fritiden for fornøyselsens skyld og flere ser på lesing som «bortkastet tid» enn de gjorde under målingene i 2009 (OECD, 2019, s. 33). På bakgrunn av dette har det blitt viktig for lærere å finne nye måter å få fart på leselysten hos elevene, så de kan oppleve alle godene som lesing fører med seg. Fordelene ved å kunne lese godt er mange, noe som gjør konsekvensene desto større dersom man ikke er en god leser. Lesing er essensielt i en stor del av aktivitetene vi gjør fra dag til dag – enten det er å sammenlikne bilforsikringer eller å få informasjon om hva som skjer i verden (OECD, 2019, s. 86). Som en konsekvens av fallet i leselyst, vil det i 2023 bli satt inn flere økonomiske ressurser og nye leselyststrategier utvikles av regjeringen (Rojahn Schwebs et al., 2023). Dette gjør spørsmålet om leselyst og hvordan det kan påvirkes desto mer aktuelt.

Når man snakker om leselyst, er det ofte lesing av skjønnlitteratur som man tenker på. Dette er det en god grunn til, siden skjønnlitteratur har et særegent potensial for å skape leselyst. Ved hjelp av et kunstnerisk språk og tekst som inneholder både gjenkjennbare og utfordrende elementer, blir det mulig for leseren å leve seg inn i de skjønnlitterære

tekstene og skape en egen forståelse av dem og det de formidler. Leseren kan kombinere fantasi og det kunstneriske språket for å utforske nye ideer og perspektiver, samtidig som tekstene har kjente elementer som hjelper leseren med å knytte erfaringene sine til teksten. Denne prosessen som finner sted her, dreier seg om det å danne en litterær forestillingsverden (Hennig, 2019, s. 25). Det er nettopp denne forestillingsverdenen som ofte skaper stort engasjement hos leseren.

Når leseren danner seg forestillingsverdener og lever seg inn i disse i møte med skjønnlitteratur, legger leseren ofte igjen en del av seg selv i fortellingen og karakterene. Dette vil føre til at elevene blir emosjonelt investert i karakterene og fortellingen. Denne emosjonelle investeringen vil føre til både et økt engasjement for lesing og gi leseren mulighet til å oppøve empati for karakterene i fortellingen (Fredwall et al., 2022, s. 14-16). Muligheten til å oppleve empati med karakterene i en fortelling og det å kunne utforske ulike perspektiver på en trygg måte er viktig for alle lesere, men kanskje spesielt viktig for barneleseren. På bakgrunn av dette kan vi nå si at lesing av skjønnlitteratur ikke bare er noe som er gunstig for å øke leselysten, men også når det kommer til utviklingen av medfølelse og barnets danning.

1.2. Problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut mer om hvordan skjønnlitteratur faktisk blir brukt i praksis i norskundervisningen, og om måten skjønnlitteratur brukes på i norskundervisningen kan påvirke elevenes leselyst på noe vis. For å nærme meg dette på en god måte, velger jeg å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, der jeg observerer og snakker med elever og lærere på 6. trinn på en skole. Dermed blir min problemstilling:

Hvordan brukes skjønnlitteratur i norskundervisningen i en 6. klasse, og hvordan kan dette påvirke elevenes leselyst?

Når det kommer til hvilken klasse jeg skal observere og intervjuer for å nærme meg et svar på en slik type problemstilling, har jeg altså sett det som mest nyttig å undersøke en klasse på mellomtrinnet. Dette er basert på mine egne erfaringer med hvordan bruken av skjønnlitteratur endrer seg fra småskolen til mellomtrinnet, så jeg er interessert i hva

som skjer på mellomtrinnet og hvilket forhold ei gruppe elever har til skjønnlitteratur, lesing og leselyst. Jeg vil bruke både intervjuer og observasjon for å belyse problemstillingen, siden disse forskningsmetodene utfyller hverandre på en god måte. Ved å først observere noen timer med norskundervisning vil jeg kunne få et inntrykk av hvordan lesekulturen i klassen er, og samtidig kunne få en referanseramme under intervjuene som hjelper meg til å forstå og spesifisere svarene jeg får på en god måte. På denne måten vil kombinasjonen av intervju og observasjon føre til at jeg får en god forståelse av hva som skjer i klasserommet og hvorfor.

1.3. Avgrensning

Ettersom emnet mitt, skjønnlitteratur og leselyst, er stort og kan omfatte mye, blir det nødvendig å avgrense undersøkelsen min nokså sterkt. En av disse avgrensningene dreier seg om hvor mange fag jeg skal inkludere i empirien min. Skjønnlitteratur trenger nødvendigvis ikke bare å brukes i norskundervisningen og blir ofte brukt i andre fag også, men siden denne oppgaven er norskfaglig og norsk har et spesielt ansvar for nettopp lesing og leseopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019a), blir det mest logisk for meg å bare observere bruken av skjønnlitteratur i norskundervisningen.

Et annet aspekt som påvirker avgrensningen av undersøkelsen, handler om tidsbruk. Jeg valgte å gjøre observasjonen én uke lang. Dette handler i stor grad om den begrensede tidsrammen jeg har til å skrive selve oppgaven. For å få et håndterlig materiale innenfor denne rammen, var det nødvendig å korte ned antall dager brukt til observasjon, selv om dette kan føre til resultater som ikke er like lette å generalisere.

1.4. Oppbygging av oppgaven

Etter å nå ha sett på hva denne oppgaven skal handle om, er det relevant å se på hvordan oppgaven er strukturert videre. I kapittel 2 vil jeg se nærmere på teori om leselyst, da spesifikt teori om lesemotivasjon og leseengasjement, samtidig som jeg går nærmere inn på hvordan skolebiblioteket påvirker leselyst hos elevene, og på skjønnlitteraturens plass og funksjon i grunnskolen. I kapittel 3 går jeg gjennom metoden jeg har benyttet meg av i oppgaven, før jeg analyserer noen av funnene mer grundig i kapittel 4. Dette kapitlet vil ta for seg skolens bakgrunn, elevenes lesemotivasjon og leseinteresser,

undervisning med skjønnlitteratur og debatten rundt fritt tekstvalg. Til slutt vil jeg i kapittel 5 komme med en konklusjon og refleksjon rundt oppgaven jeg har presentert tidligere.

2. Teori

2.1. Leselyst

Leselyst er et begrep som strekker seg langt tilbake i tid og som fortsatt brukes i dag, enten det er i skolesammenheng eller på en mer generell basis. Går man bakover i skolens historie ser man at leselyst som begrep ble brukt i skolesammenheng for første gang i *Mønsterplanen av 1974* (M74). Fra og med M74 ser vi at leselyst får en varierende plass i de neste læreplanene, der man går fra et stort fokus på leselyst i M74 til et mindre fokus i L97, før fokuset kommer noe tilbake igjen i LK06 (Hamre, 2014, s. 280, 396, 405). Ser vi så på dagens læreplan, *Kunnskapsløftet 2020*, finner vi flere punkter der leselyst gjør seg gjeldende, selv om ikke begrepet brukes eksplisitt. Et eksempel på dette finner vi i den overordna delen av læreplanen under opplæringens verdigrunnlag, «Skaperglede, engasjement og utforskertrang», der det blir poengtert hvor viktig det er at elevene får utviklet sin estetiske sans i møte med ulike kulturuttrykk, samt hvordan slike estetiske uttrykksformer er viktig for å skape både meningsfylt læring, en sterk lyst for videre læring og vilje til å utforske andre kulturuttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spesifikt for læreplanen i norsk finner vi igjen leselyst i begreper som blant annet «engasjert lesing» og «litterære opplevelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Leselyst som begrep har aldri hatt en klar og tydelig definisjon, verken i skoledokumenter, forskning eller i dagligtalen. I mange tilfeller vil begrepet forklares i sammenheng med andre relaterte begreper, som ofte er noe lettere å definere og som de fleste allerede har en viss idé om hva betyr. Eksempler på slike begreper kan ifølge Hennig være begreper som leseglede, leseinteresse, samt det å oppleve litteratur (Hennig, 2019, s. 14). Selv om dette er begreper som de aller fleste har en viss forståelse av hva inneholder, kan det likevel være problematisk å benytte seg av nettopp slike unøyaktige begreper. Dette er fordi det verken kan ses på som sikkert at alle har den samme forståelsen av hva disse begrepene betyr eller hva som faktisk ligger i disse begrepene (Hennig, 2019, s. 14). På denne måten vil vitenskapelige undersøkelser som omhandler leselyst kunne komme til å undersøke ulike ting, siden det ikke er en felles vitenskapelig konsensus om nettopp hva som ligger i begrepet leselyst.

For å prøve å unngå dette definisjonsproblemet, blir begrepet leselyst ofte forklart ved hjelp av andre definerte og vitenskapelig aksepterte fagbegreper. De mest sentrale av disse begrepene, og som har blitt mest brukt i forskning på leselyst, er lesemotivasjon og leseengasjement (Hennig, 2019, s. 15).

2.2. Lesemotivasjon

En sentral komponent innenfor leselyst er det som kalles lesemotivasjon. For å kunne forstå hva som ligger i dette begrepet, er det viktig å først ha en forståelse av hva motivasjon generelt handler om. Når det kommer til motivasjon på generell basis, er det ofte vanskelig å finne en definisjon som alle kan være enige om i den akademiske diskursen. Unrau og Quirk finner imidlertid visse prinsipper som går igjen i de ulike definisjonene (Unrau & Quirk, 2014, s. 261-262). Ett av disse prinsippene tar for seg det at motivasjon ses på som en indre prosess heller enn et produkt. Motivasjon som en indre prosess, innebærer at holdninger, tanker og følelser kombineres og gjør at vi vil utføre en handling. Videre er det verdt å merke seg at disse holdningene, tankene og følelsene som fører til motivasjon er mangesidige (Unrau & Quirk, 2014, s. 262-263). Dette fører til at det som virker motiverende for én person ikke nødvendigvis er det for en annen.

Noen andre prinsipper for motivasjon som forskere er enige om, er at motivasjon ikke opptrer alene og kan formes over tid. Motivasjon er gjensidig, altså vil motivasjonen du har på ett spesifikt tidspunkt påvirke handlingene dine, og resultatet av disse handlingene vil igjen påvirke motivasjonen du føler neste gang du skal gjennomføre denne handlingen. På denne måten vil enten mengden motivasjon man føler eller hvor lenge motivasjonen opprettholdes, kunne endre seg fra handling til handling. I tillegg til å påvirke seg selv gjensidig, blir også motivasjon påvirket av kontekstuelle faktorer, noe som er spesielt verdt å merke seg når det kommer til motivasjon i en skolekontekst. Ved å vite at man som lærer kan påvirke elevenes motivasjon, enten det er til læring generelt eller lesing spesifikt, kan man begynne å modifisere sine undervisningsopplegg slik at de kan påvirke elevenes motivasjon på en positiv måte (Unrau & Quirk, 2014, s. 262-263).

På bakgrunn av det vi nå vet om motivasjon som et generelt konsept, velger jeg i denne oppgaven å benytte meg av definisjonen på lesemotivasjon som er gitt av Jang, Conradi,

McKenna og Jones, som definerer lesemotivasjon som det som beveger elevene (eller andre) til å plukke opp en bok og det som får elevene til å fortsette å lese teksten, selv når den er utfordrende eller kjedelig (Jang et al., 2015, s. 240). Ved hjelp av denne definisjonen kan vi dermed forstå lesemotivasjon som et sett ulike mentale prosesser som til sammen utgjør en slags selvstendig, indre drivkraft for lesing. Denne indre drivkraften vil gjøre leseren motivert til å plukke opp en bok eller fortsette å lese en krevende tekst (Schiefele et al., 2012, s. 429).

Slik vi nå har sett, er lesemotivasjon et komplekst konsept som kan bestå av flere ulike faktorer og prosesser. For å få en enda bedre oversikt over innholdet i begrepet, er det vanlig innenfor forskning på dette feltet å dele motivasjon, og følgelig også lesemotivasjon, inn i flere underkategorier, basert på de insentivene som fører til at man begynner å lese og hvor disse insentivene kan komme fra. På bakgrunn av dette deler man ofte inn motivasjon i underkategoriene ytre lesemotivasjon og indre lesemotivasjon (Schaffner et al., 2013, s. 370). Selv om det er vanlig å dele lesemotivasjon inn i disse underkategoriene, er det likevel viktig å være oppmerksom på at det sjeldent er kun én av disse motivasjonstypene som finner sted av gangen. I praksis vil man i nesten alle tilfeller finne en kombinasjon av både ytre- og indre motivasjon når man utfører en handling, men ofte er det én av underkategoriene som har større påvirkning enn den andre (Schiefele et al., 2012, s. 437).

2.2.1. Ytre- og indre lesemotivasjon

Når det er snakk om ytre motivasjon vil grunnen til at man leser, altså motivasjonen for lesingen, stå utenfor lesingen som aktivitet i seg selv (Schaffner et al., 2013, s. 370). Her vil altså ikke motivasjonen komme fra hvorvidt leseren liker å lese eller ikke, men lesingen blir heller sett på som et nødvendig middel for å nå et mål som ikke handler om lesing, men som krever at man leser. Dersom en elev leser med ytre motivasjon som utgangspunkt, kan målet med lesingen være det å f.eks. få et klistremerke som belønning for å ha lest ferdig en bok. Her er altså ikke målet med lesingen det at eleven vil lese ferdig boken på grunn av en genuin interesse for den, men heller det å få et klistremerke. Andre eksempler på ytre motivasjonsfaktorer kan være det å få gode karakterer, komplimenter fra læreren eller andre materielle belønninger (Jang et al., 2015, s. 241). Her er det altså ingenting ved teksten i seg selv som vil motivere til lesing

– verken lesing som aktivitet eller det teksten man skal lese handler om (Schiefele et al., 2012, s. 429).

Med hensyn til lesing som er motivert av ytre faktorer blir lesingen som finner sted stimulert av de forventede konsekvensene, der leseren som oftest forventer å enten oppnå gode konsekvenser eller unngå konsekvenser som er negative (Schiefele et al., 2012, s. 429). På bakgrunn av nettopp dette viser Schiefele, Schaffner og Ulferts til at de som har en sterk overvekt av ytre motivasjon til å lese ofte har en tendens til å lese mindre, siden de bare leser når de må og slutter å lese når det ikke lenger er nødvendig (Schaffner et al., 2013, s. 381). Leserene som kun leser for å oppnå eksterne mål, slik som å få skryt, vil sjelden se på lesingen som meningsfull dersom de ytre faktorene tas ut av likningen. Likevel er ikke dette alltid tilfellet. Dersom ytre motivasjon brukes for å f.eks. få elever til å lese flere ulike sjangre og typer tekster, kan den ytre motivasjonen utvikle seg til indre motivasjon dersom elevene oppdager en ny sjanger som de liker. På denne måten kan leseren, med ytre motivasjon som grunnlag, bli mer motivert til å lese mer av denne nyoppdagede sjangeren, selv om de ytre belønningene tas bort. Likevel er det ikke sikkert dette kommer til å skje, siden indre motivasjon i større grad er knyttet til leselyst og lesemengde, enn det ytre motivasjon er (Schiefele et al., 2012, s. 458).

Indre lesemotivasjon kan forklares som det å være motivert til å lese fordi en ser på lesing som aktivitet som er givende i seg selv (Schaffner et al., 2013, s. 370). Her er det, i motsetning til ved ytre lesemotivasjon, opplevelsen man får av å lese som er grunnen til at man leser. Det er altså de tankene, følelsene og holdningene man har til lesing som aktivitet som påvirker motivasjonen til leseren. Dette gjør at den indre lesemotivasjonen ofte er sterkt bundet til kontekst og personlig utvikling, og dermed er noe som endrer seg med tiden (Hennig, 2019, s. 15). Ettersom vi vokser og får flere erfaringer med både lesing og verden generelt, vil det som påvirker den indre motivasjonen vår endre seg i takt med oss.

Slik vi nå har sett, er det mange faktorer som utgjør både indre og ytre motivasjon. For å få en dypere forståelse av hva lesemotivasjon består av, vil det være hensiktsmessig å benytte seg av det Jang et al. kaller for de seks dimensjonene innen lesemotivasjon. Disse dimensjonene ble utarbeidet i deres metastudie som de mest relevante

dimensjonene innenfor lesemotivasjon, og fungerer dermed godt til å vise bedre hva dette store begrepet består av og hvilke følelser, holdninger og tanker som vil være relevante her. Dimensjonene de kom frem til er holdning, interesse, verdi, mestringstro (self-efficacy), selvforståelse (self-concept) og mål. Holdning blir her forklart som de følelsene man har knyttet til lesing, som fører til at eleven enten engasjerer seg i eller unngår lesing som aktivitet. Interesse beskrives som en positiv orientering mot lesing om et spesifikt tema. Videre forklares verdi som elevens individuelle syn på i hvilken grad lesing er spennende, nyttig eller viktig. Mestringstro, også kalt self-efficacy, tar for seg elevens tro på sine evner til å gjennomføre en spesifikk lesehandling. Videre tar dimensjonen om selvforståelse, også kalt self-concept, for seg elevens overordnede forståelse av seg selv som en leser og om dette ses på som en del av hans/hennes identitet. Til slutt tar den siste dimensjonen, mål, for seg den intensjonen eleven har med lesing, altså hovedgrunnen til at eleven leser (Jang et al., 2015, s. 240).

Alle de seks dimensjonene har et spesielt forhold til lesemotivasjon og er ikke noe som oppstår av seg selv eller utvikles spontant. Dimensjonene vil utvikle seg gradvis over tid ettersom elevene får flere erfaringer med lesing, enten det er på skolen eller hjemme på fritiden. Sett sammen med dette blir det desto viktigere at læreren er bevisst på hvordan de ulike dimensjonene skiller seg fra hverandre, selv om de opererer sammen i de aller fleste praktiske tilfeller, slik at læreren kan få en bedre forståelse av hvordan hun/han kan påvirke eleven sin lesemotivasjon på en positiv måte gjennom undervisningen. Tar man i betraktning den unike muligheten læreren har til å påvirke alle dimensjonene, blir dette spesielt viktig for læreren å ha oversikt over (Jang et al., 2015, s. 240-241).

2.3. Leseengasjement

Et annet sentralt begrep når det kommer til leselyst, er leseengasjement.

Leseengasjement deler mange fellestrekk med lesemotivasjon, noe som fører til at de to begrepene ofte blandes sammen (Unrau & Quirk, 2014, s. 260). På grunn av dette kan det ofte være utfordrende å finne en klar og allment akseptert definisjon av dette begrepet. Her vil jeg bruke definisjonen som Unrau og Quirk bruker i sin artikkel, der de definerer leseengasjement som de handlingene, både de som er observerbare og uobserverbare, som kan assosieres med en persons leseaktiviteter (Unrau & Quirk,

2014, s. 272). Her er det altså snakk om alle de aktivitetene leseren utfører i sammenheng med lesingen, som f.eks. å aktivt velge eller velge bort en bok, ordforståelse, bruk av lesestrategier osv. På denne måten er ikke leseengasjement noe som finner sted før etter at leseprosessen har startet, og er på mange måter det som gjør at en leser fortsetter å lese (Hennig, 2019, s. 17).

Det er vanlig å se på leseengasjement som bestående av tre hovedkomponenter: affektivt leseengasjement, atferdsmessig leseengasjement og kognitivt leseengasjement. Affektivt leseengasjement tar for seg de emosjonelle reaksjonene en leser har når de leser en tekst, som f.eks. lykke, kjedsomhet, interesse og tristhet. Ser vi tilbake på definisjonen på leseengasjement gitt av Unrau og Quirk, kan man se på følelsene leseren har under lesingen som en form for uobserverbar aktivitet, og som noe som vil kunne påvirke leseren til å enten fortsette med lesingen eller ikke. Her vil altså følelsene leseren har være en tydelig indikasjon på at leseren faktisk er engasjert i teksten som leses, siden det er sjeldent at man fortsetter å lese en bok som ikke gir noen som helst form for følelsesmessig respons. Den andre komponenten, atferdsmessig leseengasjement, tar for seg den atferden som kan observeres som er relatert til lesing, som f.eks. det å plukke opp en bok for å lese og lesing som en aktivitet i seg selv. Den siste komponenten av leseengasjement, som også er den nyeste, er kognitivt leseengasjement. Kognitivt leseengasjement kan forklares som de strategiske og metakognitive handlingene en person gjennomfører, som kan assosieres med kunnskapsinnhenting under lesingen. Eksempler på dette vil f.eks. være bruk av lesestrategier under lesingen, eller det å danne seg hypoteser og aktivt bekrefte eller avkrefte disse hypotesene ettersom man leser (Unrau & Quirk, 2014, s. 272-273).

Så hvordan kan begrepene lesemotivasjon og leseengasjement sammen forklare leselyst? Dette kan kanskje best illustreres med et eksempel. I et scenario der en elev skal sette seg ned for å lese, vil lesemotivasjonen, altså de holdningene, verdiene og mestringsstroen eleven har påvirke hvorvidt eleven i det hele tatt plukker opp boken. Det er tross alt lite sannsynlig at en elev som ikke ser på lesing som noe positivt eller noe av verdi, enten om det er lesing som aktivitet i seg selv eller konsekvensen lesingen har som er verdifull for eleven, vil ta initiativet til å plukke opp en bok og begynne å lese den. Likevel vil ikke denne lesemotivasjonen alltid være nok til at eleven vil fortsette å

lese, etter hun/han har plukket opp boken. Det er her leseengasjement blir viktig. For at eleven skal være motivert til å fortsette å lese, er det viktig at eleven opplever et engasjement for teksten. For å kunne oppnå et slikt leseengasjement må eleven kunne forstå det som står i teksten på et rent kognitivt nivå, samtidig som eleven føler seg følelsesmessig investert i fortellingen. Dersom dette ikke skjer, vil eleven gjerne slutte å lese og legge boken fra seg, til fordel for noe mer engasjerende. Dersom både lesemotivasjonen og leseengasjementet er stort, vil alle disse faktorene føre til at eleven ser på det å lese som noe positivt og gøy i seg selv, noe som igjen vil føre til at det er større sannsynlighet for at eleven vil lese mer i fremtiden på eget initiativ.

2.4. Skolebiblioteket og lesekultur

Etter å ha fått en forståelse av hva leselyst som begrep innebærer og hvordan leselysten kan påvirkes, er det neste logiske trinnet å se på hvor lesing og aktiviteter relatert til lesing kan gjennomføres. I tillegg til dette vil det være relevant å se på hvorvidt andre faktorer på skolen kan påvirke leselysten hos elevene. Her vil både skolebiblioteket og lesekultur spille en sentral rolle.

2.4.1. Skolebiblioteket

Skolebiblioteket har en sentral rolle når det kommer til både leselyst og hvilke leseaktiviteter som finner sted på en skole. Det er lovpålagt at alle grunnskoler og videregående skoler i Norge skal ha tilgang til skolebibliotek (Opplæringslova, 1998, § 9-2) eller være sikret tilgang til andre biblioteker som elevene kan bruke aktivt i opplæringen sin og som er særskilt tilrettelagt for skolen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 21-1). Selv om det er lovpålagt at alle grunnskoler i Norge skal ha tilgang til et skolebibliotek, er det stor variasjon i hvor mye og hvordan skolebiblioteket blir brukt i de ulike skolene. Det kan være mange grunner til at dette er tilfellet, alt fra skoler som er for små til å bruke mye ressurser på et skolebibliotek til skolens historiske svake tradisjoner for samarbeid på tvers av profesjoner (Pihl, 2018, s. 22, 43). Et nylig eksempel på denne store variasjonen er mangelen på et skolebibliotek ved Breim barneskole, der klassene får tilsendt en kasse med bøker som skal holde i omtrent to måneder, før de får tilsendt en ny. Slik det kommer frem av nyhetsartikkelen som rapporterte om dette, har bibliotekfilialen i området blitt lagt ned på grunn av

pengemangel, noe som førte til dette systemet med tilsending av plastkasser med bøker. Artikkelen forteller videre hvordan spesialpedagogen på skolen frykter at dette kan påvirke elevenes leselyst på en negativ måte (Hanslien, 2023). Forskningen er nemlig tydelig: bruk av og tilgang til skolebibliotek kan spille en avgjørende rolle i utvikling av leselyst hos elevene (Pihl, 2018, s. 27).

Skolebiblioteket kan være en viktig ressurs for å utvikle elevenes leselyst av flere årsaker. Den kanskje mest fremtredende av disse, er det store utvalget av og variasjonen innen de ulike typene litteratur man kan finne der, dersom det er satsset på biblioteket. Enten det er skjønnlitteratur eller sakprosa, vil de aller fleste elever kunne finne litteratur som passer dem på biblioteket. Denne litteraturen kan for eksempel presenteres for elevene i deres bibliotektimer av skolebibliotekaren eller i en norsktime av læreren. Etter å ha sett det store utvalget vil elevene også kunne få hjelp til å finne litteratur som passer for dem, enten det er av skolebibliotekaren eller læreren. Dette vil fungere positivt for både de mest ivrige leserne og de som ikke interesserer seg noe særlig for litteratur. Det er her skolebibliotekaren spiller en rolle i å motivere og oppmuntre elever til å lese (Merga & Mason, 2019, s. 175). Dette vil følgelig kunne stimulere leselysten til elevene (Pihl, 2018, s. 27-28).

Et annet sentralt punkt som gjør skolebiblioteket viktig for stimulering av elevenes leselyst handler om skolebiblioteket som et annet type rom enn klasserommet. Det at skolebiblioteket er et separat rom fra klasserommet, fører ofte til at skolebiblioteket ses på som en mer uformell undervisningsarena. Dette kan igjen føre til at elevene opplever at de er mer fritatt fra kontroll og evaluering når de er på skolebiblioteket, noe som gjør at skolebiblioteket kan oppleves som et fristed. Dette kan i stor grad påvirke elevenes trivsel og lyst til å være på biblioteket (Pihl, 2018, s. 27). Det at elevene bruker tid på skolebiblioteket og trives der, vil selvsagt også påvirke deres leselyst. Det å befinne seg i et annet miljø enn vanlig, spesielt et miljø som gjør det enklere for elevene å komme inn i et lesemodus, gjør det å lese til en mer spesiell og hyggelig aktivitet enn det ellers kunne ha vært, og kan på den måten påvirke leselysten positivt (Håland, 2018, s. 64).

I tillegg til dette vil det at elevene konstant har tilgang til alle de ulike bøkene på skolebiblioteket, spille en avgjørende rolle for elevenes leselyst. Det å ha muligheten til å

kunne boltre seg i bøker er helt avgjørende for at elevene skal få en naturlig lyst og nysgjerrighet overfor lesing som aktivitet (Hjellup, 2018b, s. 108). For å kunne opprettholde nysgjerrigheten og engasjementet for lesing, er det desto viktigere at de bøkene elevene har tilgang til faktisk reflekterer de preferansene som de har, så alle kan få tilgang til bøker som matcher deres interesser (Merga et al., 2018, s. 49-50).

2.4.2. Lesekultur

Lesekulturen man finner på skolen, enten det gjelder hele skolen eller i det enkelte klasserommet, er også noe som er viktig når det gjelder utviklingen av leselyst hos elevene. Alle skoler og klasser har en lesekultur, altså en kultur for hvordan lesing blir sett på og prioritert. Denne kulturen vil ofte variere fra klasse til klasse og fra skole til skole. En god lesekultur kan defineres som en pedagogisk kontekst der det er tilgjengelighet, mulighet, oppmuntring og støtte for lesing (Merga & Mason, 2019, s. 174). I en klasse som har en slik god lesekultur, er det naturlig for både elevene og læreren å lese mye og å snakke mye om lesing.

På bakgrunn av dette kan man fort se hvordan både skolebiblioteket og skolebibliotekaren kan være viktige ressurser for å skape en god lesekultur, siden det er her elevene har tilgang til flest bøker og kan bruke mye tid på å lese. Til tross for dette kan mye tyde på at læreren vil være den viktigste ressursen av alle når det kommer til etableringen av en god lesekultur i klasserommet. Det er tross alt læreren som er sammen med elevene hver skoledag og har de beste forutsetningene for å vite hvilket lesenivå elevene ligger på og hva de burde strekke seg etter. Med assistanse fra skolebibliotekaren, kan læreren dermed hjelpe elevene til å finne ut hvilke bøker som kan passe best for dem, både for deres leseutvikling og som lesestimulering (Hjellup, 2018a, s. 157).

Siden det er læreren som kjenner elevene best og tilbringer mest tid med dem når de leser, er det desto viktigere at læreren er bevisst på sine egne holdninger til lesing og hvordan disse kan forme både elevenes holdninger til lesing og lesekulturen i klassen. Ifølge Anthony J. Applegate og Mary Dekonty Applegate har lærere en helt unik innflytelse på barns syn på lesing og deres vaner når det kommer til lesing. Slik de påpeker i en artikkel, blir lærere ofte påvirket av sine egne lesemodeller og holdninger

til lesing. Dette fører som oftest til at lærere selv blir ekstra bevisste på hvordan deres holdninger til lesing som lærere, kan smitte over på elevene (Applegate & Applegate, 2004, s. 555). Denne studien fastslår nemlig at det er vanskelig for lærere som ikke liker å lese selv, å skjule dette faktum når han eller hun underviser. Lærere som selv er entusiastiske lesere, vil ofte bruke andre undervisningsmåter enn lærere som ikke deler denne entusiasmen for lesing. Lærere som liker å lese vil ofte benytte seg av leseaktiviteter som f.eks. boksirkler og diskusjoner, slik at elevene kan engasjere seg i skjønnlitteraturen og ytre sine egne meninger om det de har lest. På denne måten kan både læreren og elevene dele sine leseopplevelser med hverandre, noe som ses på som viktig for læreren (Applegate & Applegate, 2004, s. 555). På denne måten vil læreren som liker å lese, kunne fremme nettopp leselyst gjennom måten hun eller han underviser på.

Lærere som ikke liker å lese selv vil ha vansker med å fremme leselyst i undervisningen sin, siden de selv ikke opplever det å lese som spennende eller gøy. Disse lærerne vil ofte bruke andre undervisningsmetoder for å undervise i litteratur, der de ofte setter søkelys på de mer teoretiske sidene ved litteraturen, som f.eks. å finne tekstens tema og de ulike sjangertrekkene teksten inneholder. Her kan altså meningsutveksling, som ses på som viktig hos lærere som liker å lese, ses på som distraherende og unødvendig av lærere som ikke liker å lese (Applegate & Applegate, 2004, s. 555). Til tross for at elevene vil merke om læreren deres liker å lese eller ikke, blir det urettferdig å si at lærere som ikke er entusiastiske lesere selv, aldri kan stimulere leselyst hos elevene sine. Dersom læreren er oppmerksom på det emosjonelle aspektet ved lesing og prioriterer meningsutveksling hos elevene, som er viktig for entusiastiske lesere, kan også disse lærerne hjelpe til med å fostre leselyst hos elevene sine (Applegate & Applegate, 2004, s. 555, 561). Det viktigste er at læreren er bevisst på at deres egen holdning til lesing vil skinne igjennom under litteraturundervisningen (Applegate & Applegate, 2004, s. 562), og at læreren aktivt går inn for å skape en god lesekultur i klassen.

Det at læreren og skolebibliotekaren vil påvirke lesekulturen i klassen er ikke til å komme unna, men elevene selv vil selvsagt også ha stor innflytelse på klassens lesekultur. Det blir gjerne slik at elever som ikke vil lese, nesten ikke leser, selv hvor varmt og ofte læreren snakker om lesing. Her vil det sosiale ståstedet til lesing, altså

hvor stor verdi lesing har og hvor populært det er å lese blant elevene, påvirke hvor ofte det leses i klassen. Dette vil følgelig ha en innflytelse på hvor mye elevene seg imellom snakker om det de leser (Merga et al., 2018, s. 37). I en studie av hvilke holdninger elever i alderen 11-16 år hadde til diskusjoner om bøker og generelle samtaler om litteratur de hadde lest, kom det tydelig frem at det å snakke om litteratur var noe som generelt sett hadde stor verdi for elevene. Noen av de mest sentrale grunnene til dette var en felles interesse for det som ble lest, gleden av å kunne diskutere, anbefalinger av litteratur og en større tilgang til lese-materiale (Merga et al., 2018, s. 41). Studien fant også at de elevene som fortalte at de ikke likte å snakke om eller diskutere litteratur, gjerne mislikte dette fordi det var noe de ikke hadde hatt erfaring med eller mulighet til å gjøre før (Merga et al., 2018, s. 46). Dette illustrerer på en god måte hvor viktig det er at elevene opplever en lesekultur i klassen, eller på skolen som sådan, som viser at lesing av litteratur har en sosial verdi og som legger til rette for at elevene selv kan samtale om den litteraturen de vil. Dersom man som lærer legger opp til at elevene kan snakke fritt og entusiastisk om den litteraturen de selv leser, vil dette gjerne føre til at de andre elevene blir motivert til å lese mer selv (Merga et al., 2018, s. 48).

2.5. Skjønnlitteratur

Når man snakker om lese lyst og lese kultur, kan man ikke unnlate å snakke om skjønnlitteratur. Skjønnlitteratur har i lang tid hatt en fremtredende rolle i skolen, da spesielt i norskfaget, men på ulike måter. Ser man tilbake på Normalplanen av 1939 finner man en form for litterær kanon, altså blir lærere eksplisitt fortalt hvilke tekster som er sett på som gode nok til å tas opp og leses i grunnskolen. Disse tekstene ble derfor ofte en del av lesebøker og lærebøker (Ryssevik, 2018). Det var ikke før i 1970-årene at dette begynte å endre seg, og andre former for litteratur enn klassikere og de kanoniserte verkene skulle få innpass i skolen. Innlemmelsen av flere ulike samtidstekster førte til at lærere fikk større frihet til selv å velge hvilke tekster de selv så på som relevante for elevene, noe som er sentralt i læreplanen vi har i dag. Ser man på de grunnleggende ferdighetene som presenteres i LK20, finner man lesing av skjønnlitteratur som ett av de mest sentrale elementene innenfor lesing som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2019a), men det står ikke spesifikt hva slags skjønnlitterære tekster dette skal være. Dette gir læreren flere muligheter til å

kunne tilpasse både hvilken skjønnlitteratur som skal brukes i klasserommet, og hvilke metoder hun eller han vil benytte seg av i sin undervisning med og om skjønnlitteratur.

Denne metodefriheten og friheten til å velge hva slags skjønnlitteratur som skal leses i klasserommet, bringer med seg et større krav om legitimering. Slik vi så i de tidligere læreplanene, var ikke legitimering noe læreren trengte å tenke spesielt mye over – skjønnlitteraturens rolle i skolen var uproblematisert og bestemt av myndighetene. I dag er altså ikke dette tilfellet (Hamre, 2014, s. 487), og dette kan ses på som en utfordring når det kommer til både hva slags type skjønnlitteratur læreren benytter seg av, og hvor mye tid som kan vies til lesing av skjønnlitteratur for opplevelsens skyld. Spørsmålet om legitimering av ulike lesemåter er noe jeg kommer mer tilbake til senere i teorikapitlet.

2.5.1. Leseaktiviteter i skolen

For å kunne si noe mer om skjønnlitteraturen i skolen og hvordan læreren kan bruke skjønnlitteraturen i sin norskundervisning, vil jeg nå se litt nærmere på et par utvalgte leseaktiviteter og hvordan disse aktivitetene kan påvirke elevenes leselyst.

En måte å presentere skjønnlitteratur på til elevene som kan føre til en økning av leselyst, er forfatterbesøk. Forfatterbesøk handler generelt sett om at elevene får mulighet til å møte en forfatter og høre mer om forfatteren som person og hva det innebærer å være en forfatter. Vanlige temaer som tas opp under slike forfatterbesøk handler dermed ofte om bokproduksjon – hva som skal til for å skrive en bok, hvordan forfatteren etablerer en handling og hvordan de arbeider med språket, samtidig som elevene kan få en forståelse av hvordan forfatteren er som person og hva som påvirket forfatteren til å ville skrive til å begynne med. Til slutt vil ofte forfatteren lese litt høyt fra en av bøkene sine og la elevene stille spørsmål enten underveis eller til slutt. Det klassiske forfatterbesøket er altså ofte dialogisk - elevene og forfatterne snakker med hverandre (Hoel, 2008, s. 212).

Forfatterbesøk gjennomføres vanligvis i form av at forfatteren fysisk kommer på besøk til enten skolen eller skolen/byens bibliotek, men det er ikke gitt at dette er den eneste måten et forfatterbesøk kan gjennomføres på. «Vanlige» forfatterbesøk kan være både

tidkrevende for forfatteren og kostbart for skolen, noe som gjør at digitale forfatterbesøk kan være en alternativ løsning (Bjorvand, 2022, s. 49). Et digitalt forfatterbesøk kan finne sted på flere måter, enten som et synkront møte der elevene og forfatteren befinner seg på internett og kan stille hverandre spørsmål i samtid, eller som et asynkront møte der elevene sitter i klasserommet og ser på en forfatter fortelle og svare på spørsmål via chat (Buchholz et al., 2022, s. 294). En tredje måte dette digitale møtet kan foregå på, er at elevene ser på intervjuer av en forfatter som svarer på spørsmål sendt inn av elevene selv eller andre elever, for å få en innsikt i forfatterens eget liv og forfatterskap. Her vil ikke elevene direkte kunne stille spørsmål på samme måte som under et mer tradisjonelt forfatterbesøk, men vil likevel få den innsikten som kan skape motivasjon og interesse for å lese mer. Denne innsikten i forfatterens liv og virke kan føre til at elevene får en personlig relasjon til forfatteren, som ofte gjør dem ekstra motiverte til å lese forfatterens verker (Hoel, 2008, s. 212).

Informasjonen elevene får om forfatteren under et forfatterbesøk hjelper til med å gi bøkene som presenteres en kontekst, noe som kan være nyttig for å stimulere elevenes leselyst. Forfatteren kan nemlig være en viktig del av konteksten til en tekst, så ved å få kunnskap om forfatteren vil leseren kunne se teksten de skal lese på en annen måte enn tidligere. Ved å ha kjennskap til forfatteren og deres liv og virke, kan elevene se litteraturen mer fra forfatterens ståsted og kanskje kjenne igjen deler av forfatterens liv i litteraturen de har skrevet (Bjorvand, 2022, s. 33). På denne måten kan konteksten åpne en dør til forfatterens tanker og gjøre lesingen mer meningsfull for elevene (Bjorvand, 2022, s. 34). Det å oppleve lesing som meningsfullt er, slik vi har sett tidligere, viktig for elevenes lesemotivasjon og for at de skal få et positivt forhold til lesing som aktivitet.

En annen leseaktivitet som kan påvirke elevenes leselyst, og som ofte benyttes som en ramme for lesing i grunnskolen, er lesekvarten. Lesekvarten, også kalt «Sustained Silent Reading» på engelsk, defineres av Siah og Kwok som en periode med uavbrutt stillelesing. Her blir vanligvis 15 minutter satt av til stillelesing, der elevene selv kan bestemme hva de vil lese. Under stillelesingen trenger ikke elevene svare på oppgaver basert på det de leser eller få karakterer på lesingen som gjennomføres. Læreren vil altså i liten grad være involvert i elevenes lesing og ikke aktivt kontrollere om elevene

faktisk leser, med mindre elever forstyrrer de andre. I noen tilfeller er det også slik at læreren selv leser skjønnlitteratur i denne tidsperioden, så de kan fungere som en lesemodell for elevene (Siah & Kwok, 2010, s. 168). Her er det altså snakk om 15 minutter med stillelesing, der målet er at elevene skal få gode opplevelser med lesing.

Definisjonen gitt av Siah og Kwok viser lesekvarten i en «grunnleggende» form, men andre definisjoner og praksiser som inneholder mer kontroll fra lærerens side eksisterer også. Her kan det f.eks. legges til at elevene skal samtale med læreren eller andre elever om hva de har lest i lesekvarten etter de 15 minuttene er ferdige, eller at læreren skal godkjenne at teksten ligger på elevenes lesenivå og at de gjennomfører oppgaver så læreren kan få oversikt over hvordan de leser (Parr, 2005, s. 99; Reutzel et al., 2008, s. 39). På denne måten ser vi hvor stor variasjon lesekvarten kan ha, alt ettersom hva man selv som lærer ser på som nødvendig for at elevene skal oppnå god opplevelseslesing. Det at elevene får mulighet til å lese kun for opplevelsens skyld, uten å måtte svare på oppgaver eller på andre måter «bruke» teksten til noe, vil føles motiverende for mange elever. En grunn til dette er at lesingen blir mer autentisk. Med autentisk lesing mener jeg her at elevene leser på samme måte som de ville lest på fritiden. Ved at elevene ikke trenger å svare på spørsmål til teksten eller løse andre oppgaver, vil hensikten med lesingen blir den samme som når de leser på fritiden – for opplevelsens skyld (Hennig, 2019, s. 116).

2.5.2. Tegneserien – et medium for leselyst

Et tekstmedium innenfor skjønnlitteratur som har blitt svært populær blant unge lesere de siste årene, er tegneserier. Særlig har tegneserien i bokform, «tegneserieromanen», fanget interessen hos flere unge lesere. Spannende serier med tegneserieromaner, som fantasyserien *Nordlys* av Malin Falch, leses ofte av elever på mellomtrinnet på flere skoler.

Det er mange grunner til at man kan se på bruk av tegneserier i undervisningen som positivt. Det mest iøynefallende er effekten tegneserier har på elevenes leselyst. Både forskere og pedagoger er enige om at tegneserier har en iboende kraft til å motivere elever til å lese, av flere årsaker. Den første årsaken handler i stor grad om hvor stor plass tegnerseier har i både dagliglivet til elevene og i populærkulturen (Lo et al., 2022,

s. 18). Hvor viktig tegneserier er i elevenes hverdag kommer spesielt godt frem i den kvantitative studien til Lo et. al. i Taiwan, der tegneserier i ulike varianter var den andre mest leste formen for litteratur i de ulike bibliotekene som var med i undersøkelsen, rett under bøker som ble klassifisert som «bestselgere» (Lo et al., 2022, s. 21). Ved å bruke et medium som elevene kjenner i dagliglivet og kan mye om fra før, i en skolesammenheng, kan elevene få en følelse av mestring og dermed bli motivert til å lese mer på skolen også (Lo et al., 2022, s. 20). I undervisningen kan elevene bli klar over hvor stor kompetanse de faktisk har på tegneserier, noe som kan virke motiverende for alle og kanskje spesielt motiverende for de som er svake lesere og/eller lite motiverte lesere – ofte gutter. Et viktig mål for læreren i denne sammenhengen kan være å hjelpe elevene til å forstå hvordan den kompetansen de har på tegneserier, altså deres tegneserie-literacy, kan overføres til andre litterære tekster. Dersom elevene selv begynner å se dette, kan det føre til de fatter interesse for et bredere utvalg litteratur (Hennig, 2019, s. 145).

En annen årsak til at tegneserier påvirker leselyst positivt, handler om affordansen som blir gitt til bildene i tegneserier. Slik det blir beskrevet i artikkelen til Lo et. al., kan støtten som bildene i tegneserier gir bety mye leserens indre motivasjon, siden bildene hjelper dem til å forstå plottet i teksten. Dermed kan tegneserien fungere som en form for stillaslesing, der de unge leserne får støtte fra bildene til å kunne engasjere seg i tekster og temaer som ellers kunne virket utilgjengelig for dem (Lo et al., 2022, s. 19). Et godt eksempel på dette har vi når fortellinger som ses på som «klassikere», og som kan være vanskelige å lese, gjøres om til tegneserier (Føreland, 2022, s. 77). Dermed blir de klassiske fortellingene mer tilgjengelige for mange av elevene, siden bildene kan hjelpe til med å gjøre teksten og fortellingen mer tilgjengelig for flere. Noen ganger kan en slik transmediering føre til at motiverte lesere lettere gir seg i kast med å lese klassikeren *uten* bilder, siden de nå har en viss forståelse av hva hovedtrekkene i teksten er.

2.5.3. Tekstens «tomme rom» og mentale bilder

For å få en bedre forståelse av skjønnlitteratur og hvorfor slik litteratur ofte har en positiv effekt på leselyst, må vi se nærmere på hva som skjer når vi leser slik litteratur. Her blir litteraturteoretikeren Wolfgang Iser og hans teori om hvordan leseren forstår mening i skjønnlitterære tekster, sentral. Ifølge Iser vil ingen tekster kunne eksplisitt

formulere alle mulige tolkninger og betydninger som leseren kan danne seg, noe som gjør at teksten på alle nivåer vil inneholde det han kaller for «tomme rom». Som en konsekvens av disse tomme rommene, vil leseren danne seg flere inferenser for å prøve å få en komplett forståelse av tekstens betydning (Iser, 1978, s. 182-183). Inferens defineres av McKoon og Ratcliff som enhver bit av informasjon som ikke er eksplisitt skrevet i en tekst (McKoon & Ratcliff, 1992, s. 440). Når leseren møter på disse tomme rommene og danner seg inferenser for å forstå teksten, vil det begynne å danne seg mentale bilder i leserens sinn. Disse mentale bildene vil dermed fungere som verktøy for å hjelpe leseren med å forstå tekstens betydning. Dette er også med på å gjøre hver enkelt tolkning av teksten unik og personlig, siden mange av inferensene vil være ulike fra person til person.

Siden inferensene som hjelper i dannelsen av mentale bilder er personlige og unike, vil det også kunne bli vanskelig å se på de mentale bildene som dannes under lesing på samme måte som man ser på konkrete bilder eller film. De mentale bildene som dannes under lesing er ofte karakterisert av at de er mer åpne og formbare, i motsetning til f.eks. bildene man ser på film, som er mer konkrete og optiske (Iser, 1978, s. 138-139). På denne måten kan det være mot sin hensikt å se på mentale bilder på samme måte som konkrete bilder, fordi konkrete bilder utelukker rommet for tolkning som dannes av de tomme rommene i teksten.

Så hvordan vil dannelsen av mentale bilder kunne ha en effekt på leserens leselyst? Først og fremst er mentale bilder sterkt koblet til leserens forståelse av teksten. Flere undersøkelser viser at leseforståelse fører til en økt indre motivasjon til å lese (Schiefele et al., 2012, s. 453), da det sjeldent er motiverende å lese tekster man ikke opplever å forstå. I tillegg til dette beskriver Hauer det slik at det er når man klarer å danne de mentale bildene, at lesingen blir såpass fokusert at leseren føler seg virkelig fordypet i teksten. Når man blir fordypet i en tekst, vil det kunne føles som en «pause fra virkeligheten» og det kan føles som en brå oppvåkning når leseren legger fra seg boken og trer ut av teksten (Hauer, 2020, s. 68-69). På denne måten vil dannelsen av mentale bilder kunne ses på som viktig for både den dype lesingen og for å skape leselyst hos leseren. Tar vi dette i betraktning, vil det gi mening at de elevene som ofte oppgir at de

hater å lese, også er de som sliter med eller ikke klarer å danne seg mentale bilder (Hennig, 2019, s. 140).

2.6. Efferent og estetisk lesing

I tillegg til begrepene lesemotivasjon og leseengasjement, vil også måten man leser på ha en betydning for opplevd leselyst. Måten man leser på, enten det er hjemme eller på skolen, vil være spesielt viktig når det kommer til lesing av skjønnlitteratur.

Litteraturforskeren Louise Rosenblatt deler måtene man kan lese på inn i to kategorier – efferent og estetisk lesing - basert på hvor oppmerksomheten og fokuset til leseren befinner seg mens hun eller han leser (Rosenblatt, 1994, s. 23).

Efferent lesing forklares som en måte å lese på der oppmerksomheten til leseren ligger i hvilken *informasjon* teksten kan gi eller hjelpe leseren med etter at teksten er ferdig lest. Her vil altså leseren ha som hovedmål å f.eks. huske informasjonen som kommer frem i teksten eller finne ut hvordan teksten kan hjelpe leseren til å løse et spesifikt problem. På denne måten kan vi si at fokuset til leseren ligger på utsiden av teksten, siden det viktige er det informasjonen fra teksten skal brukes til etter lesehandlingen er ferdig (Rosenblatt, 1994, s. 23-24). En slik form for lesing vil være spesielt dominerende ved lesing av sakprosa. Grunnen til at sakprosa ofte går hånd i hånd med efferent lesing kan i stor grad knyttes til sakprosaens egenart, nemlig å fremme informasjon og kunnskap om ulike temaer (Fredwall et al., 2022, s. 16). Slik Tønnesson forklarer det kan sakprosa ses på som «tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 15). Det at sakprosa har denne grunnleggende egenskapen gjør at slike tekster er velegnede for den efferente lesemåten.

På den andre siden finner vi den estetiske lesemåten. Når man leser estetisk, ligger oppmerksomheten til leseren helt og holdent i det som skjer under selve leseprosessen. Her vil leseren altså konsentrere seg om de tankene, assosiasjonene, følelsene og ideene som teksten gir, og den opplevelsen leseren får gjennom å lese nettopp denne teksten. Dermed ligger hovedfokuset til leseren inne i selve teksten og på det leseren opplever der og da (Rosenblatt, 1994, s. 24-25). Basert på denne beskrivelsen av den estetiske lesingen, vil det falle naturlig å lese skjønnlitteratur på en estetisk måte, på bakgrunn av skjønnlitteraturens egenart. Noen sentrale egenskaper som er unike for

skjønnlitteraturen er nemlig det at slik litteratur er godt egnet til å kunne vekke følelser hos leseren, aktivere fantasien og skape indre forestillinger hos personen som leser. Dette kan føre til en dyp og sanselig opplevelse, noe som står sentralt når det kommer til den estetiske lese måten (Fredwall, 2022, s. 134-135).

Et sentralt poeng med hensyn til efferent og estetisk lesing er at disse begrepene ofte kan ses på som de to endene av en skala. Ofte vil lesing som aktivitet ha trekk av både det estetiske og det efferente, slik at lesingen kan plasseres et sted på midten av denne skalaen. Dermed kan vi tenke oss at en og samme tekst kan leses både på en efferent og en estetisk måte (Rosenblatt, 1994, s. 35-37). Likevel er det viktig å understreke at tekster tydelig kan legges opp til *enten* en efferent *eller* en estetisk lese måte, basert på sjanger og bruk av språket.

2.6.1. Hvilken lese måte prioriteres i skolen?

Selv om det ligger intuitivt for de fleste å lese skjønnlitteratur estetisk, er det ikke nødvendigvis slik skjønnlitteratur alltid leses i skolesammenheng. Slik det er i skolen i dag, kan det virke som det blir sett på som mer «verdifullt» for en leser å kunne lese efferent enn estetisk (Fredwall et al., 2022, s. 26). En sentral indikator på denne holdningen finner vi i tiden som er satt av til nettopp lesing for opplevelsens skyld i skolen. Ofte er slik at lærere kan føle at det er vanskelig å finne tid til å la elevene «bare lese» i en hektisk skoledag. I Fredwalls studie om læreres erfaringer med skjønnlitteratur i begynneropplæringen, fant hun at mange av lærerne var klare over fordelene med at elever fikk mer tid til lesing av skjønnlitteratur, men synes det var krevende å sette av tid til lesing når det gikk på bekostning av de mer ferdighetsorienterte aktivitetene. Lærerne opplevde det altså som vanskelig å legitimere aktiviteter som ikke var ferdighetspregede (Fredwall, 2022, s. 140-141). Dette er nok heller ikke noe lærerne i denne studien er alene om. Ofte har man forestillinger om at dersom man skal jobbe med litteratur må det innebære noe «vanskeligere» enn det å lese selve litteraturen, at man i alle fall må gjøre noe med den teksten elevene har lest (Hennig, 2019, s. 66). Som en konsekvens av dette kan den tiden som faktisk vies til lesing av skjønnlitteratur, ofte lettere legitimeres ved å lese skjønnlitteraturen efferent. Dermed vil den estetiske lese måten bli nedprioritert og sett på som mindre verdifull.

En annen indikator på at efferent lesing blir sett på som mer verdifullt i skolen, handler om spørsmålene som stilles i sammenheng med tekstene som elevene leser, da spesielt de skjønnlitterære. I de aller fleste tilfeller, vil elever få spørsmål de skal svare på etter at de har lest en tekst. Dette gjelder enten det er snakk om felleslesing av en skjønnlitterær tekst, egenlesing av et skjønnlitterært utdrag fra lærebok, eller en skjønnlitterær tekst på nasjonale prøver. En majoritet av disse spørsmålene vil være spørsmål som prøver å finne ut om elevene har forstått det som står i teksten og om de har lest teksten grundig nok. Med andre ord er det lukkede spørsmål som sterkt indikerer at det finnes et fasitsvar. Ved å bruke mye spørsmål med et fasitsvar i forbindelse med skjønnlitteratur, vil det kunne ødelegge mye for elevene når de først får åpne spørsmål om sine egne tolkninger av teksten, siden de da vil ha en forventning om at det finnes et fasitsvar på dette også (Hennig, 2019, s. 56-59). På denne måten reduseres skjønnlitteraturen til kun et spørsmål om å kunne lese en tekst og forstå innholdet i den, noe som vil gjøre norskfaget kjedelig for elevene og påvirke deres leselyst negativt (Fredwall et al., 2022, s. 26).

3. Metode

3.1. Kvalitativ metode

Når det kommer til valg av metode for empiriinnsamlingen til oppgaven, er det et grunnleggende utgangspunkt i all empirisk forskning at man skal velge de metodene som passer best til å belyse problemstillingen eller å svare på de forskningsspørsmålene som stilles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Siden jeg i denne oppgaven er interessert i å finne ut hvordan en norsklærer i 6. klasse bruker skjønnlitteratur i sin norskundervisning og om dette kan påvirke elevenes leselyst, vil det være gunstig at jeg benytter meg av en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskning kan karakteriseres som forskning som har som intensjon å forstå og beskrive hva andre mennesker gjør, hvorfor de gjør som de gjør, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I kvalitativ forskning vil det sentrale i forskningen handle om det å få en dypere forståelse for nettopp hvorfor noen handler slik de gjør i en sosial setting. Her er det altså den sosiale virkeligheten til «den andre» som står i sentrum (Leavy, 2014, s. 2).

For å få en mer grunnleggende forståelse av både hvordan man kan få kunnskap om den sosiale virkeligheten til «den andre» og hvorfor dette blir sett på som viktig til å begynne med, er det relevant å se på hvilken ontologi som former de kvalitative metodene. Ontologi kan på en enkel måte forklares som læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut og hva vi som mennesker faktisk kan finne ut av (Jacobsen, 2015, s. 22; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 36). Når det gjelder kvalitative metoder er det vanlig å se på virkeligheten som noe som består av flere komplekse prosesser og dermed er dynamisk. Dette gjør følgelig at det man kan finne ut av som forsker ikke ses på som noe absolutt som «bare ligger der ute» og venter på å bli oppdaget, men heller noe som alle involverte i situasjonen som det forskes på aktivt er med på å skape (Leavy, 2014, s. 3-4). Denne måten å se på virkeligheten på, vil også ha en innflytelse på epistemologien som ligger til grunn for de ulike kvalitative metodene. Epistemologi kan kort forklares som hvordan man kan få «sann» kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 23; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20). Basert på denne definisjonen vil forskerens epistemologiske synspunkt henge tett sammen med de ulike metodene som benyttes for å hente frem kunnskapen om virkeligheten.

På bakgrunn av det vi nå vet om kvalitativ metode kan vi lettere se hvorfor en slik metode vil være mer egnet til å svare på min problemstilling enn kvantitativ metode. Kvalitativ metode vil stå i motsetning til kvantitativ metode, siden kvantitative metoder i større grad har som mål å finne generelle lover som er allmenne gjennom å bruke kvantifiserbare indikatorer som tall på en systematisk bruk av teori, hypoteser og testing (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 93-94). Kort forklart vil altså kvalitative metoder ha som hovedmål å fange opp meninger og opplevelser som ikke nødvendigvis kan fanges opp med tall eller måles, mens kvantitative metoder vil ha som mål å bruke nettopp tall og andre måleenheter for å finne frem til svaret på problemstillingen (Dalland, 2020, s. 54). Siden de kvalitative forskningsmetodene setter søkelyset på «den andre», dens forståelse av verden og sosiale fenomener, vil en kvalitativ forskningsmetode være best egnet til å belyse problemstillingen min.

Måten forskeren ser på verden på ved å bruke kvalitativ forskning, fører ofte til at forskningen får en induktiv tilnærming. En induktiv tilnærming til forskning handler om at forskeren innhenter empiri med et åpent sinn og samler inn all informasjon tilgjengelig, for så å systematisere det de har funnet til slutt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Basert på den induktive tilnærmingen vil det ikke være formålstjenlig for forskeren å danne seg et sett med forventninger om hva problemstillingen kommer til å kunne ut i, siden virkeligheten er i konstant endring. Dette gjelder også for min undersøkelse, der jeg ikke hadde dannet meg et konkret bilde av hvordan læreren i 6. klassen brukte skjønnlitteratur i undervisningen sin eller hvordan dette kan påvirke elevenes leselyst, før selve empirien ble samlet inn. På denne måten vil jeg få med meg så mye informasjon som mulig under empiriinnsamlingen, for så å kunne se hva som faktisk er interessant senere under analyseringen av materialet.

Å ha et helt åpent sinn under innsamlingen av empiri er idealet i den induktive tilnærmingen, men det er ofte vanskelig å leve opp til dette. Her er ikke min undersøkelse et unntak. Selv om jeg ikke hadde dannet meg et konkret bilde av hvordan læreren kom til å bruke skjønnlitteraturen, hadde jeg likevel dannet meg noen vage forventninger til hva jeg kom til å finne. Selv om jeg ikke lever opp til idealet til den

induktive tilnærmingen, gikk jeg likevel i stor grad fra empiri til teori, noe som fører til at undersøkelsen min får en induktiv tilnærming.

Etter å ha landet på å bruke en kvalitativ forskningsmetode, gjenstod spørsmålet om hvilke spesifikke forskningsmetoder som er mest hensiktsmessige for meg å bruke for å belyse problemstillingen min. Det finnes mange forskningsmetoder innenfor den kvalitative forskningstradisjonen, noe som har blitt et karakteristisk trekk ved forskningstradisjonen som helhet (Leavy, 2014, s. 2). Jeg endte opp med å benytte meg av flere kvalitative metodiske fremgangsmåter: forskningsdesignet casestudie, samt metodene intervju og observasjon. Ved å benytte meg av disse kvalitative metodene vil jeg, etter min mening, ha gode muligheter til å få relevant informasjon om hva som finner sted i norskundervisningen, samtidig som jeg kan få en dypere innsikt i begrunnelsen for både valgene til læreren og elevenes synspunkter når det gjelder leselyst.

3.2. Casestudie

Når det som skal belyses består av en mindre gruppe deltakere og deres opplevelse av en spesifikk hendelse som avgrenses i tid og rom, slik som i min problemstilling, vil casestudie være et relevant forskningsdesign. Det er ofte uenighet mellom forskere når det er spørsmål om hvorvidt casestudier er en forskningsmetode eller noe som skal forskes på, noe som også kan gjøre det vanskelig å finne en tydelig definisjon på hva casestudier egentlig er (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 255). I denne oppgaven velger jeg å bruke definisjonen gitt av Postholm og Jacobsen. Postholm og Jacobsen ser på casestudie som en samlebetegnelse for en rekke forskningsdesign som alle har til felles at de studerer en «case», altså noe som er avgrenset i tid og rom med en klar kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Et forskningsdesign kan ifølge Robert K. Yin forklares som en type logisk plan for hvordan du skal komme deg fra punkt A til punkt B, der punkt A kan være et spørsmål du vil ha svar på og punkt B er konklusjonen til spørsmålet du stilte deg (Yin, 1994, s. 19-20). Innenfor casestudier er det videre vanlig å skille mellom det som kalles enkeltcase-studier og sammenliknende casestudier. Jacobsen definerer enkeltcase-studier som studier der forskeren går dypt inn i situasjonen, organisasjonen eller noe annet som er klart avgrenset i tid og rom (Jacobsen, 2015, s. 99). Her vil det altså være sentralt for forskeren å sette seg godt inn i

den enkelte casen og få en så god forståelse av de ulike variablene som finnes her, at man kan forstå samspillet mellom aktør og kontekst så godt som mulig. I motsetning til dette, ser Jacobsen på sammenliknende casestudier som et undersøkelsesopplegg der man studerer to eller flere caser samtidig, for å etablere kausale sammenhenger mellom fenomener (Jacobsen, 2015, s. 102, 105). På bakgrunn av disse beskrivelsene, vil min undersøkelse falle innunder kategorien enkeltcase-studier.

En «case» være alt fra det å undersøke et enkeltindivid, til det å undersøke en klasse eller en stat. Dette gjør det ekstra viktig for forskeren å ha en klar og tydelig grense for hva som er en del av casen og ikke, slik at relevant kontekst og andre meningsbærende faktorer kommer frem (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 258). Konteksten er nemlig en essensiell del av en casestudie, siden det er nettopp konteksten som gjør det mulig for oss å forstå hva som kjennetegner, i mitt tilfelle, en klasse og læreren deres, fra andre klasser med andre lærere, slik at forskeren kan få en forståelse av det som skjer i denne klassen. Innsikten som kommer fra å ha en forståelse av konteksten, er noe av det som gjør det mulig for oss å få den holistiske forståelsen av et fenomen eller et problem som er unikt for en casestudie (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 256; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63).

For å kunne få innsikt i lærerens tankeprosess og begrunnelse for hvordan hun bruker skjønnlitteratur i sin norskundervisning, samt få en forståelse av hvordan dette kan påvirke elevenes leselyst, blir begrepet «thick descriptions», altså tykke beskrivelser, relevant for min undersøkelse. Slik antropologen Clifford Geertz (1973) forklarer det, er tykke beskrivelser helt sentralt for den kvalitative metoden etnografi og kan forklares som en beskrivelse av både det som konkret finner sted i en situasjon en forsker observerer og det disse handlingene betyr for aktørene som utfører handlingene. Tykke beskrivelser inkluderer dermed både aktørens egen forståelse av handlingene som ble utført og meningen bak dette, samt forskerens forståelse av handlingene som ble utført basert på informasjonen fra aktøren og konteksten til handlingen (Geertz, 1973, s. 6-9, 27). For å kunne få til en så omfattende prosess på en god måte, krever det at det som forskes på er avgrenset, noe som innebærer at akkurat casestudien er relevant for min forskning.

Forskere som bruker casestudie som forskningsdesign bruker vanligvis flere ulike metoder samtidig for å hente inn empiri som kan belyse problemstillingen på en god måte. Disse metodene kan være både kvalitative og kvantitative, men vil i alle tilfeller bestemmes av både problemstillingens natur og selve casen man skal studere (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 256-257). I mitt tilfelle vil de mest relevante metodene være intervju og klasseromsobservasjon, av en rekke ulike grunner.

3.3. Intervju

En sentral metode for innsamling av empiri innen kvalitativ forskning er intervju. Det særegne når det gjelder intervju som metode for innsamling av empiri, er det at kunnskapen som hentes ut, skapes i møtet mellom forskeren og den som skal intervjues (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Et kvalitativt intervju omhandler, slik Hesse-Biber og Leavy forklarer det, en spesiell type samtale mellom intervjueren og den/de som intervjues, der aktiv lytting står sentralt. I denne formen for intervju vil hovedmålet være å få en rik mengde med kvalitative data om et spesifikt tema eller emne fra perspektivet til den/de som intervjues (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 94, 98). For at jeg skal kunne finne ut av hvorfor læreren benytter seg av skjønnlitteratur slik hun gjør i norskundervisningen sin, og om dette kan ha påvirkning på elevenes leselyst, vil denne formen for intervju være essensielt. Det er nemlig disse kvalitative dataene, altså lærerens begrunnelser for hvorfor hun bruker skjønnlitteratur som hun gjør og elevenes opplevelse av leselyst, som er relevant for min problemstilling.

I undersøkelsen benyttet jeg meg av det Jacobsen kaller «ansikt-til-ansikt» intervju, altså at jeg møtte opp på den relevante skolen og intervjuet både elever og læreren personlig. Det er flere positive sider ved å benytte seg av denne metoden. Her ser jeg på muligheten for en tett og dynamisk kommunikasjon og det å etablere tillit og åpenhet, som spesielt viktig (Jacobsen, 2015, s. 147-148). I tillegg til dette vil intervjuer som foregår ansikt-til-ansikt gi intervjueren muligheten til å se på de sosiale signalene til dem som blir intervjuet, i form av intonasjon, kroppsspråk og stemmebruk. Slike sosiale signaler under et intervju kan gi intervjueren tilleggsinformasjon som kan utdype det som blir sagt verbalt, noe som er verdifullt å benytte seg av (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 107). Det er denne formen for intervju, altså et kvalitativt én-til-én intervju gjennomført ansikt-til-ansikt, som jeg benyttet meg av i min undersøkelse.

For å sikre meg at jeg gjennomførte både en god samtale og fikk med meg så mye informasjon som mulig, valgte jeg å gjøre lydopptak under intervjuet. På denne måten fikk jeg mulighet til å fokusere på det å ha en god samtale med den som ble intervjuet, samtidig som jeg kunne gjengi det som ble sagt ordrett i senere analyser (Jacobsen, 2015, s. 153).

3.3.1. Semistrukturert intervju

Et kvalitativt intervju kan ha flere ulike grader av åpenhet, altså er det mange alternativer når det kommer til strukturering av slike intervjuer. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av semistrukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervjuer kan karakteriseres som intervjuer der intervjueren har en viss mengde spørsmål som hun/han bruker for å løst styre samtalen som finner sted (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 102). Her vil intervjueren altså danne seg en løs plan for hvilke spørsmål som skal stilles, ofte i form av hvilke temaer som samtalen skal baseres på, men er ikke avhengig av at alle disse spørsmålene stilles eller at alle temaene gjennomgås i den oppskrevne rekkefølgen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). På denne måten kan de som intervjues snakke friere, samtidig som intervjueren kan forsikre seg om at det som ses på som nødvendig for forskningen blir tatt opp under intervjuet. Denne intervjustrukturen åpner også for at de som intervjues selv kan introdusere andre temaer eller andre vinklinger, som intervjueren selv ikke hadde tenkt på i planleggingen av intervjuet. Ved at slike uplanlagte temaer tas opp og diskuteres i intervjuet, kan intervjueren komme på nye spørsmål som kan være relevante for tematikken som undersøkes. Disse spørsmålene kan stilles i det pågående intervjuet eller i senere intervjuer (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 102; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). På denne måten kan intervjueren få en dypere forståelse av både tematikken og den som blir intervjuet sin forståelse av dette.

Om et intervju er semistrukturert eller ikke, kommer først og fremst til syne gjennom intervjuguiden. En intervjuguide kan forklares som en oversikt over de temaene man vil gå igjennom i løpet av intervjuet (Jacobsen, 2015, s. 150). For å hente inn empirien jeg er ute etter på en god måte, valgte jeg å benytte semistrukturerte intervjuguiden til både intervjuet med læreren og til intervjuene med elevene. Læreren som jeg intervjuet fikk

muligheten til å se igjennom spørsmålene på forhånd, mens elevene som deltok i intervjuer ikke fikk mulighet til dette. Jeg ga også elevenes foresatte mulighet til å lese gjennom intervjuguiden dersom de ville det. Intervjuguiden til læreren og elevene ligger i henholdsvis vedlegg 4 og vedlegg 5.

Denne dypere forståelsen av både temaet og personene som blir intervjuet er viktig å nærme seg i intervjuene, siden det er de personlige begrunnelsene for og tankene rundt litteratur-undervisning og leselyst som er i søkelyset i undersøkelsen min. Ved at læreren og elevene selv kunne ta opp temaer som de syntes var interessante og relevante i tillegg til mine forhåndsdefinerte spørsmål og temaer, ville jeg kunne få en dypere forståelse av nettopp hvorfor de mener det de mener og gjør som de gjør. Det semistrukturerte intervjuets målsetting om å forstå deltakernes perspektiv gjør dette til et nærliggende valg med tanke på å nærme meg et svar på problemstillingen min (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

3.3.2. Fokusgruppeintervju

I motsetning til intervjuet med læreren, der jeg benyttet meg av et kvalitativt én-til-én-intervju slik det ble beskrevet tidligere, valgte jeg å benytte meg av fokusgruppeintervju med elevene. Fokusgruppeintervju, også kjent som fokusgrupper, defineres av Jacobsen (2015) som det «å samle flere personer til en samtale eller diskusjon om ett eller flere temaer» (Jacobsen, 2015, s. 159). Her vil intervjueren ofte ta på seg rollen som moderator for samtalen mellom medlemmene i fokusgruppen (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 181). Det er viktig at intervjueren kun leder dialogen inn på temaer som er ønskelige for studien og lar medlemmene i forskningsgruppen diskutere, siden dette er intensjonen med selve intervjumetoden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127).

Denne måten å samle inn empiri på har flere likhetstrekk med det kvalitative intervjuet som gjennomføres én-til-én, men skiller seg også ut på flere måter enn bare at det er flere som intervjues samtidig. Et viktig trekk ved fokusgruppeintervjuet, som gjør at denne metoden er relevant for min empiriinnsamling, er dynamikken som finner sted i intervjuet. Dynamikken i et fokusgruppeintervju vil kunne bringe frem sider ved de som blir intervjuet som ikke ellers ville kommet til syne, takket være gruppesituasjonen. Slik Frances Montell beskriver det i sin artikkel om fokusgruppeintervjuer, kan

gruppeintervjuer føre til at deltakerne bygger på andres responser på en måte som gjør at korte eller «selvsagte» kommentarer ikke lenger er blindveier, men heller fungerer som inspirasjon for andre deltakeres utsagn (Montell, 1999, s. 48). På denne måten vil gruppen som helhet bli motivert til både å få frem flere synspunkter på et tema og begrunne hvorfor de mener dette, samt motiveres til å forklare i større detalj det som blir sett på som «selvsagt» (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 169). Både detaljerte forklaringer av det «selvsagte» og flere synspunkter om ett tema vil være viktig for min undersøkelse, siden både leselyst som tema og hvordan bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen kan påvirke leselyst kan ses på som noe «selvsagt» for mange elever. Derfor vil elevenes refleksjoner over dette i fellesskap være nyttig for min problemstilling.

Et siste viktig trekk ved fokusgruppeintervjuer, som er spesielt viktig for meg i min undersøkelse, handler om den grunnleggende egenskapen fokusgruppeintervjuer har til å skape en trygghetsfølelse for medlemmene av fokusgruppen. Spesielt når det kommer til intervjuer med barn kan det å være i en gruppe føles betryggende, spesielt dersom barna i fokusgruppen ikke kjenner intervjueren så godt (Eide & Winger, 2003, s. 70). Siden dette er tilfellet i min undersøkelse, vil jeg legge ekstra vekt på nettopp trygghetsaspektet ved fokusgruppeintervjuer. George Kamberelis og Greg Dimitriadis (2014) forklarer opplevelsen av trygghet under fokusgruppeintervjuer med at fokusgruppen kan omdirigere eller hemme autoriteten som forskeren har i intervjusammenhengen, og følgelig gi deltakerne en følelse av at de kontrollerer og «eier» intervjusituasjonen. Som en konsekvens av dette, vil deltakerne i fokusgruppen ofte føle seg tryggere på det å la seg intervjuer, og intervjusituasjonen som helhet (Kamberelis & Dimitriadis, 2014, s. 325). Spesielt når man tar i betraktning at det er barn som her vil være deltakere, blir dette aspektet ekstra viktig. I tillegg til dette kan også det faktum at det er flere som blir intervjuet samtidig, kombinert med et avslappet miljø i fokusgruppeintervjuet som situasjon, føre til at deltakerne føler at de ikke står konstant i søkelyset på samme måte som i et én-til-én-intervju (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 168). Dette vil igjen ofte føre til at deltakerne ofte ser på det som lettere å svare på spørsmål og komme med sine egne meninger i diskusjonen som finner sted. Dette vil fungere som en styrke, tatt i betraktning at jeg også her valgte å benytte meg av lydopptak under intervjuene, noe som kan føre til at de som blir intervjuet reagerer

negativt og synes det er vanskelig å snakke. Mitt håp er dermed at det å bli intervjuet som en gruppe kan være med på å forebygge disse negative oppfatningene.

Det er likevel verdt å merke seg at dette baserer seg på forskning av fokusgrupper bestående av voksne, men ifølge pedagogene Brit Johansen Eide og Nina Winger kan gruppeintervju ha samme effekt for større barn som for voksne (Eide & Winger, 2003, s. 70). Siden barna som deltar i min undersøkelse vil gå i 6 klasse, altså vil de være rundt 10-11 år, mener jeg de vil passe inn under betegnelsen «større barn».

3.4. Observasjon

I tillegg til det kvalitative intervjuet med læreren og fokusgruppeintervjuene med elevene, vil det være nyttig for min undersøkelse å få med meg hva informantene faktisk gjør i de ulike situasjonene jeg snakker med dem om i intervjuene. På denne måten vil observasjon bli en naturlig del av min undersøkelse (Jacobsen, 2015, s. 165-166). Det å benytte seg av både intervju og observasjon som en del av empiriinnhenting er ikke uvanlig, da disse to metodene ofte utfyller hverandre og fungerer som likeverdige måter å innhente data på. Dette er fordi observasjoner ofte kan gi kontekst til det som kommer fram av informasjon i intervjuer, og intervjuene kan gi kontekst til kommende observasjoner, samtidig som man også kan hente mye informasjon ved hjelp av observasjon i selve intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115), slik jeg kort var inne på i innledningen av denne oppgaven. I selve intervjusituasjonen vil ofte atferd i form av kroppsspråk kunne gi mye ekstra informasjon om hva personen tenker og føler, som kan påvirke hvordan vi oppfatter den verbale informasjonen de gir oss (Wragg, 1999, s. 70-74). Spesielt når det kommer til intervjuer med elevene kan det ofte, etter min erfaring, være lettere å få startet en diskusjon dersom man tar utgangspunkt i noe de selv har erfart, noe som vil gjøre observasjon enda mer verdifullt. I tillegg til dette, vil også observasjon kunne hjelpe forskeren med å se om personene som blir intervjuet faktisk *gjør* det de sier at de gjør i intervjuene (Jacobsen, 2015, s. 165).

Observasjon knyttet til forskning har ofte et spesifikt fokus, der forskeren beskriver det han/hun ser ved hjelp av tykke beskrivelser, så observasjonene kan brukes som en basis for senere tolkning (Simons, 2014, s. 462). Hvorvidt de som observeres selv er klar over dette fokuset og at de blir observert i det hele tatt, skaper et skille mellom åpen

observasjon og skjult observasjon. I mitt prosjekt så jeg på det som hensiktsmessig å benytte meg av en åpen observasjon, med en observatørrolle som Postholm og Jacobsen referer til som «observatør-som-deltaker» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). At observasjonen er åpen refererer til at de som observeres er bevisste på at de blir observert (Jacobsen, 2015, s. 166). Observatørrollen «observatør-som-deltaker» referer til at forskeren som observatør ikke blander seg inn i aktivitetene og undervisningen som finner sted, men derimot svarer på spørsmål som ikke er relatert til undervisningen, som f.eks. dersom elevene lurer på hvem forskeren er og hva hun gjør (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Jeg mener denne måten å observere på er relevant for min undersøkelse, siden målet mitt er å se på lærerens bruk av skjønnlitteratur i klasserommet og hvordan dette påvirker elevene, noe som gjør det mot sin hensikt å involvere meg i det som skjer i undervisningen på et faglig nivå.

For å forsikre meg om at jeg faktisk fokuserer på det problemstillingen min krever og ikke ble distraheret av annen aktivitet i klasserommet, laget jeg meg et observasjonsskjema. I dette observasjonsskjemaet har jeg skrevet ned det jeg spesifikt skulle se etter, slik at jeg lettere kunne huske hva jeg skulle være oppmerksom på i lærerens undervisningstimer. Jeg utformet det slik at jeg kunne skrive ned både det jeg faktisk så på en så objektiv måte som mulig i én kolonne og mine egne tanker om det jeg observerte i en annen kolonne, i et forsøk på å holde observasjonen mer objektiv. Observasjonsskjemaet ligger som vedlegg 6.

3.5. Forskningsetiske hensyn

Etter å ha funnet ut av hvilke ulike metoder jeg vil benytte meg av til å samle inn empiri, må jeg også ta stilling til eventuelle etiske dilemmaer disse metodene kan medføre. Slik Leavy definerer det i introduksjonen til boken «The Oxford Handbook of Qualitative Research», handler etikk i forskningssammenheng om hvordan man som forsker samhandler med, informerer og beskytter deltakerne i sitt forskningsprosjekt (Leavy, 2014, s. 6).

Hvordan kunne jeg i min undersøkelse, sørge for at elevene og læreren jeg intervjuer og observerer er trygge og informerte om det de er med på? Et sentralt krav når det gjelder å ivareta dette er informert samtykke. Informert samtykke kan kort forklares som at den

som skal undersøkes skal delta frivillig i undersøkelsen, og at den frivillige deltakelsen er basert på at den som skal undersøkes vet om de potensielle farene og gevinstene en slik deltakelse kan medføre (Jacobsen, 2015, s. 47). Her er det viktig at de som skal delta i undersøkelsen ikke føler seg presset på noen måte til å måtte delta i undersøkelsen og har fått både full informasjon om og forståelse av hva det vil innebære for dem å delta i denne undersøkelsen. For å få til dette er det vanlig at forskeren sender ut informasjonsbrev til de som kan delta i undersøkelsen. Her forteller forskeren om hva som faktisk vil skje i forskningen, hvilken rolle forskeren skal ha, hva funnene skal brukes til, hvorfor forskningsstedet og forskningspersonene er valgt, samt hvilke rettigheter de som deltakere har under forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248-249). Informasjonsbrevet jeg sendte ut til læreren ligger som vedlegg 3. I tillegg til informasjonen i informasjonsbrevet, var det viktig for meg å forsikre meg om at elevene som deltok i fokusgruppeintervjuene faktisk hadde forstått hva som skulle skje og hvordan. Dette førte til at jeg forklarte for alle elevene hva som skulle skje og lot dem stille spørsmål før vi offisielt begynte intervjuet – enten det var spørsmål om intervjuprosessen eller hva en diktafon var.

I tillegg til å ha fått full informasjon og forståelse, samt å ha blitt med på prosjektet frivillig, er det viktig at personen som deltar i undersøkelsen har nok kompetanse til å selv forstå hva det vil si å være med. Når vi her snakker om det å være kompetent, mener vi at personen selv kan vurdere de fordelene og ulempene som deltakelse kan innebære, for så å ta et selvstendig valg om de vil delta eller ikke (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 64). Det er her vi kan støte på etiske dilemmaer når undersøkelsen innebærer forskning på barn. Ifølge Sikt (tidligere NSD) må barn som er med på forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger være minst 16 år før de selv kan samtykke til deltakelse. Er barnet yngre enn dette, er det barnets foresatte som skal samtykke på vegne av barnet (Sikt, u.å.-a). På grunn av dette ble informasjonsbrevet om undersøkelsen min sendt ut til elevenes foresatte. Informasjonsbrevet til de foresatte ligger som vedlegg 2. De foresatte som ga samtykke til at deres barn kunne delta, var dermed de eneste som kunne bli med på fokusgruppeintervjuene. I tillegg til at elevene fikk tillatelse fra sine foresatte til å delta i prosjektet, er det også viktig at elevene selv ønsker å delta (Sikt, u.å.-a). Derfor ble det ikke relevant for meg å ta med meg den ene eleven som satte seg under pulten og ristet

på hodet da jeg leste opp navnene til de som skulle bli med på intervju, selv om jeg hadde fått samtykke fra elevens foresatte. Eleven viste ikke-verbalt at han ikke ville være med, så derfor ble han ikke med.

Et annet krav for å kunne sikre at undersøkelsen gjennomføres på en etisk forsvarlig måte, er å ivareta deltakernes privatliv. Det er viktig at forskeren ikke gir ut informasjon som kan føre til at deltakerne i undersøkelsen kan bli gjenkjent eller som kan knyttes til deltakerne som enkeltpersoner, altså at forskeren ikke gir ut noen personopplysninger (Sikt, u.å.-b). Dette blir spesielt relevant for min undersøkelse med tanke på at jeg benyttet meg av lydopptak i intervjuene jeg gjennomførte med læreren og elevgruppene, da stemmer på lydopptak kan regnes som en personopplysning (Sikt, u.å.-b). Siden jeg ville bruke diktafon for å ta opp intervjuene og dermed lagre personopplysninger, måtte jeg søke om godkjenning for dette fra Sikt, noe jeg fikk. Godkjenningen fra Sikt ligger som vedlegg 1. En kjent metode for å ivareta deltakerens privatliv etter at intervjuene er gjennomført og skal transkriberes, er det å anonymisere. Når noe anonymiseres, er det ikke lenger mulig å koble informasjon med opplysninger om en enkeltpersons identitet (Jacobsen, 2015, s. 50). Dette blir ofte gjort ved å erstatte navnene til de ulike deltakerne med oppdiktede navn, samt ved å fjerne informasjon som kan hjelpe til med å identifisere noen, som f.eks. personlige karakteristikk og kontekstuelle kjennetegn ved stedet der undersøkelsen er gjennomført. Gjennom anonymisering gjør vi det altså vanskeligere å gjenkjenne hvem som har sagt eller gjort hva, noe som er viktig for å kunne beskytte deltakerne i en undersøkelse (Traianou, 2014, s. 66). For å anonymisere elevene som deltar i undersøkelsen min, har jeg valgt å gi dem fiktive navn.

3.6. Transkribering og undersøkelsens troverdighet

3.6.1. Transkribering

Etter at både intervjuene og observasjonen er gjennomført, må empirien som er hentet inn gjennomgå og organiseres. En måte å organisere intervjuene på, er transkribering. Transkribering handler om prosessen der intervjuer blir overført fra tale til skrift (Jacobsen, 2015, s. 201). Å ha intervjuene i skriftlig form vil gjøre det lettere for meg å analysere informasjonen de inneholder. Det er likevel verdt å merke seg at man vil miste visse aspekter av intervjuet under transkriberingsprosessen, som f.eks. nyanser i stemmer, mimikk og kroppsspråk (Dalland, 2020, s. 95). Slik jeg har nevnt tidligere,

benyttet jeg meg av en diktafon for å ta opp intervjuene med læreren og elevene. Etter at intervjuene var gjennomført, ble de lastet opp i skyen for sikker og privat lagring, og transkribert via et tekstbehandlingsprogram.

Da jeg transkriberte intervjuene jeg hadde gjennomført, prøvde jeg å holde transkriberingen så nær det som faktisk ble sagt som mulig. Dette gjorde jeg for å både kunne sitere deltakerne i intervjuene ordrett og siden jeg mener de spesifikke ordene som brukes kan spille en rolle sentral rolle for analysen. Jeg har derfor også tatt med pauser, latter, typiske interjeksjoner som «mhm» og «eh», samt eventuelle handlinger som fant sted under intervjuene. Dette faller inn under det Dalland kaller ord for ord-transkribering (Dalland, 2020, s. 95). Ellers har jeg benyttet meg av disse transkripsjonskonvensjonene i transkriberingen:

...	Viser til pauser mellom ord og nøling
-	Viser til brudd i setningen
(ler)	Viser til latter
[handling]	Viser til at elevene utfører en handling

3.6.2. Troverdighet

I all empirisk forskning er det viktig å se på om den informasjonen man har kommet frem til gjennom undersøkelsen, er til å stole på. For å kunne forsikre seg om dette må man se på undersøkelsens validitet og reliabilitet. Validitet, ofte kalt gyldighet, handler om de konklusjonene en forsker egentlig kan trekke basert på de dataene som ble samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I tillegg til dette er det helt sentralt at både dataene som samles inn og funnene fra dette materialet, er til å stole på. Vi må kunne ha tillit til at forskningen er samlet inn på en god måte og at forskeren har fått med seg alt det som er viktig av informasjon, for at det skal være mulig å benytte seg av det forskningen kommer frem til. Dette er undersøkelsens reliabilitet, eller pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

For å kunne sikre at undersøkelsen har en god validitet og reliabilitet er det viktig at forskeren er klar over hvordan metodene som er valgt til å undersøke problemstillingen kan påvirke dette. Bruker jeg f.eks. observasjon som eneste metode i min undersøkelse, vil man kun få den informasjonen som kan ses og oppleves i en situasjon, og ikke få

innsikt i grunnene til hvorfor det man ser, finner sted. Dette vil være en svakhet for undersøkelsens validitet og reliabilitet, siden det ikke er sikkert at jeg har grunnlag for å trekke konklusjonene jeg gjør eller at jeg har fått med meg all viktig informasjon om situasjonen jeg har observert. For å prøve å unngå slike svakheter, har jeg benyttet meg av både intervju og observasjon i oppgaven. Denne måten å forske på, kjent som triangulering, vil gi forskeren en mulighet til å se virkeligheten på en nyansert og sammensatt måte, siden man kan se denne virkeligheten fra flere vinkler (Postholm & Jacobsen, 2018). På denne måten vil både validiteten og reliabiliteten i undersøkelsen bli styrket.

I tillegg til å ha en god validitet og reliabilitet, er det viktig at funnene i undersøkelsen min kan være til nytte for de utenfor klassen jeg studerte. Her er det altså snakk om hvorvidt man kan overføre funnene fra en kontekst til en annen – hvordan vi kan generalisere de kvalitative funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I min undersøkelse vil spørsmålet om generalisering handle om det er mulig å overføre den praksisen og de meningene som kom frem i klassen jeg studerte, til andre klasser og skoler. For å kunne få til dette, er det dermed helt sentralt at dataene som samles inn er såpass detaljerte at leseren kan kjenne seg igjen i beskrivelsene og anse casen som parallelle erfaringer som kan tilpasses til ens egen setting (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Dette kravet kan til tider være vanskelig å etterkomme når det gjelder kvalitative undersøkelser, og kanskje spesielt når det er snakk om casestudier. Siden casestudier er preget av det å se på en spesifikk situasjon og snakke med spesifikke mennesker som kan belyse et spørsmål på en god måte, kan det være vanskelig å vite om både situasjonen man studerer og personene involvert i situasjonen er representative for andre situasjoner som likner (Jacobsen, 2015, s. 237). Spørsmålet her er altså om det jeg observerer og de dataene jeg får fra de jeg intervjuer, også kan gjelde for andre. Det kan være vanskelig å generalisere funnene, siden jeg kun undersøkte en case og ikke intervjuet et stort antall mennesker, noe som gir en mindre sannsynlighet for å generalisere funnene (Jacobsen, 2015, s. 238). Til tross for dette er en styrke ved min undersøkelse at det utvalget av elever jeg intervjuet ikke ble valgt basert på deres innledende forhold til lesing eller andre mer faglige krav, men heller hvilke elever som

hadde lyst til å delta. Dette gjorde at de elevene jeg intervjuet hadde både gode og dårlige forhold til lesing, noe som ga meg flere synsvinkler og utgangspunkter å ha med i undersøkelsen min. Dette fører til en større spredning innenfor utvalget, noe som kan være med på å gjøre dataene fra intervjuet mer generaliserende (Jacobsen, 2015, s. 240).

4. Analyse av empiri

4.1. Skolens bakgrunn

Før jeg begynner på selve analysen, er det viktig å fastsette undersøkelsens kontekst. Skolen som jeg besøkte befinner seg i et område med en stor sosioøkonomisk variasjon, noe som også kommer til syne i den 6. klassen der undersøkelsen fant sted. Klassen jeg undersøkte bestod av elever fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner og de hadde ulike forutsetninger for lesing og opplevelser med lesing før de begynte på skolen. Slik vi skal se lengre ned i analysen, kan dette ha hatt en effekt på måten elevene ser på lesing nå og deres leselyst totalt sett.

Videre er det viktig å påpeke at klassen jeg undersøkte var godt vant til å ha fremmede inne i klasserommet, ettersom skolen ofte tar imot lærerstudenter. På grunn av dette virket det som at elevene verken bet seg så mye merke i meg under observasjonene eller endret atferden sin noe særlig fordi jeg observerte dem. Kombinasjonen av at elevene er vant til fremmede i klasserommet og det at jeg har hatt praksis på denne skolen tidligere, kan også ha hatt en positiv effekt på måten elevene oppfattet intervju situasjonene. Ingen av elevene som ble med på fokusgruppeintervjuene virket, etter min mening, i overkant nervøse eller nølende med hensyn til å uttrykke seg.

4.2. Elevene – lesemotivasjon og leseinteresser

Hva elevene selv tenker om lesing, deres lesemotivasjon og leseinteresser er en helt sentral del av problemstillingen som jeg vil belyse. På grunn av dette ble elevenes lesemotivasjon og leseinteresser også mye vektlagt i både intervjuene og observasjonene mine. Etter å ha gått igjennom empirien jeg samlet inn, er det flere temaer som kan være sentrale å ta opp i forbindelse med hva som motiverer elevene til å lese. Her har jeg valgt ut to temaer som var gjennomgående når det kommer til elevenes leselyst og hva som former den i en klasseromskontekst: – elevenes holdninger til og bruk av skolebiblioteket og den enorme interessen for tegneserier og skjønnlitteratur med illustrasjoner.

4.2.1. Bruk av og holdninger til skolebiblioteket

Etter intervjuene jeg gjennomførte med både elevene og læreren, fant jeg fort ut at skolebiblioteket spiller en viktig rolle for den lesingen som finner sted – både i norskundervisningen og lesingen ellers på skolen. Dette er ikke rart, siden skolen har det jeg anser som et godt skolebibliotek. Skolebiblioteket inneholdt en stor mengde ulike bøker og hadde en variasjon av ulike sjangre og temaer, enten det var for yngre eller eldre elever. Biblioteket var godt organisert og under bibliotektimen jeg observerte virket det som elevene hadde få problemer med å finne de bøkene de lette etter. Ulike kategorier og sjangre var tydelig markerte, noe som kan ha lettet prosessen med å finne bøker. Dersom elevene trengte tips til hva de skulle lese, var det flere ulike utstillinger av bøker basert på både sjangre og aktualitet plassert rundt omkring på biblioteket. I tillegg til at biblioteket er godt organisert, befinner det seg omtrent i midten av skolen og gir dermed god tilgang for alle elever og lærere som behøver det. Et godt utrustet skolebibliotek med en sentral plassering er, slik det er nevnt tidligere, ikke en selvfølge i norske skoler i dag.

Det at denne skolen har et godt skolebibliotek, vil også kunne ha en effekt på hvor ofte elevene benytter seg av skolebiblioteket. Under observasjonen og etter samtalene med både elever og lærere viste det seg at elevene benytter seg av skolebiblioteket minst én gang i uka. Dette er en bibliotektime som blir brukt til å gå på skolebiblioteket, levere inn og låne nye bøker de kan lese. I tillegg til dette har elevene mulighet til å sitte inne på enten skolebiblioteket eller på et grupperom i klasserommet i friminuttet og lese, dersom de ønsker det. Det er ikke alle elever som benytter seg av dette, men slik læreren uttrykker det, er det noen dette tilbudet faller godt i smak for:

Lærer: Når vi har friminutt inne, så har vi et grupperom som de kan ha stillelesing på. Så kan de ha spill i to av klasseromma, og så var det sjakkturnering og tegning i ett, og så var det grupperommet på lesing. Der liker hun å gå og sette seg og lese i friminuttet

Intervjuer: Ja, det er jo et veldig fint tilbud, at man har muligheten til det.

Lærer: Ja. Så på fredager har de det.

Det at elevene har en fast tid hver uke der de bruker skolebiblioteket, og at de har en mulighet til å kunne sette seg inn i friminuttet og lese, vil kunne påvirke elevenes leselyst på en positiv måte. Dette er først og fremst fordi det gir elevene mulighet til å kunne boltre seg i bøker. Slik det ble nevnt tidligere, skriver Hjellup at det at elever får muligheten til å befinne seg på steder med mye ulik litteratur er viktig for at leselysten skal kunne utvikles. Hjellup anbefaler at klasser i grunnskolen burde ha i alle fall ett ukentlig besøk på skolebiblioteket (Hjellup, 2018b, s. 108, 115), noe denne klassen altså klarer å innfri. Slik det ble tatt opp tidligere, har bare det å kunne være omgitt av bøker en positiv effekt på utviklingen av leselyst og nysgjerrigheten elevene har til lesing som aktivitet. Det å være omgitt av bøker, spesielt i et skolebibliotek, fører til at alle elever får en tilgang til litteratur som de kanskje ikke har ellers. En slik tilgang til lese-materiale kan, slik jeg kort gikk inn på i teoridelen, ses som en viktig faktor når det gjelder opprettholdelsen av leselyst og verdien lesing har i klassen (Merga et al., 2018, s. 37-38, 41).

Slik studien til Merga, McRae og Rutherford viser, er en sentral faktor for leselysten til elevene at de faktisk snakker sammen om det de leser, og basert på mine observasjoner var skolebiblioteket i seg selv en slags trigger for elevene til å gjøre nettopp dette. Rett før den første kombinerte bibliotektimen og norsktimen skulle begynne, var det mange elever som begynte å snakke lavt med eleven ved siden av om hvilke bøker de skulle levere, hvilke bøker de ville låne, og hvem som skulle på biblioteket den timen. Denne praten utviklet seg og holdt på lenger ettersom flere og flere elever ble sendt til biblioteket for å låne bøker. Her ble samtalen mer spesifikk med hensyn til hvilke bøker de forskjellige elevene likte og ikke likte, samt hvilke bøker de hadde lest før eller hadde hørt noe om.

En annen sentral del av samtale som fant sted i sammenheng med bibliotektimen, var at en del av elevene begynte å anbefale hverandre bøker. Etter en kort samtale med læreren som var på biblioteket sammen med elevene i denne timen, fant jeg ut at det å anbefale hverandre bøker var noe relativt nytt elevene hadde begynt med. Slik jeg tidligere kom inn på i teoridelen av oppgaven, er det at elever anbefaler litteratur til hverandre noe som ses på som veldig bra for både leselysten til elevene og for lesekulturen i klassen som sådan, siden dette fører til mer lesing og flere samtaler om

litteratur mellom elevene (Merga et al., 2018, s. 37). I en studie av britiske elever, som så på hvilke bøker de lånte på biblioteket og hvorfor, kommer det frem at de fleste elever som lånte bøker etter anbefalinger, baserte seg på anbefalinger fra venner. Ser man på kategorien for elever mellom 11 og 16 år, ser man at elevene legger større verdi i anbefalingene gitt av venner enn de anbefalingene de får av både læreren og bibliotekaren. Her skiller de seg fra de andre yngre aldersgruppene, som la stor vekt på anbefalinger fra læreren og bibliotekaren (Maynard et al., 2008, s. 240-241, 246). Dette viser altså at barn i denne alderen ser på meningene til sine jevnaldrende som mer viktige enn meningene til de som er yngre eller eldre enn dem. På denne måten vil det at elevene nå begynner å anbefale hverandre bøker og snakke om litteratur når de drar på skolebiblioteket, bidra positivt til både utviklingen og opprettholdelsen av leselyst hos elevene.

Det at elevene bruker biblioteket ofte, enten det er i sammenheng med tiden satt av til å være på biblioteket eller å bruke friminuttet der, vil i seg selv være en slags vitnesbyrd om at de selv faktisk liker å befinne seg på biblioteket. Dette kommer spesielt godt frem dersom vi ser på holdningene som elevene har når det kommer til det å oppholde seg på skolebiblioteket. Etter fokusgruppeintervjuene, kom det nemlig frem at alle elevene hadde et relativt godt forhold til biblioteket, selv om de ikke var så glade i å lese generelt:

Intervjuer: Hva synes dere om å være på biblioteket? Gøy? Kjedelig?

Dennis: Det var gøy når vi fikk lov til å leke og bråke, men lærerne ble så strenge med det så...

Intervjuer: Hva tenker du, Henrik?

Henrik: Jeg tenker at det er gøy, da kan vi jo prøve å finne ting vi liker og vi trenger ikke å jobbe like mye på skolen og vi kan slappe litt av... ta det litt mer rolig.

Intervjuer: Så det er litt deilig å bare ha et litt rolig sted å kunne gå og kikke litt, og kanskje sitte og lese litt hvis du føler for det?

Henrik: Ja

Henrik har tidligere i intervjuet sagt at han ikke er noe glad i å lese og kun leser dersom han må eller hadde leselekser som måtte gjøres. Dette gjør forholdet han har til skolebiblioteket ekstra interessant å se på. Det kan virke som om hans positive holdninger til skolebiblioteket kan stamme fra det at forventningene til elevene på skolebiblioteket ikke er de samme som forventningene han møter i klasserommet. Dette skillet i forventninger kan vi også finne igjen hos elevene i den andre fokusgruppen:

Intervjuer: Åja, så gøy! Men hva synes dere om å være på biblioteket?

Ada: Gøy, fordi da... fordi da kan man sitte – der er det sofa og da kan man sitte og snakke

Silje: Du gjør andre ting enn det du kan ute

Kari: Og det er mer stille

Intervjuer: Det er stille. Det har andre sagt også, at det er fint at det er stille

Silje: Det er ikke så stille der inne men (ler)

Ada: Pleier å sitte med noen, så pleier vi å snakke om hva vi har gjort og hva synes du... er det gøy på skolen...

Slik det blir påpekt i teorikapitlet, fører det å befinne seg i et annet rom enn klasserommet med seg et annet sett med holdninger til elevene. Siden elevene ikke fysisk befinner seg i klasserommet lenger, kan de føle seg fritatte fra kontroll og at de ikke lenger er under konstant evaluering. Dette kan vi se ved at elevene både snakker om og gjør andre ting enn det som ofte forventes av dem i et vanlig klasserom. Her finnes det altså en forståelse av at det som vanligvis ikke er «lov» i klasserommet, er lov på skolebiblioteket. Elevene står mer fritt til å gjøre det de selv vil. Denne frihetsfølelsen er nok noe som elevene både er klare over og verdsetter, noe som mest sannsynlig vil påvirke deres oppfatning av skolebiblioteket og lesing som aktivitet i en positiv retning (Pihl, 2018, s. 27).

Dersom man ser på denne endringen i forventninger, kan man få en bedre forståelse av hvorfor Dennis fikk et litt mindre positivt forhold til skolebiblioteket, da noen av de samme forventningene til elevenes oppførsel som finnes i klasserommet ble båret over til forventningene på biblioteket. Dennis kan ha sett på biblioteket som et fristed der man kan gjøre hva man vil, og ikke som en mer uformell læringsarena, noe som gjør at han

blir skuffet når regler fra klasserommet blir overført til biblioteket. Dette kan ha fått han til å føle at noe av friheten ble fjernet, og dermed påvirket hans forhold til biblioteket i en noe negativ retning. Til tross for at Dennis antyder at han gjerne vil bråke og leke på biblioteket, var det nemlig ekstremt få elever som tullet og bråkte under bibliotektimen jeg observerte. De aller fleste elevene kom rolig inn på biblioteket og snakket om hvilke bøker de ville låne, tok seg god tid til å bla i bøker og kikket seg rundt før de lånte bøkene de ville ha og gikk tilbake til klasserommet. Det at også Dennis, som selv hadde sagt at han savnet det å kunne bråke mer på biblioteket, oppførte seg slik, kan være et tegn på at både han og resten av klassen verdsetter den friheten og autonomien de har på biblioteket.

I tillegg til en forskjell i forventinger finner vi et skille i det fysiske miljøet på biblioteket, sammenliknet med klasserommet, som også kan påvirke elevenes positive holdninger til skolebiblioteket. Det kan virke selvsagt at et skolebibliotek vil ha et annet miljø enn miljøet i et klasserom, men det spesifikke miljøet for lesing som oppstår i et skolebibliotek spiller en viktig rolle for å påvirke leselysten hos elevene på en positiv måte. Slik vi så hos både Henrik og Kari blir ro og stillhet satt spesielt pris på hos elevene, både hos de som sier at de liker å lese og de som ikke liker å lese. Det å ha et miljø rundt seg som innbyr til lesing i lengre perioder, slik det ble nevnt i teoridelen, gjør det å lese til en mer hyggelig og spesiell aktivitet enn det ville vært dersom man satt i klasserommet (Håland, 2018, s. 64). Ved at skolebiblioteket har en rekke sofaer og andre komfortable stoler der man kan sitte og lese, dersom man ikke vil gjemme seg litt bort i en lesestol i nærheten av en av bibliotekets innganger, vil elevene lettere kunne komme inn i et lesemodus som varer lengre (Håland, 2018, s. 64). Når elevene da har muligheten til å sitte komfortabelt i et rom der de føler de har mer kontroll og frihet, og stillheten senker seg, vil det oppstå et miljø som er særdeles lesestimulerende og som påvirker holdningene til både lesing og skolebiblioteket på en positiv måte.

Det at skolebiblioteket har et såpass godt miljø og er godt utrustet kan i stor grad henge sammen med det at skolen har to skolebibliotekarer. Slik vi har sett tidligere, er arbeidet skolebibliotekaren gjør viktig når det gjelder å skape og opprettholde leselyst hos elevene (Merga & Mason, 2019, s. 175). Likevel er det ofte slik at skolebibliotekarene sjeldent har tid til å være på biblioteket i hele skoletiden, faktisk er det ofte unntaket at

skolen har en skolebibliotekar tilstede for elevene under hele skoledagen (Pihl, 2018, s. 43). Det virker som dette også er tilfellet på denne skolen, men til tross for dette kan læreren få den støtten som trengs for å kunne skape gode leseopplevelser for elevene om hun spør om det, noe som indikerer at det finnes et godt samarbeid mellom lærer og skolebibliotekar:

Lærer: De har ulike trinn, jeg vet ikke om de har noen klasser nå, om de har tid til det, men de er veldig flinke hvis vi spør «vi trenger bøker om... det».

Intervjuer: Ja.

Lærer: Så lager de bokkasser til oss.

Intervjuer: Ja, for da pleier dere å samarbeide med de på skolebiblioteket?

Lærer: Ja, mhm... Vi kan på en måte si «åh nå skal vi... kan du finne en bokkasse med bøker som passer til 6 trinn» også hjelper de oss med det. Så har vi heller brukt det mer nå i presset for timer, selv om de gjerne ønsker mer tid. Vi har to superflinke skolebibliotekarer.

Det at skolebibliotekarene har liten tid til å fysisk være på biblioteket når de ulike elevene er der, kan ha ført til den store graden av selvstendighet jeg kunne se hos elevene under deres bibliotektime. Da elevene skulle låne bøker fra biblioteket var det de selv som utførte selve lånet. De scannet inn bøkene de skulle låne og fant lånummeret sitt i en perm bak skranken, og de hadde kontroll på hvordan de skulle lete etter bøker i biblioteksystemet på pc-en. På mange måter kan fraværet av skolebibliotekarene gi elevene en rolle som likner det Hjellup kaller bibliotekassistenter. Slik Hjellup forklarer det, handler det å være bibliotekassistent om at elevene som er assistenter har et spesielt ansvar for driften av skolebiblioteket og kan holde biblioteket gående uten at bibliotekaren nødvendigvis er til stede. Skolebibliotekaren har altså hovedansvaret og hjelper til når elevene trenger det, men elevene jobber stort sett selvstendig (Hjellup, 2018c, s. 149-150). I denne skolens tilfelle vil skolebibliotekaren i stor grad erstattes med en vanlig lærer, som også er til stede og hjelper elever med både det å finne bøker og med låne- og søkeprosessen dersom det er noe elevene ikke skulle få til selv.

Det at elevene i stor grad «driver» skolebiblioteket selv, kan påvirke deres holdninger til skolebiblioteket både på en positiv og negativ måte. På den ene siden kan dette føre til en økning i følelsen av autonomi og frihet under ansvar som elevene ofte får av å være på skolebiblioteket, og dermed påvirke deres holdninger til skolebiblioteket og leselyst på en positiv måte. På den annen side kan det at skolebibliotekaren ikke alltid er der og kan hjelpe elevene med valg av bøker og svare på spørsmål om litteratur på en kompetent måte, føre til en mer negativ holdning til både skolebiblioteket og lesing. Selv om læreren er på biblioteket sammen med elevene og hjelper dem med å finne bøker så godt det lar seg gjøre, vil en person med fagkompetanse kunne hjelpe på en bedre måte enn en vanlig lærer kan. Dette er kanskje spesielt relevant dersom elevene selv ikke vet hva de vil lese eller interesserer seg for, siden det da vil kunne bli vanskelig for en lærer uten spesiell skolebibliotekarkompetanse å vite hvor man skal begynne å lete etter litteratur. Dersom elever sjelden opplever å finne litteratur som de liker, fordi de ikke vet hvor de skal begynne selv og ikke får hjelp av god kvalitet, kan det påvirke leselysten på en negativ måte.

4.2.2. Tegneserier og skjønnlitteratur med bilder

Etter å ha sett på elevenes holdninger til skolebiblioteket, er det relevant å se på hva de faktisk låner på skolebiblioteket og leser mest av. Gjennom observasjonen og intervjuene, kom det tydelig fram at tegneserier og skjønnlitteratur med bilder var det aller mest populære blant elevene i denne klassen. Under den første norsktimen jeg observerte hadde læreren tatt opp igjen det elevene selv hadde sagt de likte å lese i starten av året, og laget en padlet der elevene kunne skrive inn hva slags skjønnlitteratur de likte å lese for å se hvordan deres preferanser hadde endret seg over tid. Her kom det tydelig frem at tegneserier eller skjønnlitteratur som inneholdt mye bilder og illustrasjoner var ekstremt populært i klassen. Under denne timen ble tegneseriene *Nordlys* av Malin Falch og *Donald Duck & co* av Walt Disney, samt bøker med illustrasjoner som *Dustedagboka*-serien av Rachel René Russel og *Tom Gates*-serien av Liz Pichon tatt opp spesielt ofte av elevene. I tillegg til at elevene oppga disse som favorittbøker på tavla, kunne jeg også se at mange av elevene leste disse bøkene på skolen. Denne iveren klassen har for tegneserier kommer også frem i ett av fokusgruppeintervjuene:

Intervjuer: Fantasy? Leser dere mye tegneserier-

Kari og Silje: Ja.

Ada: Nesten alle i klassen leser-

Silje: Nesten alle i klassen leser tegneserier.

Iveren for tegneserier og bøker med bilder er, slik det er påpekt tidligere, svært utbredt i skolen. Slik jeg har vært inne på tidligere, er tegneserier en sentral del av hverdagen til elevene siden det ofte leses på fritiden, noe som påvirker populariteten til mediet i skolesammenheng. Dette kom godt til syne under min observasjon av bibliotektimen, der tilnærmet alle elevene hadde hylla der tegneseriene stod som første stopp på turen sin gjennom skolebiblioteket. Det var foran denne hylla jeg hørte de fleste av samtale elevene hadde om skjønnlitteratur – enten det var anbefalinger av ulike tegneserier, spørsmål om hvilken rekkefølge de ulike bøkene i en serie står i, eller bare samtaler rundt skjønnlitteratur generelt. Her ser vi altså at både spesifikke tegneserier som *Nordlys* og tegneserier som medium, fungerer som en interesse som klassen har til felles. Ser vi tilbake til delkapitlet om lesekultur, ser vi at denne felles interessen, ifølge Merga, kan ha positiv effekt på både lesekulturen i klassen og på elevenes lese lyst generelt, siden elevenes felles interesse kan øke samtale om og rundt lesing og følgelig også øke den sosiale statusen til lesing (Merga et al., 2018, s. 37, 41-42). Dersom lesing får en økt sosial status i klassen, kan man følgelig også tenke at motivasjonen og engasjementet for lesing hos elevene også øker.

Tegneserier har et stort potensial til å påvirke elevenes lese lyst positivt av mange grunner, der noen av disse grunnene har blitt belyst tidligere i teori-delen av denne oppgaven. Et synspunkt på dette som jeg derimot ikke har diskutert enda, handler om hvor viktig nettopp den visuelle siden ved tegneseriene er for elevene og deres lesing. I intervjuet med en av fokusgruppene kommer det nemlig frem at de synes det er vanskelig å danne mentale bilder av hva som skjer i en fortelling selv, og foretrekker å heller lese skjønnlitteratur der bildene er ferdig laget for dem:

Intervjuer: Så vanlige korte fortellinger, såne uten bilder, det er liksom ikke det samme eller? Det er ikke like gøy?

Silje: Det er ikke så gøy uten bilder.

Intervjuer: Nei, hvorfor det?

Silje: Jeg vet ikke, det bare... virker ikke gøy.

Ada: Det er ikke så gøy, og ikke hvis det er sånn helt svart, ingen farger... det er ikke gøy.

Intervjuer: Nei.

Silje: Da må du liksom lage alle bildene inni hodet ditt selv.

Det Ada og Silje forteller om vanskeligheten ved å danne seg mentale bilder, kommer også til syne i en av norsktimene jeg observerte, der elevene skulle jobbe med fantasi. I denne timen skulle elevene tegne det de så for seg i hodet sitt da læreren leste et dikt. Læreren leste diktet først høyt for elevene og lot dem lukke øynene for å kunne forestille seg de mentale bildene bedre, samtidig som elevene fikk diktet utskrevet foran seg og kunne lese det flere ganger. Under denne oppgaven så jeg at mange av elevene syntes det var vanskelig å danne disse mentale bildene i hodet, og de måtte diskutere med læreren og hverandre for å kunne danne seg et bilde av det som ble lest.

Elevene i denne klassen er ikke alene om å synes at det er vanskelig å danne mentale bilder. I sin doktorgradsavhandling finner Kristiane Hauer at mange av informantene syntes det var vanskelig å danne mentale bilder når de leser lengre skjønnlitterære tekster (Hauer, 2020, s. 137). Det kan finnes ulike grunner til dette, men en årsak som jeg har tatt opp tidligere og ønsker å skrive litt nøyere om her, er nettopp elevenes forhold til det visuelle. Slik vi så tidligere er det gunstig å se på mentale bilder og andre visuelle illustrasjoner som to ulike ting. De mentale bildene er mer åpne enn de konkrete og optiske bildene man finner i f.eks. tegneserier. I dagens samfunn finner vi en dominans av en audiovisuell tekstkultur, noe som kommer til syne i f.eks. den økte mengden av bøker som blir til filmer og den store populariteten til medier som i stor grad benytter seg av visuelle virkemidler. Denne økte vekten på det visuelle kan føre til at tekstene som blir produsert skaper mentale bilder som er mer lukket for tolkning, altså som er mer lik det konkrete bildet enn det selvstendige mentale bildet hos leseren. På denne måten vil leseren «læres opp» til at tekster med tomme rom som er åpne for tolkning skal leses på en konkret og «riktig» måte, slik de er vant til fra de andre audiovisuelle tekstene (Hauer, 2020, s. 69, 137). Dersom dette skjer, kan det tenkes at

leseren blir forvirret i møte med tekster som har større tomme rom og er åpne for flere tolkninger, og dermed synes det er vanskelig å danne seg mentale bilder selv.

På den positive siden kan sammensetningen av bilder og verbaltekst i tegneserier ofte hjelpe elever med å forstå historien som blir fortalt, og dermed ha en positiv effekt på deres indre motivasjon til å lese (Lo et al., 2022, s. 19), slik vi har vært inne på tidligere. Dersom elever er vant til å slippe å danne mentale bilder selv, eller synes det er vanskelig å finne inferenser som kan skape disse bildene, vil det gi mening at medier som tegneserier vil være populære å lese for elevene. I medier som f.eks. tegneserier, vil de inferensene som ellers er åpne og abstrakte i skjønnlitteratur som noveller og romaner, bli gjort eksplisitte og synlige for elevene. På denne måten kan elevene øve seg på å fylle tomrommet mellom rutene med sine egne mentale bilder, og dermed ha en bedre forståelse av hvordan dette skal gjøres når de støter på annen skjønnlitteratur som har større tomme rom som må fylles inn (Hennig, 2019, s. 146). Sett på denne måten kan tegneserier og skjønnlitteratur med illustrasjoner fungere som et springbrett til litteratur som utfordrer evnen til å danne mentale bilder, siden dette er noe elevene må utfordres på for å kunne få glede av de mer teksttunge sjangrene av skjønnlitteratur. Den økte tekstforståelsen vil deretter, med stor sannsynlighet, føre til en økt følelse av leselyst hos elevene.

Selv om tegneserier og skjønnlitteratur med illustrasjoner er populært på generell basis, er tegneserier et medium som ofte er spesielt populært blant gutter (Lo et al., 2022, s. 30). Dette er noe som stemmer overens med det jeg fant under mine intervjuer med elevene. Det viser seg at *Donald Duck & co* er en spesielt populær tegneserie blant guttene i klassen, ettersom både de som liker og ikke liker å lese sier at det er Donald-bladene som frister mest når de skal lese skjønnlitteratur. To av guttene er også ivrige samlere av de fysiske Donald-bladene og bøkene:

Dennis: Jeg har over 100 Donald-blader. Jeg har lest alle.

Intervjuer: Så du er en skikkelig Donald-entusiast du altså?

Dennis: (ler) Ja.

Kristian: Men jeg er en sånn Donald-samler egentlig, med bare blader så har jeg sikkert en sånn en bunke [viser høyde med hendende] og en sånn bunke med bøker [viser høyde med hendene].

Dennis: Jeg har 4 bunker som er ca. så høye [viser med hendene] med blader, med en vekt oppå som presser de ned, da er de så høye [viser med hendene]. Hvis jeg hadde stabla alt på toppen så vet jeg ikke om jeg hadde greid å stable høyt nok, tror ikke jeg hadde rekt opp til toppen. Da hadde jeg nok ramla ned.

Det kan være mange grunner til at det er akkurat *Donald Duck* som er favoritten hos guttene i denne klassen. En mulig grunn til at nettopp denne tegneserien faller såpass i smak hos guttene, annet enn at det er en tegneserie og dermed følger tegneserieformatet, kan være de ulike sjangrene som er representert i *Donald*. Siden Donald Duck fortellingene først og fremst er karakterdrevet, slik at de velkjente karakterene fra Andeby fungerer som den røde tråden gjennom alle historiene som fortelles, vil tegneseriene kunne romme flere ulike sjangre og temaer, uten at leseren får vanskelighet med å følge handlingen. Denne store variasjonen av det kjente og ukjente kan være en viktig grunn til at nettopp *Donald* er en så populær tegneserie som stimulerer guttenes leselyst. Ved at tegneserieskaperne varierer sjangre og temaer fra fortelling til fortelling, kan variasjonen i et blad eller tegneserieroman bli så stor at det blir vanskeligere for guttene å kjede seg når de leser. Her vil altså kombinasjonen av det kjente, som er karakterene i Andeby, og det ukjente, den store variasjonen av sjangre og potensielle handlinger, føre til at Donald skiller seg fra det som kan ses på «vanlig» barnelitteratur.

Barnebokforfatteren Arne Svingens utsagn om barneleserens fascinasjon for grøssersjangeren kan i denne sammenhengen også være relevant for gutters fascinasjon for Donald-bladene: «Det sier noe om at veldig mye av barnelitteraturen er utrolig konform og trygg. Og i deres øyne: kjedelig» (Svingen, 2018, s. 73). Selv om Svingen her snakker om gutters forhold til sjangeren grøssere, er poenget det samme: bruken av flere sjangre og de ulike fortellingene skaper en følelse av at Donald-historiene er noe *annet* enn «standard» barnelitteratur, på samme måte som grøssere kan skille seg fra «standard» barnelitteratur. I tillegg til dette finner man også sjangeren grøsser i både tegneserieheftene om Donald og som temabøker, som f.eks. i *Donald*-pocketboken

«Grøss» fra 2006 (Sørland & Alphonse, 2006). På denne måten vil *Donald*-fortellingene ofte inkludere sjangre som humor og spenning, som er sjangre som ofte fenger guttene (Hjellup, 2018b, s. 136). Uavhengig av dette står fortsatt poenget om at hyppige endringer i sjangrene som finner sted fra fortelling til fortelling, i stor grad kan føre til en mindre sjanse for at guttene begynner å kjede seg.

Et annet poeng som kan forklare hvorfor *Donald Duck* er så populært hos guttene, handler om guttenes preferanse for skjønnlitteratur med gutter i hovedrollen.

Harkrader og Moores studie om litteraturpreferanser hos fjerde klassinger kaster noe lys over nettopp denne preferansen hos gutter. Den kommer frem til at gutter liker fortellinger med gutter eller menn som hovedkarakter, bedre enn fortellinger med jenter eller kvinner som hovedkarakterer (Harkrader & Moore, 1997, s. 330). Det faktum at Donald er en mannlig karakter kan ene og alene ha en effekt på leselysten til guttene og i hvilken grad de vil like å lese historiene fra Andeby. I tillegg til dette finner vi et flertall av både mannlige karakterer og karakterer som er gutter på elevenes alder i Donald-tegneseriene, som Donalds nevøer Ole, Dole og Doffen, som kan fungere som rollemodeller av samme kjønn som guttene kan identifisere seg med (Harkrader & Moore, 1997, s. 326). Slik Arne Svingen sier det: «Konservativ gjeng disse guttene, men akkurat der er de temmelig uforanderlige. Hovedpersonen skal være gutt.» (Svingen, 2018, s. 75).

4.3. Undervisning med skjønnlitteratur

Et sentralt aspekt i problemstillingen min er hvordan skjønnlitteratur blir brukt i norskundervisningen, og her var det mye interessant for meg å notere. Skjønnlitteratur ble brukt på flere ulike måter og med det som, for meg, så ut som flere ulike hensikter i norskundervisningen – i aktiviteter som lesekvarten, som støttemateriell, som pausemoment, og som eksempler på ulike sjangre. Mest interessant for min analyse er de ulike leseaktivitetene som ble brukt i timene jeg observerte, da spesielt den formen for stillelesing som kalles «lesekvart». I tillegg til dette blir det relevant å se nærmere på hvor mye efferent eller estetisk lesing ble benyttet i de norsktimene jeg observerte.

4.3.1. Leseaktiviteter i skolen

Lesing som aktivitet foregår i tilnærmet alle fag på skolen, som seg hør og bør ettersom lesing ses på som en grunnleggende ferdighet, men det er ikke til å stikke under en stol at norskfaget har et spesielt ansvar for nettopp leseopplæringen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019a). På bakgrunn av dette kunne jeg se et spekter av ulike leseaktiviteter under observasjonsperioden min i denne klassen. Her er det snakk om alt fra oppgaver som sjekker om elevene har forstått det de leser, til bokanmeldelser, lesing som pausemoment, samtaler om tekster som er lest og mer fantasifulle oppgaver som tar for seg elevenes evne til å skape indre bilder, slik jeg observerte i en av norsktimene.

En leseaktivitet som ble brukt av læreren i en av norsktimene jeg observerte, er det læreren kaller forfatterpresentasjon. I denne timen fikk elevene se på forfatterpresentasjonen på slutten av timen, og det ble tydelig at nettopp denne formen for leseaktivitet er populært hos elevene. Forfatteren som ble presentert var Malin Falch, og i programmet «Superbok» ble det avholdt et intervju med henne. Under intervjuet snakket hun om hva som inspirerte henne til å skrive bøker, hvordan hennes skriveprosess fungerte og noen mer personlige spørsmål for at seerne skulle bli bedre kjent med henne som person. Under forfatterpresentasjonen satt elevene muse-stille ved pultene sine og virket nesten fikserte på hva forfatteren sa. Den ensrettede oppmerksomheten på dette segmentet kan ha sammenheng med at nettopp hennes serie *Nordlys*, som ble tatt opp i forfatterpresentasjonen, var en av favorittseriene til mange av elevene i klassen. Etter intervjuseksjonen fikk elevene se en dramatisering av tegneserien, der dialogen ble lest opp av stemmeskuespillere og de originale bildene fra tegneserien ble vist, noe som skapte en liten film for elevene. Denne dramatiseringen så ut til å engasjere elevene, og så godt som alle elevene virket interesserte i fortellingen under dramatiseringen. Etter at forfatterpresentasjonen var ferdig, snakket læreren og elevene i plenum om hvorvidt noen som hadde lest den boken som ble dramatisert, ville anbefalt den til andre og hvorfor. Dette fikk i gang en større samtale om tegneserier og førte til at de som leste en av bøkene i *Nordlys*-serien, viste frem sider av bøkene til de som satt ved siden av dem.

Basert på måten forfatterpresentasjon ble brukt i denne timen, ser vi at forfatterpresentasjon i stor grad stemmer overens med det vi tidligere har kalt forfatterbesøk, bare i en digital versjon. Som nevnt i teoridelen av oppgaven, kan forfatterpresentasjoner som den som ble brukt i denne klassen, ses på som en type asynkront digitalt forfatterbesøk (Buchholz et al., 2022, s. 294). I denne versjonen av et forfatterbesøk hadde elevene ikke muligheten til å selv stille spørsmål til forfatteren, verken muntlig eller i form av innsending på chat. Til tross for dette kan virke som at det å kunne høre mer om prosessen som ligger bak den publiserte boken og det å kjenne til forfatteren på et mer personlig nivå, er noe som engasjerer elevene. Det er nettopp det potensialet slike forfatterpresentasjoner har til å stimulere nysgjerrighet og interesse for bøkene til forfatterne som intervjues, som gjør at dette er et attraktivt valg for læreren:

Intervjuer: Har du noen tanker om sammenhengen mellom bruk av skjønnlitteratur i undervisningen og leselysten som elevene har etterpå? Eller om det finnes en sammenheng mellom måten man bruker skjønnlitteratur på i undervisningen og elevenes leselyst?

Lærer: Nja, det kommer jo litt an på hvordan man bruker det. Jeg håper jo liksom at hvis en for eksempel... sånn som det å presentere forfatter, sånn som Malin Falch i dag, at det kanskje er noen som har lyst til å lese hennes bøker. Kanskje, håper det (ler).

Slike møter med forfattere, enten det er personlig eller digitalt, vil ofte føre til at elever blir mer motiverte til å lese den forfatterens bøker, slik læreren her håper. Her vil den motiverende faktoren ligge i den personlige relasjonen som eleven får til forfatteren. Ved å ha hørt forfatteren snakke om boken sin, enten det er gjennom et forfatterbesøk på skolen eller gjennom en video, kan det oppstå en relasjon mellom eleven og forfatteren som oppfattes som forpliktende. Eleven vil føle at hun/han må lese boken siden hun/han tross alt har møtt forfatteren og vet så mye om forfatteren som person. Er relasjonen spennende, kan eleven føle at forfatteren som person var såpass interessant eller kul – at eleven har lyst til å prøve å lese boken som ble anbefalt (Hoel, 2008, s. 212). Her vil altså elevenes kjennskap til «fortellingen bak fortellingen», enten det er kjennskapet til forfatteren som person eller til hvordan forfatteren går frem i

skriveprosessen, føre til at elevene blir mer motiverte til å lese denne forfatterens verk. Av den grunn er det også vanlig at elever som har hatt forfatterbesøk eller utfyllende forfatterpresentasjoner, både leser og jobber med oppgaver knyttet til et litterært verk fra denne forfatteren i tiden før og etter besøket (Bjorvand, 2022, s. 49; Hoel, 2008, s. 213).

4.3.2. Lesekvarten – viktigheten av litt stillelesing hver dag

Ut av alle leseaktivitetene jeg observerte i denne 6. klassen, var det under stillelesingen at skjønnlitteraturen ble brukt hyppigst. Mine observasjoner stemmer også godt overens med det elevene selv ser på som den mest brukte leseaktiviteten, nemlig stillelesing:

Intervjuer: Hvordan, når dere leser skjønnlitteratur på skolen, enten det er dere eller læreren deres-

Ada: Ja.

Intervjuer: Hvordan pleier dere å gjøre det da? Pleier dere å lese stille sånn som... hva heter det... lesekvarten?

Kari: Stille.

Silje: Stillelesing.

Intervjuer: Er det det dere gjør mest? Eller er det noen ganger sånn at dere hører på lydbok eller-

Ada: Vi pleier å høre på- vi kan det, men hvis ikke noen har bøker da kan de ha lydbok.

Intervjuer: Ja.

Ada: På Pickatale.

Silje: Vi pleier mest å lese i bok, stille.

Kari: Ja vi pleier mest å ha stillelesing.

I det andre fokusgruppeintervjuet som jeg gjennomførte, kom nettopp lesekvarten enda tydeligere frem som en aktivitet der skjønnlitteratur brukes ofte:

Intervjuer: Men pleier dere å lese noe skjønnlitteratur i timen? Sånn type, kanskje læreren deres leser for dere eller dere hører på lydbok, dere...

Dennis: Ja.

Kristian: Av og til.

Intervjuer: Av og til.

Henrik: Vi har sånne lesetimer, og da må jo alle lese egentlig.

Med «lesetimer» referer Henrik her til lesekvarten. Lesekvarten, slik det ble definert i teorikapitlet, er når elever sitter og leser stille i en selvvalgt bok i rundt 15 minutter, uten å måtte svare på oppgaver eller få karakter på arbeidet de gjør (Siah & Kwok, 2010, s. 168). Hvordan lesekvarten gjennomføres er ulikt fra lærer til lærer, men felles for dem alle er at lesekvarten har fokus på opplevelseslesing, slik vi har sett tidligere. Også 6. klassen jeg observerte hadde lesekvarten som en integrert del av sin hverdag, da elevene begynte hver dag med lesekvarten. Hver morgen da elevene skulle inn til første time, var første punkt på agendaen 15 minutter med stillelesing i selvvalgt bok. Med én gang elevene gikk inn i klasserommet etter å ha hilst på læreren ved døren, hengt de sekkene på stolen, gikk bort til hyllene sine, fant frem bøkene sine og begynte stillelesingen. Selvfølgelig var ikke klasserommet helt stille, siden noen elever enten viste frem sider av bøkene sine til hverandre eller hvisket med sidemannen om det de leste, men alt i alt var det få elever som ikke snakket om noe relatert til lesingen. Slik vi har vært inne på tidligere, er det ofte naturlig for elevene å snakke sammen om det de leser, noe som også kan påvirke deres leselyst positivt (Merga et al., 2018, s. 48).

Å ha lesekvarten som et fast innslag i skolehverdagen kan ha en positiv effekt på utviklingen av elevenes leselyst. Et eksempel på en slik positiv effekt handler om hvordan lesekvarten gir elevene mulighet til selv å kunne velge hva de vil lese. Det er nemlig vanlig at elever selv får velge hva de vil lese under lesekvarten, noe som også stemmer for denne klassen:

Intervjuer: Pleier dere å kunne velge selv hva slags bøker dere leser eller er det noen andre som velger for dere?

Silje: Vi får velge.

Ada: Vi får velge selv.

Det at elevene selv kan velge lesestoff er positivt for deres leselyst av flere grunner, som vi skal se senere i analysen. Til tross for dette er det vanskelig for mange lærere å rettferdiggjøre tidsbruken på lesing av litteratur som man ikke «gjør noe med» eller som kommer på bekostning av andre ferdighetspregende aktiviteter (Fredwall, 2022, s. 140-141), slik vi har sett tidligere. Dette kan gjøre det enda vanskeligere å rettferdiggjøre tid brukt på lesing av litteratur som ikke nødvendigvis alltid ses på som «god», slik Lee forklarer det i sin artikkel om implementeringen av lesekvarten i sitt klasserom. Etter hennes mening ble det viktig å legge vekk sine egne forestillinger om hvilke bøker som var «bra» å lese, og heller respektere elevenes interesser innen litteratur slik at ikke leselysten ble drept før den fikk muligheten til å utvikle seg (Lee, 2011, s. 213). Det er jo sjeldent at elever velger den litteraturen som ofte blir sett på som «god» av voksne når de selv får velge, noe som gjør friheten de får over egen lesing under lesekvarten ekstra viktig. Det at lesekvarten utgjør en av de få gangene elevene får velge selv hva de vil lese, gjør at denne aktiviteten kan oppleves som ekstra motiverende for elevene. Denne valgfriheten, parett med tid satt av spesifikt for lesing i elevens eget tempo kan dermed utvikle positive holdninger til lesing som varer livet ut (Lin et al., 2012, s. 268).

Man kan på den annen side også argumentere for at bruken av lesekvarten, dersom den følges i sin mest grunnleggende form, er ineffektiv når det kommer til utvikling av leselyst hos elevene. Slik jeg nevnte i teoridelen, kan lesekvarten defineres på flere måter og inneholde flere elementer, der definisjonen gitt av Siah og Kwok kan ses på som en mer «grunnleggende» måte å strukturere lesekvarten på. Det er nettopp denne «grunnleggende» måten som har blitt kritisert for lærerens mangel av kontroll over elevenes lesing (Reutzel et al., 2008, s. 38). I studien gjennomført av Siah og Kwok kommer det nemlig frem at lesekvarten er mer effektiv for leselysten hos de elevene som allerede har et godt forhold til lesing og er har en stor grad av indre motivasjon når det kommer til lesing, enn for de elevene som ikke har dette gode forholdet og den indre motivasjonen (Siah & Kwok, 2010, s. 173). Tar man dette i betraktning er det ikke usannsynlig å tenke at disse elevene vil unngå å lese og heller bruker lesekvarten til å gjøre andre ting. Under min egen observasjon så jeg ulike elever som heller brukte lesekvarten på å snakke om hva de skulle gjøre etter skolen, kikke ut i luften, fylle vannflaskene sine eller på andre måter unngå det å faktisk lese. Dersom læreren har liten kontroll over hvorvidt elevene faktisk leser eller ikke, annet enn atferden deres

under lesekvarten, kan det argumenteres for at lesekvarten er ineffektiv når det kommer til det å øke leselyst hos alle elevene.

4.3.3. Efferent og estetisk lesing i undervisningen

Etter at jeg nå har sett på de mer spesifikke måtene skjønnlitteratur har blitt brukt på i norskundervisningen, skal jeg dykke litt dypere inn i graden av efferent og estetisk lesing som finner sted i leseaktivitetene jeg har sett, samt hvordan dette kan henge sammen med lærerens mål og syn på lesing,

Når det kommer til graden av estetisk og efferent lesing i norsktimene jeg observert, ble det tydelig at estetisk lesing først og fremst ble brukt i lesekvarten og når elevene skulle jobbe med oppgaver som fokuserte på bruk av fantasi og dannelse av mentale bilder. Under disse aktivitetene ble skjønnlitteraturen hovedsakelig brukt for opplevelsens skyld, og elevenes fokus under enten egen lesing eller opplesningen av tekstene lå på opplevelsen og de ideene teksten ga dem. Her ser vi dermed at måten skjønnlitteraturen ble brukt på i disse sammenhengene stemmer overens med Rosenblatts definisjon på estetisk lesing: lesing med hovedfokus på det leseren opplever underveis i lesingen (Rosenblatt, 1994, s. 24-25).

På den annen side ble også efferent lesing brukt en del i norsktimene, da spesielt når det kom til sjangerlære og spørsmålene som ble stilt i sammenheng med skjønnlitteraturen som ble lest. Når det gjelder sjangerlære, er det relativt vanlig at skjønnlitteratur brukes som eksempel på den sjangeren elevene skal lære om – noe som også er tilfellet i denne klassen. Skal elevene lære om dikt, blir ulike dikt lest som eksempler på hvordan dikt ser ut og hva de inneholder. Her ligger fokuset på å få ut informasjon fra teksten som kan være nyttig for leseren når det kommer til å identifisere dikt. Ved at fokuset blir lagt utenfor selve teksten og over på hva informasjonen i teksten kan brukes til, vil måten skjønnlitteratur brukes her stemme overens med Rosenblatts beskrivelse av efferent lesing (Rosenblatt, 1994, s. 23-24). I tillegg til dette vil spørsmålene som elevene ofte møter når det leser skjønnlitteratur, føre til at elevenes fokus underveis i lesingen blir mer efferent:

Silje: Noen ganger har det vært i lekse å si litt sånn kort om hva man har lest om, liksom.

Intervjuer: Mhm, men når du sier «si kort om hva du har lest om», er det mer sånn «hva handla teksten om» eller mer sånn «hva synes du om teksten»?

Silje: Nei, hva leste du om.

Intervjuer: Ok.

Ada: Eller hva synes du, eller det pleier vi å ha ofte.

Kari: Ja.

Intervjuer: Hva synes du også?

Ada: Ja.

Intervjuer: Ja, så gøy.

Ada: Eller hva t- hva...

Silje: Hva leste du.

Ada: Ja, hva leste du... og hva skjønte du kanskje

Intervjuer: Ja, litt mer sånn «fikk du med deg hva du faktisk leste nå» type spørsmål, eller?

[Elevene nikker]

Her ser vi at elevene snakker om spørsmål som er på utkikk etter konkrete svar på informasjonen elevene fikk fra teksten og hva teksten vil fortelle dem, noe som drar lesingen i en mer efferent retning. Det er i stor grad nødvendig å ha slike spørsmål når man jobber med tekster, slik at læreren kan få en bekreftelse på at elevene har forstått det konkrete innholdet i teksten. På den annen side kan det også være skadelig for leselysten dersom det kun er denne typen spørsmål elevene møter når de leser skjønnlitteratur, slik vi har vært inne på i teoridelen av denne oppgaven. Hvis elevene konstant møter spørsmål som krever et fasitsvar, kan det fungere ødeleggende for leselysten (Hennig, 2019, s. 59). Likevel kommer det også frem i denne samtalen med elevene at de møter varierte spørsmål når de leser skjønnlitteratur, som spørsmål om hva de selv synes om teksten, der de kan komme med sine subjektive meninger om teksten. På denne måten vil den estetiske lesingen også få en plass i timen og i leksene, noe som kan hjelpe til med å ivareta elevenes følelse av leselyst.

Som ved alt annet er det en grunn til at skjønnlitteratur brukes i norskundervisningen, og dette har å gjøre med målet som læreren vil nå. Når det kommer til dette, blir spesielt leselyst og det at elevene leser lagt stor vekt på:

Intervjuer: Er det noe du legger særlig vekt på når du bruker skjønnlitteratur i undervisningen din? Hva er det på en måte som er viktig hvis du først skal bruke det, er det noe du legger spesielt vekt på da?

Lærer: Nei jeg... for meg er det liksom litt det der med å få elevene til å finne noe som de liker å lese, som de på en måte vil lese og ønsker å lese.

Intervjuer: Ja.

Lærer: Jeg tenker «bare de leser». Jeg er ikke så veldig opptatt av at det skal være, liksom bra litteratur eller sånt. Tegneserier er helt fint, bare de leser. Men jeg ser jo at de- det er jo det de tyr til da. Også er det liksom å prøve å få de til å kanskje etter hvert gå over på noe mer... det kommer jo an på lesenivået, hvor de er.

Intervjuer: Ja, det er jo noe med det. Så det i forhold til, på en måte, det med målsettingene dine når det kommer til bruk av skjønnlitteratur, det vil kanskje falle litt innunder det at de på en måte... bare skal lese da eller?

Lærer: Ja. Leseglede tenker jeg.

Intervjuer: Ja.

Lærer: Jeg tenker leseglede er superviktig, leseglede er kjempeviktig.

Viktigheten av at elevene «bare leser» kan ses i sammenheng med en mistanke læreren har om at mange av elevene sjelden leser hjemme. Slik jeg beskrev det tidligere i analysen, befinner skolen seg i et område med stor sosioøkonomisk variasjon. Dermed vil det være rimelig å anta at ikke alle elevene i klassen har like mange eller gode erfaringer med lesing hjemmefra. Det finnes flere studier som påviser en sammenheng mellom foreldres forhold til lesing og elevenes leseferdigheter. Slik vi ser i Siah og Kwoks artikkel vil foreldre som er investert i lesingen til barnet sitt, bidra til at barnet utvikler en positiv holdning til lesing. Denne positive holdningen, kultivert av foreldrene, vil igjen motivere barnet til å lese mer (Siah & Kwok, 2010, s. 169). Ettersom læreren her er klar over elevenes ulike erfaringer med lesing, vil det gi mening at det å skape leseglede er hovedmålet med bruken av skjønnlitteratur i klassen – leseglede er

tross alt viktig for å få elever til å lese mer. På bakgrunn av dette ser vi også hvorfor læreren bruker mye tid på å aktivt minne elevene sine på hvorfor det er lurt å lese, samt at de leser for seg selv og ikke for henne. Ved å aktivt minne elevene på de positive sidene ved lesing, kan læreren hjelpe elevene med å se verdien av lesing, dersom elevene ikke ser verdien selv.

Hvordan læreren benytter seg av efferent og estetisk lesing i norskundervisningen sin, og ikke minst målene hennes med lesing i klasserommet, kan henge tett sammen med verdien hun tillegger lesing som aktivitet og hennes egne opplevelser med lesing. Ved at læreren stadig forteller elevene hvor viktig det er at de leser og minner dem på at lesingen de gjør, først og fremst er viktig for dem, kan vi se at lesing er noe som virker viktig for denne læreren på et personlig nivå. Denne antakelsen stemmer overens med det læreren selv sier om sitt forhold til lesing:

Intervjuer: Ser du på deg selv som «en leser» eller en som leser ofte?

Lærer: Ja.

Intervjuer: Ja, hvorfor det?

Lærer: For meg går det jo i perioder, det må jeg si, men jeg leser mye. Det beste jeg vet er å lese en bok – en god bok. Men jeg er vel lik som mange andre, jeg blir liksom veldig opphengt hvis jeg leser en god bok så er det liksom «jeg må bare lese den gode boka».

Det er ikke kun gjennom intervjuet med læreren at hennes positive holdning til lesing kommer frem. I intervjuene med elevene kom det frem at læreren ikke var fremmed for å snakke om sine egne opplevelser med lesing:

Intervjuer: Dere tror hun (læreren) leser litt? Ja, hvorfor tror dere det?

Silje: Fordi hun sier det alltid.

Intervjuer: Hun gjør det? Men hvordan sier hun det da? Kommer hun og sier «jeg leser mye» også går hun eller?

Silje, Kari og Ada: Nei.

Ada: Nei hun sier, eh, vi pleier å si på mandag hva vi har gjort i helga og sånt, i sommer- og vinterferien.

Intervjuer: Ja.

Silje: Så sier hun alltid at hun har satt seg ned også finner hun en god bok også-

Kari: Ja.

Ada: Leser hun med en kopp kaffe.

Intervjuer: Åja, pleier hun å snakke mye om hva hun opplever når hun sitter og leser?

Kari og Silje: Ja.

Ada: Noen ganger.

Intervjuer: Vet dere sånn ca. hva hun pleier å si da eller?

Ada: Ja! Jeg vet en da. Hun sa engang at hun leste en bok, så var det så spennende at hun ikke kunne la boka være, så ringte telefonen hennes så hun måtte stoppe.

Intervjuer: Så da var det litt kjipt at hun måtte legge fra seg boka og gå og svare telefonen?

Ada: Ja. Jeg tror det var det hun sa.

Slik vi har sett fra forskning presentert tidligere i oppgaven, er det at læreren fremmer samtaler om egen lesing ofte et tegn på at hun/han er en entusiastisk leser (Applegate & Applegate, 2004, s. 555). Det at læreren selv liker å lese og ser på seg selv som en leser er viktig når det kommer til det å fremme leselyst hos elevene. Det vil være vanskelig for lærere som ikke liker å lese og som ikke opplever en stor grad av leselyst selv, å fostre en lesekultur i klassen der leselyst står sentralt (Applegate & Applegate, 2004, s. 562). Den lesende læreren fungerer imidlertid som en god rollemodell når det for elevene, og kan dermed påvirke leselysten hos elevene i en positiv retning.

4.4. Fritt tekstvalg – eller?

Slik jeg kjapt har vært inne på i kapittel 4.3.2, har valgfrihet en stor påvirkning på elevenes leselyst og om de ser på lesing som en positiv aktivitet eller ikke. Til tross for dette, kan det diskuteres hvorvidt det at elevene alltid får muligheten til å velge lesestoff helt selv, faktisk er positivt for den videre utviklingen av leselyst. Vil det ikke være mer hensiktsmessig om elevene får hjelp til å velge ut hva de vil lese, basert på f.eks. deres lesenivå? Det er ingen tvil om at det finnes mange sider ved denne diskusjonen, men på grunn av oppgavens rammer velger jeg her å kun se på hvordan alternativene helt fritt valg og valg basert på lærerveiledning kan påvirke leselysten til elevene. Jeg vil ikke

komme med en klar konklusjon med hensyn til hvilket av disse alternativene som er «rett», men fremholde de ulike styrkene og svakhetene ved begge alternativene.

Det var under observasjonen av elevenes bibliotektime at jeg bestemte meg for å dykke dypere ned i diskusjonen om fritt valg av skjønnlitteratur. Etter at elevene hadde kommet seg inn på biblioteket og stoppet ved den populære tegneserie-hylla for å snakke om hvilke tegneserier de ville låne, fanget en samtale mellom læreren og en elev min interesse. Da eleven hadde valgt en tegneserie som han ville låne, ble eleven fortalt at han måtte låne en bok til, som ikke var en tegneserie. Eleven, som virket noe betuttet, gikk dermed bort til den nærmeste utstillingen og tok med seg den første boken han rørte. «Jeg tar bare denne jeg» sa han, og gikk bort til datamaskinen bak skranken for å låne boken. Mens dette utspilte seg var det en del av meg som lurte på hvorfor ikke eleven bare kunne låne den tegneserien han ville, istedenfor å måtte finne enda en bok som det ikke virket som eleven var begeistret for å verken låne eller lese. Samtidig visste jeg også hvor viktig det er at elevene leser litteratur som er utfordrende nok til at de kan utvikle sine leseferdigheter. Det jeg derimot var mer usikker på, var hvordan en situasjon som denne kunne påvirke elevens leselyst.

Det virket ikke som denne problematikken var ny i forbindelse med bibliotektimene, ettersom Kristian også har erfaring med dette:

Intervjuer: Og når dere først leser skjønnlitteratur, pleier dere ofte å kunne velge det selv da eller blir det valgt for dere? Jeg vet jo at dere har bibliotektimer, men kan alle velge da eller blir det litt mer sånn «prøv å lese denne isteden»?

Kristian: Det er liksom... hvis jeg kommer med en bok som... for eksempel Donald Duck siden jeg- på skolen får jeg ikke lov til å lese Donald, så da må jeg ta en til bok med litt mer tekst.

Intervjuer: Skjønner.

Kristian: Så jeg kan låne den boka og lese den, men da må jeg låne en bok til med mer tekst.

Intervjuer: Ja, så de vil at du skal låne en bok med mer tekst, en bok som er litt vanskeligere da?

Kristian: Ja.

4.4.1. Hva gir mest leselyst: Fritt valg eller valg basert på lærerveiledning?

Det er ikke tvil om at det å kunne velge, er motiverende i seg selv. Når det kommer til hvor motiverende det er for elevene å lese litteratur de har valgt selv, har forskning et robust svar: elever leser mer, forstår mer og er mer tilbøyelige til å fortsette å lese hvis de selv velger hva de skal lese (Allington & Gabriel, 2012, s. 10). Det finnes mange mulige årsaker til hvorfor valg er så motiverende for elevene, og jeg skal ta for meg noen av disse her.

Det at elevene står fritt til å velge selv hva de vil lese, har en stor effekt på graden av indre lesemotivasjon de opplever. Tidligere i oppgaven har vi sett at den indre lesemotivasjonen er den formen for motivasjon som oppstår når leseren ser på lesing som en aktivitet som er givende i seg selv, og ikke er avhengige av ytre faktorer for å bli motiverte til lesing (Schaffner et al., 2013, s. 370). En mulig grunn til at nettopp valg er så viktig for å stimulere den indre motivasjonen kan føres tilbake til Jang et. al sin «interesse»-dimensjon. Denne dimensjonen av lesemotivasjon handler om elevens positive orientering mot lesingen av litteratur innenfor et spesifikt tema (Jang et al., 2015, s. 240). Dersom elevene får mulighet til å lese om de spesifikke temaene som interesserer dem, vil det kunne utvikle deres indre lesemotivasjon i en positiv retning, siden de ser at interessene deres kan ivaretas via lesing (Jang et al., 2015, s. 242). Dersom elevene f.eks. er interesserte i fotball, vil læreren vise elevene at deres interesse for fotball kan ivaretas via lesing, ved at de kan lese ulik skjønnlitteratur der fotball er et sentralt tema. På denne måten kan elevene oppleve at deres hobbyer også er relevante for lesing, og dermed gi dem gode og motiverende leseopplevelser.

Et annet positivt moment ved å la elevene ha valgfrihet overfor skjønnlitteraturen de leser, handler om det eierforholdet de får til både lesing som aktivitet og til sin egen lesing. Ved at elevene selv aktivt kan være en del av prosessen ved å velge ut hvilke bøker som skal leses, enten det er de selv som skal lese boken eller som et klasseprosjekt, vil de få et eierforhold til situasjonen de skal inn i og er en del av (Hennig, 2019, s. 98). Denne formen for eierskap viser seg dermed å ikke bare være en sentral del av det gode forholdet elevene har til skolebiblioteket, slik vi så tidligere, men

er også sentralt for deres opplevelse av leselyst. Denne oppfatningen deler også Silje, Kari og Ada:

Silje: Jeg synes det er kjedelig når mamma og pappa sier at jeg må lese, men når jeg begynner å lese så vil jeg ikke slutte

Kari: Ja, det samme her

Ada: Samme her. Hvis noen sier at jeg må så liker jeg det ikke, men hvis jeg gjør det selv da liker jeg det

Her ser vi at hvor motiverte elevene er til å lese, har en tilnærmet direkte sammenheng med hvorvidt det er de selv eller andre som velger at de skal lese. Det er dermed ikke urimelig å anta at denne sammenhengen også gjelder for valget av skjønnlitterære tekster.

Et siste positivt moment ved å la elevene ha full valgfrihet over hva de skal lese har med tilpasning å gjøre. En stor bekymring for mange lærere når det kommer til å la elevene velge selv hva de skal lese, handler om at elevene ikke velger skjønnlitteratur som er passende for deres lesenivå. Allington og Gabriel konstaterer i sin artikkel «Every Child, Every Day» at når elevene får muligheten til å velge hva slags litteratur de vil lese selv, er det mer sannsynlig at de velger en tekst som de kan forstå og lese på en god måte (Allington & Gabriel, 2012, s. 11). Det har seg nemlig slik at elever ikke er interesserte i tekster som er verken for enkle eller for vanskelige å lese, men trenger noe som er akkurat passe utfordrende for å se på lesingen som motiverende. Til og med elever som synes lesing er vanskelig, blir fort demotiverte av å lese tekster som de selv ser på som «for lette» (Jang et al., 2015, s. 245). Basert på dette vil boken elevene velger å lese, dersom de får muligheten til å velge fritt selv, med stor sannsynlighet være en bok som er passende for deres lesenivå og som ikke demotiverer dem ved å være for lett eller for vanskelig. I tillegg vil ofte faktumet at elevene selv ha valgt en bok og motivasjonen dette gir, være såpass sterk at det motiverer elevene til å komme seg igjennom en tekst som befinner seg over deres lesenivå. Her vil altså motivasjonen fra det å velge selv være så sterk, at det er mer gunstig å hjelpe eleven med å komme seg gjennom den vanskelige teksten enn å prøve å styre eleven unna slike tekster i fremtiden (Hennig, 2019, s. 109). Det er selvsagt ikke en selvfølge at alle elever klarer å finne en bok som passer deres

nivå, men ved å la elevene få prøve og feile i valg av bøker vil de uansett få erfaringer som kan være nyttige for å utvikle denne evnen ytterligere i senere tid.

Selv om det er mange positive sider ved å la elevene velge fritt hva de skal lese, er det også mange hensyn som må tas fra lærerens side for å forsikre at elevene har en god leseutvikling, slik vi allerede har vært inne på i sammenheng med bibliotektimen. En mulighet læreren har til å gjøre dette, er å passe på at det elevene leser er utfordrende nok. Hvorvidt det elevene velger å lese, passer deres lesenivå, er noe som også læreren jeg intervjuet stilte spørsmål ved:

Lærer: Men det at de finner noe som er passende til sitt nivå er viktig, for hvis ikke så mister de hele motet og da får vi de ikke på lesetoget, tenker jeg.

Intervjuer: Når de skal ha opplevelseslesing, opplever du da at mange av elevene som ikke synes det er så gøy å lese bare velger en bok litt på må-få, setter seg ned for å bla i den og kjapt legger den ned igjen for å gjøre noe annet? Eller klarer de på en måte å spore seg inn... på det de faktisk liker å lese?

Lærer: Begge deler. Jeg har absolutt noen som velger bok på må-få. Jeg jobber litt med noen som jeg tenker, på en måte kan finne noen bedre bøker... Jeg så jo at det var en som hadde en type «Finn Willy» bok der de skal lete. Det er jo ikke lesing, men det er fantasi. Så kommer det alltid an på situasjon og sånn, så må en jo tenke «ok da»... når man går i 6 klasse, for nå begynner man å bli stor.

Intervjuer: Ja

Lærer: Men jeg tenker jo det å prøve å hele veien hjelpe med å finne en bok som passer deres nivå, og jeg kan ikke tvinge noen til å lese.

Slik vi så i forrige avsnitt er ikke det å velge en skjønnlitterær bok nødvendigvis noe alle elever vil se på som utfordrende, spesielt dersom elevene har erfaring med lesing og det å velge ut bøker. Dersom elevene derimot er uerfarne lesere, har lesevansker eller rett og slett ikke er motiverte til å lese, kan det bli utfordrende å finne skjønnlitteratur som passer for dem (Hennig, 2019, s. 99). Dette kan være en av årsakene til at elevene velger bøker som «Finn Willy» eller bare velger noe på må-få. Elevene vet kanskje ikke hvordan de skal begynne å lete etter bøker som er annerledes enn det de allerede har kjennskap til, eller hvordan de skal finne bøker som passer for dem i det hele tatt. I slike tilfeller

blir det ekstra viktig at læreren kan hjelpe elevene med hvordan de skal velge ut passende bøker. En måte å gjøre dette på er å gi disse elevene et mindre utvalg av bøker å velge fra, og gradvis utvide dette utvalget ettersom elevene blir bedre på utvalgsprosessen. På denne måten blir elevene flinkere til å velge passende tekster, noe som igjen kan påvirke sannsynligheten for at elevene leser på fritiden og opplever leselyst (Allington & Gabriel, 2012, s. 11).

En fordel ved at læreren er mer involvert i valget av litteraturen elevene leser, har å gjøre med skjønnlitteraturens vanskelighetsgrad. Selv om det er positivt at elevene kan lese det som faller innenfor deres interesser, slik vi har sett i tidligere avsnitt, kan dette lett føre til at elevene kun leser den samme formen for litteratur over lenger tid. Slik Hennig beskriver det i boken *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*, kan elever som har full frihet til å velge skjønnlitteratur ofte ende opp med å velge tekster som er for vanskelige for deres lesenivå, fordi vennene deres leser denne boken eller fordi det gir dem mer status. På den annen side kan også noen elever fristes til å velge skjønnlitteratur som er for lett for deres lesenivå, fordi de tenker at det å lese boka vil gå fortere og at de dermed «slipper» å lese (Hennig, 2019, s. 109). Dersom eleven som velger litteratur som er for vanskelig for sitt lesenivå, ikke introduseres for skjønnlitteratur som likner det han/hun ellers ville lest, kan dette i stor grad gå ut over elevens mestringfølelse. Ved å lese skjønnlitteratur som er for vanskelig, vil eleven aldri oppleve mestring og dermed få et negativt forhold til lesing, noe som følgelig påvirker leselysten negativt. Ser vi derimot på elevene som velger skjønnlitteratur som er for lett for deres lesenivå, vil elevene ikke utfordre seg selv nok og heller ikke utvikle seg som lesere. Dette vil i det lange løp være skadelig for ikke bare elevenes leseutvikling, men også deres forhold til lesing, siden det å lese litteratur som er for lett sjelden er motiverende for videre lesing (Jang et al., 2015, s. 245).

I tillegg til å påvirke leseutviklingen negativt, kan det å ikke lese variert skjønnlitteratur være negativt for elevenes leselyst, ved at de ikke får mulighet til å oppleve de mange sjangrene som finnes i skjønnlitteratur. Ved at elever får hjelp, enten i form av bokanbefalinger eller gjennom et liknende system som det jeg observerte i bibliotektimen, kan elevene oppdage at de liker sjangre som de ikke ville lest til vanlig. På denne måten kan elevenes interesse-dimensjon utvides og leselysten dermed øke.

Tar man dette i betraktning, kan ordningen der elevene låner den skjønnlitteraturen de vil i tillegg til en bok som er mer utfordrende å lese, være positivt for elevene – selv om det ikke alltid virker slik.

Slik jeg kjapt var inne på tidligere, har mestringsfølelse en sentral plass når det kommer til leselyst og måten vi velger hva slags skjønnlitteratur vi skal lese på. Mestringstro er en av de seks dimensjonene Jang et al. ser på som spesielt viktige når det gjelder den indre motivasjonen for lesing, og handler kort om elevens tro på sine evner til å gjennomføre en spesifikk lesehandling (Jang et al., 2015, s. 240). Hvis eleven tror de kommer til å klare å lese teksten som presenteres for dem, vil de også være motiverte til å begynne å lese den. På denne måten er mestringsfølelsen selvforsterkende – dersom man opplever at man mestrer å lese en tekst vil man forvente å mestre den neste teksten også. Denne forventningen om mestring fører ofte til at vi faktisk opplever mestring. På samme måte ser vi at elever som ikke opplever å mestre lesing, vil forvente at de ikke vil mestre den neste teksten heller og på den måten danne en negativ sirkel (Hennig, 2019, s. 107-108). På bakgrunn av dette blir lærerens veiledning enda viktigere for å opprettholde elevenes leselyst, siden deres mestringsfølelse i stor grad avhenger av å lese tekster de opplever at de klarer å lese og forstå. Å velge slike tekster er ofte utfordrende for elever, slik vi har sett tidligere, men er noe som lærere har god kompetanse til å hjelpe dem med. Ved å la læreren hjelpe elevene med å velge hvilke bøker de vil lese, basert på anbefalinger av bøker som læreren mener er passende for deres lesenivå, er det stor sannsynlighet for at elevene vil oppleve den mestringen som trengs til å opprettholde både leselysten og utvikle deres lesekompetanse.

Selv om Hudson og Williams hevder at «providing choice of what to read is about twice as effective at developing literacy skills as teacher-selected-reading» (Hudson & Williams, 2015, s. 531), vil ikke dette nødvendigvis ha mye å si for eleven som ser på det å velge en passende skjønnlitterær bok som en umulig oppgave. Det er, etter min mening, den skjøre balansegangen mellom fritt valg og veiledning fra læreren som kan føre frem de positive endringene vi ønsker oss. Det er tross alt, som vi nå har sett, vanskelig for elever som ikke har gode eller mange erfaringer med det å velge ut skjønnlitterære bøker som er riktige for deres lesenivå og interesser. I slike situasjoner blir det ekstra viktig at læreren kan hjelpe elevene med å utvikle denne evnen, slik at

elevene kan få gode leseopplevelser, utvikle sin lesekompetanse, føle mestring under lesingen og ikke minst øke sin leselyst.

5. Konklusjon og avsluttende refleksjon

5.1. Konklusjon

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å belyse problemstillingen *Hvordan brukes skjønnlitteratur i norskundervisningen i en 6. klasse, og hvordan kan dette påvirke elevenes leselyst?* For å gjøre dette har jeg gjennomført en kvalitativ, induktiv undersøkelse. Jeg har samlet empiri gjennom observasjon av norskundervisning i en 6. klasse og gjennom intervju med norsklæreren og to elevgrupper i denne klassen. Det er flere grunner til at jeg valgte disse to forskningsmetodene. Den viktigste grunnen er hvordan disse metodene komplimenterer hverandre på en god måte. Ved å ha observert en rekke norsktimer, ble det lettere for meg å kontekstualisere svarene jeg fikk fra elevene og læreren under intervjuene, samtidig som jeg kunne sammenlikne det læreren og elevene hadde fortalt meg under intervjuene med det de faktisk gjorde i timene jeg observert. Dette var en stor fordel, siden jeg begynte å analysere empirien jeg hadde samlet inn allerede i løpet av den uken jeg observert klassen.

Etter å ha sett på noe teori og gått igjennom empirien jeg hadde samlet inn, fant jeg mange spennende punkter å analysere videre. Det første av disse punktene handler om elevenes bruk av og holdninger til skolebiblioteket. Denne skolen hadde et godt skolebibliotek, som klassen besøkte minst én gang i uken. Hyppig bruk av skolebiblioteket er bra for leselysten hos elevene på mange måter. Blant annet stod muligheten til å snakke om bøker og anbefale hverandre ny skjønnlitteratur å lese, sentralt i bibliotektimen jeg observert.

Det at skolebiblioteket ble brukt så hyppig er også et vitnesbyrd om de gode holdningene elevene har til skolebiblioteket. Etter jeg hadde snakket med og observert elevene, kom det frem at også elevene som mente de ikke likte å lese, så på det å være på skolebiblioteket som noe positivt. Det finnes flere mulige grunner til dette. Elevenes syn på biblioteket som et fristed og følelsen av autonomi ved å selv kunne «drive» biblioteket når bibliotekarene ikke er til stede, er faktorer jeg har sett nærmere på i analysen. Et mulig negativt trekk ved at elevene «driver» skolebiblioteket selv, er at elevene som synes det er vanskelig å velge ut litteratur på egen hånd ikke får den

hjelpen de trenger fra kompetente bibliotekarer – noe som vil virke negativt inn på elevens leselyst og deres holdninger til biblioteket.

I tillegg til de positive holdningene til biblioteket, var elevenes kjærlighet til tegneserier og skjønnlitteratur med bilder noe jeg la spesielt merke til under analysen min. Under både observasjonen og intervjuene jeg gjennomførte, var det ingen tvil om at tegneserier var en storfavoritt hos elevene i denne klassen. Mange av elevene leste tegneserier både på skolen og ikke minst på fritiden, og dette mediet er dermed en viktig del av elevenes hverdag. På denne måten kan også bruken av tegneserier være viktig for opplevelsen av leselyst hos elevene, siden de allerede er kjente med hvordan man leser tegneserier og kan benytte seg av denne kompetansen i skolesammenheng – noe som oppleves som motiverende (Hennig, 2019, s. 145). I tillegg til dette vil elevenes felles interesse for tegneserier kunne øke statusen til lesing som aktivitet, og følgelig øke elevenes leselyst (Merga et al., 2018, s. 41-42). En tegneserie som var spesielt populær hos guttene jeg intervjuet, var *Donald Duck & co*. Hvorfor akkurat denne tegneserien er så populær hos gutter kan det være flere grunner til. I analysen min har jeg sett nærmere på to mulige årsaker til dette: de varierende temaene og sjangrene og det at hovedkarakteren er mannlig.

Likevel er den kanskje viktigste grunnen til at tegneserier er så populært hos elevene i denne klassen, at mange av elevene synes det er vanskelig å danne seg mentale bilder mens de leser. Siden en tekst ikke eksplisitt kan formulere alle de mulige tolkningene som leseren kan komme opp med underveis i lesingen, vil det ofte bli dannet «tomme rom» i teksten (Iser, 1978, s. 182-183). Leseren vil fylle disse tomme rommene med inferenser, altså informasjon som ikke eksplisitt står i teksten (McKoon & Ratcliff, 1992, s. 440), noe som fører til at leseren danner mentale bilder. Disse mentale bildene vil hjelpe leseren å forstå hva teksten betyr og prøver å formidle. Dersom elevene synes det er vanskelig å fylle disse tomme rommene, vil det være forståelig at de foretrekker å lese tegneserier. Ved at tegneserier benytter seg av visuelle fremstillinger, vil det kunne hjelpe elevene med finne de inferensene som trengs for å kunne danne seg mentale bilder og dermed også få en bedre forståelse av tekstens handling generelt. Dette vil, i tur, virke veldig motiverende for elever som sliter med både lesing og å danne mentale

bilder, siden det å oppleve forståelse og mestring oppleves som veldig motiverende (Schiefele et al., 2012, s. 453).

En essensiell del av problemstillingen min handler om hvordan skjønnlitteraturen faktisk ble brukt i norskundervisningen til denne 6. klassen. Her merket forfatterpresentasjon seg spesielt ut i de timene jeg observerte. Forfatterpresentasjonen som jeg observerte, som i dette tilfellet er en digital versjon av forfatterbesøket, handlet om Malin Falch og bakgrunnen rundt hennes utgivelse av boken *Nordlys*. Det å bruke forfatterpresentasjon som en leseaktivitet kan være hensiktsmessig når det kommer til å øke leselyst hos elevene, ved at elevene får en personlig relasjon til forfatteren som presenteres. Det å føle at man kjenner forfatteren på et personlig nivå, enten det gjelder forfatteren som person eller måten forfatteren skrev teksten som presenteres, virker ofte engasjerende og motiverende for elevene (Hoel, 2008, s. 212). Ved at elevene kjenner forfatteren blir de motiverte til å lese flere av forfatterens bøker, noe som igjen kan øke deres leselyst.

En annen leseaktivitet som var helt sentral i bruken av skjønnlitteratur i norskundervisningen, var lesekvarten. Lesekvarten var den leseaktiviteten der skjønnlitteratur ble desidert brukt mest, siden klassen hadde lesekvarten hver eneste morgen. Det finnes mange positive og negative sider ved lesekvarten, der jeg trekker frem bl.a. muligheten til å lese for opplevelsens skyld og det at elevene selv kan velge hvilken litteratur de vil lese, som positive aspekter. Et negativt aspekt ved lesekvarten handler om hvordan de elevene som ikke har et godt forhold til lesing, ofte bruker lesekvarten til andre ting enn lesing, noe som kan føre til at de positive aspektene nøytraliseres.

Etter å ha sett på hvilke leseaktiviteter som brukte skjønnlitteratur, gikk jeg videre til å se på plassen efferent og estetisk lesing fikk i leseaktivitetene i klasserommet. Estetisk lesing av skjønnlitteratur ble først og fremst brukt under lesekvarten og i oppgaver som hadde hovedfokus på fantasi og mental billedannelse. Efferent lesing ble derimot mest brukt under sjangerlære, samtidig som spørsmål elevene ble stilt etter de hadde lest en skjønnlitterær tekst kunne dreie lesingen i en mer efferent retning. Under både intervjuene og observasjonen ble det tydelig at elevene ofte fikk spørsmål om hva de

spesifikt hadde lest, som kan føre til at fokuset til elevene blir mer efferent enn estetisk. Likevel var det ikke kun slike spørsmål elevene fikk, noe som hjelper til med å opprettholde leselysten og den estetiske lesingen.

Måten estetisk og efferent lesing ble brukt på i klassen, fortalte også mye om lærerens mål og intensjon med å bruke skjønnlitteratur i undervisningen. Lærerens mål med bruk av skjønnlitteratur var å la elevene oppleve leseglede og at elevene skulle lese så mye som mulig. Dette henger også sammen med verdien læreren tillegger nettopp lesing, og det kommer på flere måter frem at læreren har et godt forhold til lesing og ser på det som noe verdifullt. Dette fungerer positivt inn på leselysten til elevene, først og fremst siden læreren fungerer som en rollemodell som vil modellere lesing med leselyst på en god måte.

Under lesekvarten ble jeg også bevisst på forholdet mellom elevenes egne valg av litteratur og elevenes valg av litteratur etter å ha fått hjelp fra læreren, noe jeg drøftet mer inngående. Ved at elevene står fritt til å velge litteratur selv, vil de kunne velge basert på deres egne interesser og få et eierforhold til både det de leser og lesing som aktivitet. Ved å velge selv kan elevene også tilpasse bokvalget til deres eget lesenivå, siden det er usannsynlig at elevene vil fortsette å lese en tekst som er for vanskelig eller for lett (Jang et al., 2015, s. 245). Alt dette vil føre til at elevene opplever økt leselyst.

På den annen side er det også fordeler ved at elevene får hjelp fra læreren til å velge litteratur de kan lese i lesekvarten. Lærerveiledning er spesielt nyttig for de elevene som ikke har så mange eller gode erfaringer når det kommer til lesing, siden disse elevene ofte kan synes det er vanskelig å vite hvordan de skal begynne å lete etter bøker som passer dem. Ved at læreren kan være med i valgprosessen til elevene, kan det også føre til at elevene velger mer varierte temaer å lese om og at de varierer vanskelighetsgraden, slik at de både oppdager mye temaer som de kan like og kan utvikle sine leseferdigheter. Å lese litteratur som elevene selv opplever de mestrer, og som kan utvikle deres leseferdigheter er nemlig viktig for å opprettholde elevenes mestringstro. Dersom elevene opplever at de aldri finner en bok de mestrer, kan det føre til at elevene forventer at de aldri kommer til å klare å mestre lesing eller å velge en bok som passer dem (Hennig, 2019, s. 107-108). For mange elever kan det være vanskelig å

finne tekster som er akkurat passe utfordrende, noe som gjør lærerens hjelp uvurderlig i valgprosessen. På bakgrunn av dette, mener jeg at en balansegang mellom nettopp fritt valg og lærerveiledning er veien å gå for å oppnå leselyst hos elevene.

5.2. Avsluttende refleksjoner

Leselyst og bruken av litteratur i skolen er et felt som det allerede har blitt forsket mye på. Selv om disse temaene har blitt forsket mye på tidligere, betyr ikke nødvendigvis at dette er felt man ikke trenger å forske noe mer på. Slik vi har sett gjennom denne oppgaven, er leselyst og hva som påvirker den, svært subjektivt. Ja, man kan generalisere noen trekk ved leselyst, slik vi har sett i teoridelen av oppgaven, men hva som fungerer og ikke vil likevel endre seg fra klasse til klasse og person til person. På denne måten kan det aldri bli nok forskning på nettopp leselyst i klasserommet – hver enkel klasse er helt unik og kan tilby unik innsikt i temaet.

Etter arbeidet med denne oppgaven, er bruken av skjønnlitteratur som pådriver til leselyst definitivt noe som kommer til å påvirke mitt virke som lærer i fremtiden. Ved at jeg har fått både teoretisk kunnskap om hvordan man generelt sett kan påvirke leselyst på en positiv måte i klasserommet via skjønnlitteratur, og erfaringer fra hvordan en annen lærer forholdt seg til dette, vil jeg med større sikkerhet kunne finne en undervisningsmåte som passer meg og mine fremtidige elever. I tillegg har selve skriveprosessen gitt meg mer innsyn i måten jeg selv kan forske på min egen undervisning, noe som er viktig for at jeg skal kunne utvikle en praksis som fungerer for både meg og mine elever i fremtiden.

6. Litteraturliste

- Allington, R. L. & Gabriel, R. E. (2012). Every Child. Every Day. *Educational Leadership* 69(6), 10-15.
<https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=87ba76e0-3116-42b5-bd2d-92c874d1716a%40redis>
- Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
<https://www.jstor.org/stable/20205399>
- Bjorvand, A.-M. (2022). Å skape interesse for litteratur via forfatteren. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 31-51). Cappelen Damm Akademisk.
- Buchholz, B. A., Jordan, R. L. P. & Frye, E. M. (2022). "Can We See ur Dog [?]": Co-Constructing Virtual Author Visits in the Chat. *The Reading Teacher*, 76(3), 285-296. <https://doi.org/10.1002/trtr.2142>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2023-01-05-18). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fredwall, I. E. (2022). Læreres erfaringer med litteratur i begynneropplæringen og tekstutforskningens plass. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 133-153). Cappelen Damm Akademisk.
- Fredwall, I. E., Moseid, E. A. & Slettan, S. (2022). Litteraturen, læreplanen og undervisningen. Om estetisk lesing i skolen. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 13-30). Cappelen Damm Akademisk.
- Føreland, L. R. (2022). Tegneserier i klasserommet. Undervisning om og med tegneserier. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 69-88). Cappelen Damm Akademisk.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. BasicBooks.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. En studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/8667>
- Hanslien, O. B. (2023, 22.03). Denne plastkassa er skulebiblioteket til elevane. *NRK*. <https://www.nrk.no/vestland/elev-ar-ikkje-skulebibliotek-slik-dei-har-krav-pa-i-opplaeringslova-1.16333684>

- Harkrader, M. A. & Moore, R. (1997). Literature preferences of fourth graders. *Literacy Research and Instruction*, 36(4), 325-339.
<https://doi.org/10.1080/19388079709558247>
- Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk* [Doktorgradsavhandling, Københavns Universitet]. UC Viden.
<https://www.ucviden.dk/da/publications/1%C3%A6sning-og-fordybelse-en-teoretisk-og-empirisk-unders%C3%B8gelse-af-fo-2>
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (2011). *The Practice of Qualitative Research* (2. utg.). Sage.
- Hjellup, L. H. (2018a). Bibliotektimen: Et evig kaos eller en time med magi? I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 155-161). Cappelen Damm Akademisk.
- Hjellup, L. H. (2018b). Nøgler til leseglede og lesekultur. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 101-138). Cappelen Damm Akademisk.
- Hjellup, L. H. (2018c). Organisering og drift av skolebiblioteket. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 139-153). Cappelen Damm Akademisk.
- Hoel, T. (2008). Lesing og leseaktiviteter. I *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek* (s. 166-222). Biblioteksentralen
- Hudson, A. K. & Williams, J. A. (2015). READING EVERY SINGLE DAY: A Journey to Authentic Reading. *The Reading Teacher*, 68(7), 530-538.
<https://www.jstor.org/stable/24574966>
- Håland, A. (2018). Å lese litteratur - litteraturformidling og lesestimulering. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 49-68). Cappelen Damm Akademisk.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. The John Hopkins University Press.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jang, B. G., Conradi, K., McKenna, M. C. & Jones, J. S. (2015). Motivation: Approaching an Elusive Concept Through the Factors That Shape It. *The Reading Teacher*, 69(2), 239-247. <https://www.jstor.org/stable/24575055>
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2014). Focus Group Research: Retrospect and Prospect. I P. Leavy (Red.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 315-340). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.015>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del - Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Grunnleggende ferdigheter (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Leavy, P. (2014). Introduction. I P. Leavy (Red.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 1-14). Oxford University Press.
- Lee, V. (2011). Becoming the Reading Mentors Our Adolescents Deserve: Developing a Successful Sustained Silent Reading Program. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(3), 209-218. <https://www.jstor.org/stable/41320373>
- Lin, D. T. A., Lee, B. C. & Pandian, A. (2012). Learners Perceptions of Sustained Silent Reading Practices in Tertiary Classrooms. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 55, 266-274. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.503>
- Lo, P., Lyu, Y.-P., Chen, J. C.-c., Lu, J.-L. & Stark, A. J. (2022). Measuring the educational value of comic books from the school librarians' perspective: A region-wide quantitative study in Taiwan. *Journal of Librarianship and Information Science*, 54(1), 16-33. <https://doi.org/10.1177/0961000620983430>
- Maynard, S., Mackay, S. & Smyth, F. (2008). A survey of young people's reading in England: Borrowing and choosing books. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40(4), 239-253. <https://doi.org/10.1177/0961000608096714>
- McKoon, G. & Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review* 99(3), 440-466. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.440>
- Merga, M. K. & Mason, S. (2019). Building a school reading culture: Teacher librarians' perceptions of enabling and constraining factors. *Australian Journal of Education*, 63(2), 173-189. <https://doi.org/10.1177/0004944119844544>
- Merga, M. K., McRae, M. & Rutherford, L. (2018). Adolescents' attitudes toward talking about books: implications for educators. *English in Education*, 52(1), 36-53. <https://doi.org/10.1111/eie.12144>
- Montell, F. (1999). Focus Group Interviews: A New Feminist Method. *NWSA Journal*, 11(1), 44-71. <https://www.jstor.org/stable/4316628>
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What students Know and Can Do. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Parr, J. M. (2005). Removing the Silent from SSR: Voluntary Reading as Social Practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 98-107. <https://www.jstor.org/stable/40017561>
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i fremtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21-47). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reutzel, D. R., Fawson, P. C. & Smith, J. A. (2008). Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading. *The Journal of Educational Research*, 102, 37-50. <https://www.jstor.org/stable/27548262>
- Rojahn Schwebs, I. J., Klevjer, C. A. & Liland, K. K. (2023, 18.04). Unge Leser mindre enn før:- Mange ting som kjemper om oppmerksomheten. NRK. <https://www.nrk.no/kultur/unge-leser-mindre-enn-for-ny-strategi-skal-snu-trenden-1.16371898?fbclid=IwAR2s3WWvITiRPmzFVMW3S5kFV8G0QzXhINSF6Q10fV0adYhbh1AwBtfMUAk>
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (Paperback. utg.). Southern Illinois University Press.
- Ryssevik, T. (2018, 10. oktober). *Læreplanar - mellom teori, trendar og tradisjon*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/#Norske>
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Ulferts, H. (2013). Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly* 48(4), 369-385. <https://www.jstor.org/stable/43497161>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S. & Baker, L. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Reading Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://www.jstor.org/stable/23317751>
- Siah, P.-C. & Kwok, W.-L. (2010). The Value of Reading and the Effectiveness of Sustained Silent Reading. *The Clearing House*, 83(5), 168-174. <https://www.jstor.org/stable/20799872>
- Sikt. (u.å.-a). *Barnehage- og skoleforskning*. Sikt. Hentet 08.03.2023 fra <https://sikt.no/barnehage-og-skoleforskning>
- Sikt. (u.å.-b). *Hva er en personopplysning?* Sikt. Hentet 08.03.2023 fra <https://sikt.no/hva-er-personopplysninger>

- Simons, H. (2014). Case Study Research: In-Depth Understanding in Context. I P. Leavy (Red.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 455-470). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.005>
- Svingen, A. (2018). Gutta som slutta- om gutter og lesing. I S. Slettan (Red.), *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 69-75). Cappelen Damm Akademisk.
- Sørland, S. E. & Alphonse, I. W. (Red.). (2006). *Donald Duck Grøss*. Egmont Serieforlaget AS.
- Traianou, A. (2014). The Centrality of Ethics in Qualitative Research. I P. Leavy (Red.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 62-78). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.028>
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Unrau, N. J. & Quirk, M. (2014). Reading Motivation and Reading Engagement: Clarifying Commingled Conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.684426>
- Wragg, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation* (2. utg.). Routledge.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods* (2. utg., Bd. 5). SAGE.

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

17.01.2023, 08:13

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Undervisning med skjønnlitteratur og leselyst](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
841952

Vurderingstype
Standard

Dato
28.11.2022

Prosjekttittel

Undervisning med skjønnlitteratur og leselyst

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Svein Slettan

Student

Karoline Henriksen Moland

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte i utvalg 1, og fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna i utvalg 2. 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/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være registrertes/foresattes 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 registrerte/foresatte 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

<https://meldeskjema.nsd.no/83566b17-bbb4-4199-a2c2-cd53a0b616e8/vurdering>

1/2

viderebehandles 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

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

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).

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

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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-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.

Kontaktperson hos oss: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!

Kan ditt barn delta i forskningsprosjektet «Undervisning med skjønnlitteratur og leselyst»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skjønnlitteratur brukes i undervisning på mellomtrinnet, og hvordan dette kan påvirke elevenes leselyst. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet vil være en del av masteroppgaven jeg, Karoline Henriksen Moland, student ved Universitetet i Agder, skriver. Formålet er å observere undervisning der skjønnlitteratur benyttes på mellomtrinnet, for å kunne vurdere hvordan dette påvirker leselysten hos elevene. Planen er å observere norsktimene til ditt barn i 1 uke. I denne sammenheng ønsker jeg også å snakke med noen elever for å høre om de mener bruken av skjønnlitteratur i undervisningen påvirker deres leselyst.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at ditt barn er spurt om å delta er at jeg skal gjennomføre forskningsprosjektet i klassen til ditt barn, i samarbeid med hans/hennes norsklærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Under forskningsprosjektet vil jeg være til stede i norsktimene til klassen og observere undervisningen. Ingen vil i denne sammenheng bli spesielt observert, og jeg vil ikke registrere noen personopplysninger om elevene. Ingen form for opptak vil bli gjort.
- I tillegg innebærer det at ditt barn kan delta i en gruppesamtale med meg om hans/hennes tanker om leselyst og bruk av skjønnlitteratur i undervisningen. Jeg gjør lydopptak under samtalen som jeg senere transkriberer, men i masteroppgaven vil alle opplysninger være anonymisert. Dersom du som foresatt ønsker å se intervjuguiden på forhånd, kan du det ved å ta kontakt med meg.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysningene. Ditt barn vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av denne forskningen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Etter dette vil alle lydopptak bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universiteter i Agder ved Karoline Henriksen Moland (student) på epostadresse: karolm18@uia.no eller Svein Slettan (veileder) på epostadresse: svein.slettan@uia.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Svein Slettan
Veileder

Karoline Henriksen Moland
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Undervisning med skjønnlitteratur og leselyst» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

(Navn på barn)

- deltar i gruppesamtaler

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

(Signatur av foresatte, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Undervisning med skjønnlitteratur og leselyst»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skjønnlitteratur brukes i undervisning på mellomtrinnet, og hvordan dette kan påvirke elevenes leselyst. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet vil være en del av masteroppgaven jeg, Karoline Henriksen Moland, student ved Universitetet i Agder, skriver. Formålet er å observere undervisning der skjønnlitteratur benyttes på mellomtrinnet, for å kunne vurdere hvordan dette påvirker leselysten hos elevene. Planen er å observere norsktimene du holder, når de inneholder bruk av skjønnlitteratur, i 1 uke. I denne sammenheng ønsker jeg også å intervju deg for å høre dine refleksjoner rundt bruken din av skjønnlitteratur i undervisningen, samt en elevgruppe for å høre om de mener bruken av skjønnlitteratur i undervisningen påvirker deres leselyst.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at du får spørsmål om å delta er at jeg, som en del av mitt forskningsprosjekt, skal gjennomføre et intervju med norsklærere om deres tanker rundt deres egen bruk av skjønnlitteratur i undervisningen, samt observere norsktimene der skjønnlitteratur blir brukt.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med meg. Dette intervjuet vil handle om dine tanker rundt din egen bruk av skjønnlitteratur i din norskundervisning. Jeg gjør lydopptak under intervjuet. Dersom du ønsker å se intervjuguiden på forhånd, kan du gjøre dette ved å ta kontakt med meg.
- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det også at jeg kan observere norsktimene du holder, der skjønnlitteratur blir brukt.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli anonymisert. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av denne forskningen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Agder ved Karoline Henriksen Moland (student) på epostadresse: karolm18@uia.no eller Svein Slettan (veileder) på epostadresse: svein.slettan@uia.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Svein Slettan
Veileder

Karoline Henriksen Moland
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Undervisning med skjønnlitteratur og leselyst», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å la meg, Karoline Henriksen Moland, observere norsktimene du holder

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide - lærer

- Arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet:
 - o Hvordan pleier du å jobbe med/legge opp til arbeid med skjønnlitteratur i din undervisning?
 - o Er det noe du særlig legger vekt på når du bruker skjønnlitteratur i undervisningen?
 - o På hvilken måte pleier du å formidle skjønnlitteratur til elevene i undervisningen?
 - Hvorfor?
 - o Hva er det viktigste for deg når det kommer til bruk av skjønnlitteratur i undervisningen?
 - o Hvilke målsettinger er det viktig for deg å nå, og hvordan oppnår du disse målsettingene?
 - o Hvordan ser du på det å bruke skjønnlitteratur i undervisningen?
 - o Hva er dine tanker om fri opplevelseslesing i norskundervisningen?
 - o I hvilken grad samarbeider du med biblioteket (skole- eller fylkesbiblioteket) når elevene/du skal finne skjønnlitteratur?
 - o Ser du på deg selv som «en leser»?
 - o I hvilken grad ser du på det som viktig at elevene snakker sammen om det de har lest?
 - o Legger du opp til at elevene kan dele sine leseopplevelser i klasserommet, og i så fall hvordan?
- Tekster:
 - o Hvilke typer skjønnlitterære tekster bruker du vanligvis i undervisningen?
 - Noveller, romaner, tegneserier etc.
 - o Hvorfor bruker du disse tekstene?
 - o Hvordan velger du tekstene du bruker i timene?
 - o Hva slags erfaring har du med elevers frie valg av skjønnlitterære tekster?
- Leselyst:
 - o Hva er dine tanker om sammenhengen mellom bruk av skjønnlitteratur i undervisning og elevenes leselyst?
 - o I hvilken grad formidler du litteratur til elevene i din undervisning?
 - Tenker du dette kan ha en påvirkning på elevenes leselyst?

Intervjuguide elever

- Holdninger til lesing:
 - o Leser du mye på fritiden?
 - Hvor lenge, hvor ofte, hvilket medium?
 - o Hva pleier du å lese på fritiden?
 - Sjanger, medium
 - Skjønnlitteratur eller sakprosa?
 - o Hva gjør at du får lyst til å lese?
 - Gode karakterer, skryt fra læreren, å kunne snakke om boka med andre, fordi du kan «drømme deg bort»?
 - o Hvorfor leser du?
 - Fordi du føler du må? Fordi du synes det er gøy? Fordi du får skryt?
 - o Hva synes du om lesing?
 - Er det gøy, kjedelig, noe du «må» gjøre, nyttig, unyttig
 - Hvorfor?
 - o Ser du på deg selv som «en leser»/en som leser?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Lesing i klasserommet:
 - o Pleier dere å lese mye skjønnlitteratur på skolen?
 - Hvilken sjanger innen skjønnlitteratur? (Fantasy, eventyr, action etc.)
 - o Hvordan pleier dere å lese på skolen?
 - Høytlesing, stillelesing, lese på skjerm
 - o Får dere velge hva slags skjønnlitteratur du vil lese?
 - o Hva leser dere helst på skolen, hvis dere får velge selv?
 - Sjanger, medium, hvorfor?
 - o Tror du læreren din leser?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - o Forteller læreren din om sine leseopplevelser?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?
 - o Etter dere har lest i klassen, pleier dere å snakke sammen om det dere har lest?
 - Svarer dere på spørsmål fra læreren, snakker dere i grupper, skriver dere om det dere har lest?
 - Hvordan ville dere ha jobbet med det dere har lest? Ville dere ha gjort noe annerledes?
 - o Pleier dere å bruke skolebiblioteket eller biblioteket i byen?
 - Hva synes dere om å være på biblioteket? Gøy, kjedelig?
- Leselyst:
 - o Når du leser skjønnlitteratur i timen, får du lyst til å lese mer selv?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - o Når læreren din forteller om sine opplevelser med det å lese skjønnlitteratur, får du lyst til å lese mer selv?
 - Hvis læreren ikke forteller om sine leseopplevelser: «Hvis læreren din hadde snakket om sine opplevelser om hvordan det er å lese, tror du at du hadde hatt mer lyst til å lese selv?»
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

Vedlegg 6: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema			
Dato: Klasse:	Tema:		
	Hvordan brukes skjønnlitteratur?	Mulige kjennetegn på elevenes leselyst	Egne tanker underveis
Hva skjer (oppstart)?			
Hva skjer (selve timen)?			
Hva skjer (avslutning)?			
Refleksjon etter økta			