



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Lesekvart i skolen

En kvalitativ studie av et utvalg læreres begrunnelse av lesekvart som arbeidsmetode i leseundervisning

Håvard Lemika Larsen

Masteroppgave i norskdidaktikk, LRU-3904, mai 2021

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mine fem år som student ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, ved UiT – Norges arktiske universitet. Nå som oppgaven er ferdigstilt, og avslutningen på dette studiet nærmer seg, er det flere som fortjener en ekstra oppmerksomhet.

Takk til min veileder, Morten Bartnæs. Takk for gode tilbakemeldinger underveis i prosessen. Jeg vil og rette en takk til informantene som stilte opp til intervjuet, og bidro med gode tanker om deres erfaringer med lesekvart.

Takk til familie og venner, som alltid er støttende, tilgjengelige og kommer med oppmuntrende ord. Dere er det viktigste i livet.

Til mine kjære medstudenter på 5,-10. trinn. Takk for fem fantastiske år, og ikke minst et hektisk siste halvår. Takk for gode faglige og ikke-faglige samtaler over utallige kaffepauser.

Takk til min kjære samboer som holder ut med meg, og som har vært med meg gjennom hele masterprosessen. Takk for ditt kjærlige vesen, og din varme og gode væremåte.

Tromsø, mai 2021

Håvard Lemika Larsen

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie om bruken av lesekvart som arbeidsmetode i leseundervisning. Målet med studien er å belyse hvordan et utvalg lærere begrunner sine valg, og forstår sin egen rolle i undervisningsmetoden. Problemstillingen stiller følgende spørsmål: *Hvilket syn på lesing og leseundervisning ligger til grunn for et utvalg læreres valg av lesekvart som arbeidsmetode?*

Metoden for innsamling av data er kvalitativt forskningsintervju, der tre lærere fra samme skole har blitt intervjuet om deres leseundervisning. Intervjuene er transkribert, fortolket og diskutert opp mot relevant teori om leseundervisning.

Studiens funn viser at et utvalg læreres syn på lesekvarten ser ut til å handle om at elevene skal utvikle sine leseferdigheter i møtet med tekster basert på deres egne interesser. Målet med metoden er at den skal fremme lesing som igjen kan bygge opp om elevenes motivasjon og drivkraft til videre lesing.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling.....	1
1.2	Forskningsspørsmål.....	2
1.3	Videre struktur i oppgaven.....	3
2	Litteraturgjennomgang og annen forskning.....	5
2.1	Stillelesing og lesekvart.....	5
2.2	Svanes – en pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing?.....	7
2.3	LISA.....	8
3	Ulik forståelse av lesedidaktikk.....	11
3.1	Lesing og leseopplæring.....	11
3.2	Leseglede, motivasjon og engasjement.....	13
3.3	Norskfagets dimensjoner.....	15
4	Metode.....	19
4.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	19
4.2	Abduktiv metode.....	20
4.3	Metode for innsamling av data.....	20
4.4	Observasjon.....	21
4.5	Kvalitative intervju.....	22
4.5.1	Intervjuguide.....	23
4.5.2	Utvalg av informanter.....	25
4.5.3	Gjennomføring av intervjuet.....	26
5	Analysemetode.....	27
5.1	Transkribering.....	27
5.2	Analyse av intervju.....	27
5.3	Vurdering av studien.....	29
5.3.1	Validitet og reliabilitet.....	30

5.3.2	Forskningsetikk	30
6	Analyse og tolkning	33
6.1	Hvordan beskriver informantene sin egen rolle i arbeidet med lesekvarten?.....	33
6.2	Selvvalgte bøker og litteraturtilgang	36
6.3	Hva er målsetningen med lesekvarten?	39
6.4	Fokus i leseundervisningen	40
6.5	Hva begrunner informantene lesekvart med?	41
6.6	Hvilke lesere ønsker de å utdanne?	43
6.7	Leseglede	44
7	Avsluttende diskusjon og videre perspektiver	47
7.1	Den lesedidaktiske begrunnelsen.....	47
7.2	Lærerens selvforståelse i lesekvarten	49
7.3	Lesekvarten og norskfagets ulike dimensjoner	50
7.4	Svar på problemstillingen.....	51
7.5	Videre forskning	52
8	Bibliografi	53
	Vedlegg	57
	Vedlegg A: Intervjuguide.....	57
	Vedlegg B: Samtykkeskjema	63
	Vedlegg C: Kvittering NSD	66

Tabelliste

Tabell 1:	Tabell for transkripsjon og eksempel på tabellens funksjon.....	29
-----------	---	----

Figurliste

Figur 1:	Eksempel på oppsummering av transkripsjon	28
Figur 2:	Eksempel 2 på oppsummering av transkripsjon.....	28

1 Innledning

I min tid som lærerstudent, som vikarlærer og som assistent i skolen har jeg gjennomført og observert flere undervisningsøkter på tvers av ulike trinn. Hos de fleste trinnene har jeg observert at elevene, på et eller annet tidspunkt i løpet av dagen, har hatt en aktivitet som i tromsøskolen går under navnet lesekvart. Meningen med aktiviteten er at elevene får 15-25 minutter til å lese stille i en bok de har tilgjengelig på klasserommet. Ofte har det vært slik at elevene selv har valgt lesestoff til aktiviteten, noe som betyr at elevene leser forskjellig type litteratur. Jeg har ofte opplevd aktiviteten som en fin og rolig stund, men samtidig er det flere trekk ved aktiviteten som fanger min nysgjerrighet. For det første har jeg ofte observert elever som ikke bruker tiden til lesing. For eksempel bruker de lang tid på å finne nye bøker, eller at de trekker seg unna og gir uttrykk for at de ikke har lyst til å lese. For det andre har jeg undret meg over hva som er den egentlige tanken bak metoden lesekvart. Dette innebærer hva målet med lesekvart er, og hva lærere begrunner bruken med.

I forskningslitteraturen går det fram at stillelesing kan brukes på forskjellige måter, og at bruken av den også begrunnes forskjellig (Reutzel, Fawson, & Smith, 2008; Svanes, 2016). Det finnes motstridende oppfatninger om utbyttet elevene sitter igjen med av en slik metode, og det er også ulike syn på hvordan metoden skal brukes, for eksempel når det gjelder hvor involvert læreren skal være i lesingen (National Reading Panel, 2000; Reutzel, et al., 2008; Svanes, 2016). Som en kommende lærer har jeg rettet min nysgjerrighet mot lærerens rolle og lærerens begrunnelse for å bruke aktiviteten lesekvart i skolen. I denne masteroppgaven vil jeg derfor se på bruken av lesekvart fra lærerens perspektiv. Ved å benytte meg av en kvalitativ tilnærming, har jeg intervjuet et utvalg lærere om deres bruk av lesekvarten i undervisningen. Svarene lærerne har gitt meg har blitt analysert og tolket av meg, før det har blitt drøftet opp mot annen teori om emnet lesekvart.

1.1 Problemstilling

Tema for denne oppgaven er derfor et utvalg læreres begrunnelse av lesekvart som metode for stillelesing i undervisning på mellomtrinnet. Stillelesing er en vanlig arbeidsform i skolen og kan defineres som at elevene skal lese uten å si høyt hva som blir lest, i en uavbrutt periode, hver for seg, i en selvvalgt bok (Svanes, 2016, s. 2). I denne masteroppgaven forstår jeg lesekvart som en arbeidsmetode som innebærer stillelesing i en avgrenset periode på 15-25 minutter.

Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene læreplanverket presenterer som nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse, for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeids og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det å kunne lese er en viktig ferdighet å tilegne seg for å kunne delta og fungere i utdanning, arbeid og samfunnsliv, der man møter et mangfold av tekster hver eneste dag. Norskfaget har i Kunnskapsløftet 2020 (LK20) fått et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). I norskdidaktikken er det også en grunnleggende tanke at norsk er et skolefag med to sentrale dimensjoner, som gjerne omtales som redskapsfaget norsk og dannelsesfaget norsk (Hamre, 2017, s. 17). At norskfaget skal ha både en redskaps- og en dannelsesdimensjon har ifølge Jonas Bakken også stor betydning for hva lesing er i norskfaget, ettersom lesingen står sentralt innenfor begge dimensjonene (Bakken, 2020, s. 254). De to dimensjonene har derfor en direkte sammenheng med lesekvart, på den måten at det brukes argumenter fra begge dimensjonene for å begrunne arbeidsmetoden. Det er derfor interessant å se på hvordan forskningslitteraturen og mine informanter begrunner sin bruk av lesekvarten, for deretter å se det mot de ulike dimensjonene som presenteres. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å se på problemstillingen:

Hvilket syn på lesing og leseundervisning ligger til grunn for et utvalg læreres valg av lesekvart som arbeidsmetode?

1.2 Forskningsspørsmål

For å svare på problemstillingen må jeg se den i en videre kontekst, det omfatter blant annet hvordan et utvalg lærere arbeider med metoden. Med problemstillingen som utgangspunkt har jeg utformet to forskningsspørsmål som jeg ønsker å bruke til å besvare problemstillingen min.

(1) *Hvordan beskriver informantene sin egen rolle i arbeidet med lesekvarten?*

Bakgrunnen for dette spørsmålet er å få en forståelse av hva lærerne bruker tiden på, mens elevene leser. Med bakgrunn i teori om leseundervisning og forskningslitteratur som peker på lærerens rolle i lesekvart, ønsker jeg å se på hvordan mitt utvalg informanter beskriver sin rolle under lesekvarten. Svarene informantene gir kan ha sammenheng med hva de ønsker at elevene skal få ut av en slik metode. Det kan å gi et inntrykk av hvilke lesere informantene ønsker å utdanne. Et annet interesseområde i tilknytning til lærerens rolle i lesekvarten, er å se på hvordan informantene stiller seg når det gjelder elevenes mulighet for å velge eget lesestoff

til lesekvarten. Dette ønsker jeg å undersøke, fordi valgfrihet rundt lesestoff kan bidra til å si noe indirekte om den didaktiske tilnærmingen lærerne legger til grunn for bruken.

(2) *Hvilke dimensjoner ved lesing er det som vektlegges i lærernes bruk av denne arbeidsmetoden?*

Bakgrunnen for det andre forskningsspørsmålet handler om å undersøke hvordan informantene driver med leseundervisning. De ulike dimensjonene i norskfaget forteller noe om hvilken type lesing det legges opp til, og hva målet med lesingen er. Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan informantene begrunner den lesingen det legges opp til i lesekvarten og deretter se svarene deres opp mot dimensjonene i norskfaget. De svarene informantene gir kan si noe om hvor lesekvarten som arbeidsmetode for leseutvikling kan plassere seg i forhold til de sentrale dimensjonene av norskfaget.

1.3 Videre struktur i oppgaven

I kapittel 2. *Litteraturgjennomgang og annen forskning* vil jeg presenterer tidligere forskning og artikler skrevet om temaet lesekvart og uenigheten omkring metoden. I kapitlet er det spesielt to artikler som vil utgjøre en stor del av grunnlaget som senere vil anvendes i diskusjon og drøfting av funn. De to artiklene er valgt på det grunnlag av at de er to av få studier som tar for seg arbeidsmetoden lesekvart i norsk skole. De er derfor relevant med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I kapittel 3. *Ulik forståelse av lesedidaktikk* vil jeg se på ulike forståelse av lesedidaktikk. Dette innebærer å redegjøre for begrepene leseopplæring, leseforståelse, lesestrategier, leseglede, motivasjon og engasjement. Kapitelet vil også redegjøre for selvvalgte bøker, som er en sentral del av lesekvarten. I den siste delen av kapitlet vil jeg presentere de ulike dimensjonene i norskfaget, som senere vil anvendes i diskusjon og drøftingen av et av forskningsspørsmålene.

I kapittel 4. *Metode* vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt underveis i prosessen med å kunne svare på problemstillingen min. Her vil jeg begrunne hvorfor jeg valgte å benytte meg av kvalitative intervju, hvordan mine informanter ble valgt ut og hvordan jeg utformet intervjuguiden som var utgangspunktet for intervjuene.

I kapittel 5. *Analysemetode* viser jeg hvordan jeg har arbeidet med datamaterialet som vil være utgangspunktet for å besvare problemstillingen. Her vil jeg også argumentere for studiens validitet og reliabilitet.

I kapittel 6. *Analyse og tolkning* vil jeg presentere og tolke datamaterialet i sammenheng med teorigrunnlaget og forskningsspørsmålene for denne oppgaven. Funnen fra datamaterialet vil bli presentert og løpende diskutert opp mot teori i hele kapittelet.

I kapittel 7. *Avsluttende diskusjon og videre perspektiver* vil jeg oppsummere og sammenfatte funnene fra analyse, og forsøke å knytte de opp mot den overordnede problemstillingen. Avslutningsvis har jeg lagt frem hva jeg mener kan være hensiktsmessig å forske videre på innenfor denne studiens tematikk.

2 Litteraturgjennomgang og annen forskning

Dette kapittelet handler om tidligere forskning og artikler skrevet om teamet lesekvart og stillelesing. Første delkapittel vil ta for seg en gjennomgang av hvordan lesekvart beskrives i annen forskning. Andre og tredje delkapittel vil presentere to studier som tar for seg arbeidsmetoden lesekvart i norsk skole.

2.1 Stillelesing og lesekvart

Mye av leseundervisningen i begynneropplæringen og på mellomtrinnet er ofte organisert slik at læreren og elevene først leser tekster i fellesskap, og deretter går resten av tiden til at elevene leser (mer eller mindre) selvvalgte bøker (Skaftun & Michelsen, 2020, s. 183).

Aktiviteten stillelesing er en forutsigbar og selvreven aktivitet, som gjerne defineres som «å lese uten å si høyt hva som blir lest» (Svanes, 2016, s. 2). Svanes sier, i likhet med Skaftun og Michelsen (2020), at stillelesningen er en vanlig arbeidsform på barnetrinnet, hvor elevene leser stille i en uavbrutt periode, hver for seg, i en selvvalgt bok (Svanes, 2016, s. 2).

I norsk skole har stillelesing sjeldent blitt diskutert som en egen aktivitet, men den nevnes ofte som et redskap for å fremme elevenes leseutvikling (Svanes, 2016, s. 3). Skaftun og Michelsen (2020) sier at metoden begrunnes med at det handler om å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs nivå, skaffe elevene oversikt til å kunne velge lesestoff, legge til rette for mengdelesing og skape gode lesevaner og leselyst (Skaftun & Michelsen, 2020, s. 183). Å skape gode lesevaner og leseglede er også grunnlaget for lesestimuleringstiltaket «Lesesiesta» (Stuestøl, 2002), et prosjekt Liv C. Stuestøl har utviklet med formål om å utvikle elevenes leseferdigheter, samtidig som elevene kunne oppleve litteratur som igjen skulle stimulere til leseglede og leselyst (Stuestøl, 2002, s. 42). For å nå dette målet, mente hun at lesesiestaen skulle legges inn som et timeplanfestet avbrekk, der elevene skulle «få mulighet til å reise ut i litteraturens verden, føle gleden og atspredelsen det gir, og på den måten bli inspirert til videre lesing» (Stuestøl, 2002, s. 42). En annen begrunnelse for stillelesingen er at aktiviteten kan brukes som et middel for å utvikle «litterær dømmekraft», min oversettelse av «literary judgement», hos elevene (Bertschi-Kaufmann & Graber, 2017, s. 15). De observerte at ungdom kunne lykkes med å kombinere utviklingen av litterær dømmekraft med «pleasurable self-selected reading» de anså som meningsfylt og motiverende. (Bertschi-Kaufmann & Graber, 2017, s. 15). Selve leseopplevelsen kan fungere som et mål i seg selv, men

motivasjon for lesing er et nødvendig middel for at elevene skal bli gode tekniske lesere (Svanes, 2016, s. 3). Det finnes likevel lite forskning på bruken av lesekvart i norske skoler, og på hvilket læringsutbytte elevene sitter igjen med. En følge av dette er at heller ikke lærerens rolle i stillelesingen er diskutert (Svanes, 2016, s. 3).

I amerikansk leseforskning har derimot stillelesing som arbeidsform, samt ulike stillelesingsprogram blitt satt i system og forsket på. Her går stillelesingen under flere betegnelser, der fellesnevneren for dem, er at elevene leser rundt 20 minutter hver dag i en selvvalgt bok, og hvor læreren har en tilbaketrucken rolle der de blant annet kunne lese en bok selv. En slik arbeidsmetode er ifølge NRP en vanlig og utbredt metode i amerikanske klasserom (National Reading Panel, 2000, s. 213). «Sustained Silent Reading» (SSR) er en av de mest brukte betegnelse, og blir gjerne definert gjerne som «a period of uninterrupted silent reading» (Siah & Kwok, 2010, s. 168).

Det er spesielt en rapport fra National Reading Panel (NRP) fra 2000 som satte søkelyset på bruken av SSR i skolen og lærerens rolle i arbeidet med metoden. Rapporten skapte store reaksjoner, ettersom den hevdet at forskningsgrunnlaget som støttet opp om SSR var svakt og at man i stedet burde velge andre arbeidsmetoder som kunne vise til mer målbare effekter på leseutviklingen, i form av økt leseflyt (Reutzel, Fawson, & Smith, 2008, s. 37).

NRP rapporterte at de kunne forstå hvorfor det å støtte opp om frivillig lesing, gjennom blant annet lesekvart, kunne være bra for leseopplæringen. Likevel kunne de ikke ut ifra de studiene de hadde analysert, vise til forskning som støttet opp omkring utbyttet på leseflyten¹ av en slik metode (National Reading Panel, 2000, s. 216). Kritikken tok for seg verdien av stillelesingen i skoletiden, i den betydning at elevene leste stille uten tilbakemelding fra læreren, og lærerens fravær av interaksjon og mangel på kontroll om at elevene faktisk leste (Reutzel, Fawson, & Smith, 2008). Det førte blant annet til et skifte, der læreren skulle ta en mer aktiv rolle i stillelesingen, og hvor arbeidsmetoden i stor grad har endret navn til

¹ Oversettelse av «Fluency», som NRP definerer som «the ability to read a text quickly, accurately, and with proper expression ...» (National Reading Panel, 2000, s. 194).

«Scaffolded Silent Reading» (ScSR)², og kan forstås som stillelesing med veiledning (Reutzel, Fawson, & Smith, 2008).

Rapporten fra NRP ble av noen sett på som et angrep på stillelesingen som arbeidsform. Stephen Krashen mente at NRP sin rapport underrapporterte relevante studier som fremhevet stillelesingen og feilrepresenterte det utvalget de tok med (Krashen, 2002, s. 119). Krashen gir uttrykk for at SSR er en arbeidsmåte som bidrar til å utvikle leseferdigheter, ordforråd og skriveferdigheter (Krashen, 2004, s. 17). Han argumenterer for at stillelesningens mål er å gi elevene en smak av lesing for å stimulere de til mer selvstendig fritids- og fornøyleslesing, ettersom studier viser at elever som ikke leser for gledens skyld, vil kunne få det vanskelig med å utvikle språklig og kulturell kompetanse som er nødvendige for å klare seg i dagens samfunn.

2.2 Svanes – en pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing?

En av de få studiene som tar for seg lesekvart i norsk skole er Ingrid Krogstad Svanes, i sin artikkel «Stillelesing i norskfaget – pustepause for læreren eller veiledningsøkt i lesing?». Hun har sett på stillelesing som en vanlig aktivitet i norske klasserom, og hevder at kunnskap om hva læreren bruker tiden på og hvordan læreren veileder faglig, er begrenset (Svanes, 2016, s. 2). Hun retter derfor blikket mot lærerens rolle i lesekvarten, og viser til tre ulike lærerroller i skoleaktiviteten stillelesing: Læreren som modellerer lesing, læreren som går rundt og hører én og én elev lese, læreren som gjør annet forfallende arbeid mens elevene leser (Svanes, 2016, s. 2).

Svanes har i sin studie gjort videoobservasjoner av fire lærere på 3. trinn, der stillelesing ble brukt som en fast rutine i første timene. Lærerne ble observert i en uke hver, mens elevene hadde aktiviteten stillelesing. Studien hennes er forankret i et sosiokulturelt læringssyn, der

² ScSR is an approach to reading fluency practice that addresses many of the weaknesses associated with traditionally implemented SSR. ScSR makes use of silent wide reading on independent-level texts selected from varied genres; periodic teacher monitoring of and interaction with individual students; and accountability through completed book response assignments. (Reutzel, Fawson, & Smith, 2008, s. 39)

lærerens veiledning ses på som stillasbygging. Fokuset hennes var derfor å fange opp samtaler mellom læreren og enkeltelever, slik at hun kunne se hvordan læreren gir tilbakemeldinger til elevene under lesing (Svanes, 2016, s. 7).

Studien viste at de fire lærerne bruke tiden variert. Noen av lærerne så på aktiviteten som et sted hvor læreren skal være en viktig veileder i lesingen, mens andre så på det som en selvdreven aktivitet der veiledning ikke var nødvendig. (Svanes, 2016, s. 15). Sett i lys av tidligere forskning på stillelesing, sier Svanes at det er færre gode grunner til at aktiviteten skal være en pustepause for læreren, i den betydning at de bør bruke tiden på å gi elevene tilbakemelding på lesingen, framfor å bruke tiden på arbeid som ikke har noe med lesing å gjøre, eller å la elevene lese uten veiledning. Hun viser til forskning som hevder at en veiledende lærer øker kvaliteten på stillelesingen. Svanes kommer frem til at stillelesing som skoleaktivitet kan være en læringsarena for barn uavhengig av lærerens aktivitet, «siden stillelesing kan være en arena for utvikling av leseglede og leseopplevelse, noe vi vet går hånd i hånd med leseferdigheter» (Svanes, 2016, s. 17). Samtidig sier hun at funnene i studien viser at verdien på stillelesningsøkten kan øke ytterligere dersom den også inkluderer veiledning fra læreren.

2.3 LISA

Stillelesning som skoleaktivitet, ble også tatt opp i den omfattende klasseromsstudien LISA (Linking Instruction and Student Achievement) (Klette, Blikstad-Balas, & Roe, 2017). I prosjektet som har videofilmet og analysert 178 norsktimer på åttende trinn, fordelt på 47 ulike klasserom over en periode på en uke fra skoleåret 2014/2015, ble det observert stillelesing (SSR) i 16 undervisningstimer (Gabrielsen, Blikstad-Balas, & Tengberg, 2019, s. 16).

Den stillelesingen som ble observert, så ut til å være en integrert del av undervisningen i de aktuelle klasserommene. Aktiviteten fulgte den typiske stillelesingspraksisen, der elevene leste i en egen bok, i en periode på omkring 15 minutter, på starten eller på slutten av en norsktime (Gabrielsen, Blikstad-Balas, & Tengberg, 2019, s. 16). Bortsett fra en lærer som kalte det for «pleasure reading», ga lærerne sjelden noen begrunnelse for hvorfor elevene skulle lese.

Lærernes rolle ble også observert. Læreren ba elevene om å finne boken sin, og elevene begynte å lese stille ved plassene sine. De observerte at noen lærere satte seg fremst i klasserommet, mens andre gikk rundt og hadde mer overfladiske samtaler med elevene om bøkene de leste. «What book are you reading now?» (School 14), «Why did you choose that book? (School 23), and «Would you recommend it to someone else?» (School 5) (Gabrielsen, Blikstad-Balas, & Tengberg, 2019, s. 17). En tredje lærerrolle ble også observert da de så at noen lærere brukte tiden på å hjelpe elever med å finne bøker. Dette gjorde de ved å anbefale bøker for elevene, men hvor eleven selv fikk velge bok til slutt. På tvers av klasserommene var ikke stillelesingen relatert til resten av innholdet i undervisningen. Det vil si at når stillelesningen var ferdig, gikk undervisningen over til noe annet, uten noen form for samtale om hva elevene hadde lest.

Et nøkkelfunn ved deres observasjon av stillelesingen var at, bortsett fra i ett klasserom, var dette den eneste situasjonen hvor elevene fikk lese hele romaner i skoletiden. Det ble likevel observert lite arbeid med romanene, eller samtaler og diskusjon om romanene. Bortsett fra de overfladiske spørsmålene som læreren stilte elevene om bøkene, var det noen klasser som hadde bokpresentasjoner og bokrapporter. Observasjoner av disse bokpresentasjonene, viste derimot at samtalene rundt bokpresentasjonen handlet mer om tilbakemeldinger på den muntlige framføringsmåten til eleven, framfor en litterær diskusjon om boken som ble presentert.

Ut ifra deres funn om at stillelesing var det eneste stedet der eleven fikk lese hele romaner, og hvor bokpresentasjoner så ut til å være det eneste steder der elevene kunne snakke om og diskutere litterære verk, spør de seg om skolen mister en gylden mulighet for å snakke og skrive om bøker elevene leser, med et større søkelys på litteraturen (Gabrielsen, Blikstad-Balas, & Tengberg, 2019, s. 25).

3 Ulik forståelse av lesedidaktikk

I dette kapittelet vil jeg se på ulike forståelser av lesedidaktikk. I delkapittel 3.1 vil jeg gjøre rede for begrepene leseopplæring, leseforståelse, lesestrategier, leseglede, motivasjon og engasjement. I delkapittel 3.2 forklarer jeg hva som menes med selvvalgte bøker, og presenterer teori omkring dette temaet. I delkapittel 3.3 vil jeg presentere de ulike dimensjonene i norskfaget, som senere vil anvendes i diskusjon og drøftingen av det andre forskningsspørsmålet.

3.1 Lesing og leseopplæring

Et av skolens sentrale mål er å gjøre elevene klar for å møte tekstmangfoldet og lesekravene samfunnet krever for å kunne delta i jobb- og fritidssammenheng. For å nå dette målet må skolen, ifølge Magnusson & Frønes (2020), ta ansvar for å utvikle elevenes lesekompetanse, noe som inkluderer å utvikle gode funksjonelle leseferdigheter (Magnusson & Frønes, 2020, s. 80). Til grunn for min forståelse av begrepet lesekompetanse har jeg valgt å legge den norske oversettelsen til Weyergang og Magnusson (2020) av OECDs definisjon av *reading literacy*:

«Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet» (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 52).

Lesing er ikke en ferdighet man lærer seg en gang for alle i løpet av de første skoleårene. Roe hevder at for å utvikle god lesekompetanse over tid, kreves det kontinuerlig utvikling i møtet med stadig med avanserte tekster, og at gode leseferdigheter og god tekstforståelse er viktige forutsetninger for læring (Roe, 2014, s. 11).

Den første leseopplæringen handler om ordavkoding. Avkoding dreier seg om å kunne identifisere bokstavene, eller grafemene, som representanter for ulike lyder, sette disse sammen til ord, og igjen kombinere ord til setninger som uttrykker mening (Roe, 2014, s.25). Hun forklarer at dette er den tekniske siden ved lesing. Når barnet har forstått den tekniske siden, og opplever at de kan stave seg gjennom ord og setninger, sier man at barnet har knekket lesekoden (Roe, 2014, s. 25). Det å knekke lesekoden er et stort gjennombrudd i barnets liv, og det å ha gode tekniske ferdigheter er det som legger grunnlaget for god

avkodning, leseflyt og forståelse, som blir viktig i den videre leseopplæringen (Roe, 2014, s. 25). Roe viser til at det likevel er viktig at elevene fortsatt får en systematisk leseopplæring også etter at de har knekt lesekode. Hun definerer denne leseopplæringen som den *videre leseopplæringen*, hvor det dreier seg om å videreutvikle elevenes leseforståelse, engasjere elevene i å lese og samtidig lære dem gode lesestrategier (Roe, 2014, s. 9). Roe nevner at det i de siste tiårenes leseforskning har blitt mer bevissthet omkring det å arbeide med forståelse, engasjement og strategier i den videre leseopplæringen. Lesekvart er en arbeidsmetode hvor elevene i utgangspunktet skal lese selv, derfor kan det å lese tekster på egenhånd forstås som en arbeidsmetode som inngår i den videre leseopplæringen, hvor elevene skal begynne å forstå meningen bak den skrevne tekst (Roe, 2014, s. 12).

Ifølge Ivar Bråten (2016) innebærer leseforståelse å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst (Bråten, 2016, s. 11). Bråten avgrensner *skrevet tekst* til en forståelse av tekst på papir og skjerm, og kan også inkludere grafisk framstillinger, kart eller bilder. Bråtens definisjon av leseforståelse rommer to ulike aspekter ved leseforståelsen; det å utvinne noe fra teksten og det å skape mening med utgangspunkt i teksten (Bråten, 2016, s. 12). Roe mener (2014), i likhet med Bråten, at leseforståelse handler om å skape mening av det vi leser, og at det er nøkkelen til å få kunnskap, informasjon eller opplevelser i møtet med ulike tekster (Roe, 2014, s. 24). Å forstå en tekst krever samhandling og et kontinuerlig samspill mellom leseren og teksten. For å få et fullstendig utbytte av det vi leser, må man foreta en rekke tankeprosesser, samt anvende gode lesestrategier og relevante bakgrunnskunnskaper. Magnusson & Frønes (2020) fremhever også at en av de viktigste faktorene for å lykkes med å utvinne mening fra tekst, er at lesingen er strategisk og at leseren har oversikt over egen forståelse og leseprosess (Magnusson & Frønes, 2020, s. 82).

Det finnes ulike definisjoner av hva lesestrategier er. Strategier kan defineres som prosesser for å forberede forståelsen og overvinne utfordringer når man leser, og innebærer tilsiktet kontroll, målrettet og bevissthet i de handlingene man gjør mens man leser (Magnusson & Frønes, 2020, s. 83). Roe (2014) bruker begrepet lesestrategier om alle de grepene som lesere gjør for å fremme leseforståelsen (Roe, 2014, s. 87), mens Bråten (2016) definerer leseforståelsesstrategier som «mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse» (Bråten, 2016, s. 67).

Øistein Anmarkrud (2016) nevner viktigheten av undervisning i lesestrategier og sier at undervisning i bruk av lesestrategier gir bedre leseforståelse hos elevene, samtidig som eleven selv blir flinkere å overvåke egen forståelse av tekst (Anmarkrud, 2016, s. 223). Anmarkrud viser til forskning om hva undervisning rettet mot å utvikle god leseforståelse bør inneholde, der det blant annet blir fremhevet at den eksplisitte undervisningen i lesestrategier som innebærer at læreren forklarer og modellerer bruken av lesestrategier, gir bedre resultater enn den implisitte undervisningen (Anmarkrud, 2016, s. 223).

3.2 Leseglede, motivasjon og engasjement

Roe (2014) hevder at motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese (Roe, 2014, s. 38). Ifølge henne er det flere forskere som går så langt at de hevder at motivasjon og engasjement er en viktig del av selve lesekompetansen (Roe, 2020, s. 38). Et av målene med leseopplæringen bør derfor være å få elevene motivert for, og engasjert i lesingen.

Roe (2020) definerer engasjerte lesere først og fremst gjennom at de «gleder seg til å lese, og at de opplever at tekstene gir dem spennende og interessante opplevelser» (Roe, 2020, s. 108). Likevel gir hun uttrykk for at leseengasjement handler om mer enn bare frivillig, lystbetont lesing og positive holdninger til lesing. Det handler også om utholdenhet i lesingen «som engasjerte lesere klarer å mobilisere for å komme seg gjennom utfordrende og komplekse tekster» (Roe, 2020, s. 108). Denne utholdenheten er også en nødvendighet for å komme seg gjennom et stadig mer komplekst og utfordrende tekstbasert samfunn.

Ifølge Marianne Lillesvangstu (2014) er det mange grunner til at vi leser litteratur. Noen leser for å underholdes og for personlig utvikling, mens andre leser fordi læreren sier det (Lillesvangstu, 2014, s. 19). Hun peker på viktigheten av å gi rom for det personlige når det kommer til lesingen, og sier at uten den personlige drivkraften er det få som blir glade i å lese og som dermed forblir lesere (Lillesvangstu, 2014, s. 19). Lillesvangstu argumenterer for at det ikke alltid har vært naturlig for elever å hente fram de personlige reaksjonene og erfaringene når de leser litteratur i skolesammenheng, men for at de skal få gode leseopplevelser og for å skape les glede, må man slippe til de personlige lesemåtene, da det har vist seg å være en nøkkel til å åpne tekster (Lillesvangstu, 2014, s. 20)

Ønsket om motivasjon og positive holdninger knyttet til lesing er også noe som brukes som argument for at elevene ofte får velge bøker selv, siden forskning viser at engasjement og læring henger nært sammen i lesing (Svanes, 2016; Roe, 2014). Det å la elevene få velge lesestoff selv er, ifølge Skaftun og Michelsen (2020), et godt prinsipp, som kan bidra med å skaffe dem oversikt over litteratur, vurdere tekster opp mot hverandre og argumentere for bokens kvalitet (Skaftun & Michelsen, 2020, s. 183). I LK20 har elevenes egne leseinteresser fått en større plass i faget. Elevene skal blant annet etter 4.trinn kunne «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» og «velge bøker fra bibliotek ut ifra egne interesser og leseferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6).

Det er likevel mange lærere som rapporterer at selvvalgte bøker kan skape vanskeligheter for å sikre at hver enkelt elev får progresjon i leseutviklingen, da elevene ofte velger de trygge og enkle bøkene, framfor bøker som gir dem større utfordringer (Skaftun & Michelsen, 2020, s. 183). Skaftun og Michelsen (2020) sier at dette kan ha sammenheng med elevens behov for trygghet og mestringsfølelse, noe som er viktig hos elevene. Likevel kan læringseffekten reduseres dersom elevene aldri blir utfordret til å lese annen litteratur. De sier at læreren derfor har et ansvar med å legge til rette for en fornuftig litteratur som kan støtte elevene i deres leseutvikling (Skaftun & Michelsen, 2020, s. 184).

I en studie av Judith Langer (2001), gjengitt av Roe (2014), knyttes valg av bøker også til elevenes indre motivasjon for å lese. Ved å legge til rette for, og presentere litteratur som gikk overens med elevenes tidligere leseerfaringer, skulle det skape et grunnlag for at elevene kunne velge egne bøker til lesing. Målet var at elevene på denne måten skulle få følelsen av å lykkes med å lese en bok (Roe, 2014). Langer konkluderte med at læreren kan legge til rette for at elevene kan lese frivillig, dersom de bruker tid på å finne ut hva elevene har med seg av kunnskaper og erfaringer hjemmefra, og bygger ut på det de kan fra før (Roe, 2014, s. 140).

Selv om læreren har en viktig rolle i å finne og legge til rette for tilpasset litteratur, er det en utfordring, ifølge Roe, å få elevene til å bli motiverte for å lese fordi de har lyst til det (Roe, 2014, s. 141). I forbindelse med PISA+-prosjektet sier Roe at hun intervjuet norske elever om deres lesevaner på fritiden. Ut ifra de svarene hun fikk, belyste hun et problem ved at elevene i skolekontekst først og fremst tenker på skjønnlitterære tekster og bøker når de blir spurt om sine lesevaner. Hun stilte seg derfor kritisk til de lærerne som bare hadde skjønnlitterære tekster

i tankene når de skal hjelpe elevene med å finne frem til lesestoff, og sier at det er på tide å tenke annerledes (Roe, 2014, s. 140).

Roe påpeker at fritidslesing ikke bare handler om skjønnlitteratur, men for å få alle elevene til å lese vil det være avgjørende at de starter med å lese noe de selv liker. Hun sier at det å lese fagtekster kan gi elevene like god lesetrening som det å lese skjønnlitteratur. I tillegg kan elevene også få kunnskap og forståelse om det emnet de velger å lese om (Roe, 2014, s. 141). Roe (2020) sier at skolen og læreren har et «uutnyttet potensial» når det gjelder å inspirere og motivere elevene til å bli glade i å lese og til å lese mer på fritiden (Roe, 2020, s. 109). Daniel Pennac (1999), gjengitt i Roe (2014), har en genuin tro om at alle barn kan bli glade i å lese, men at det handler om vise «de skattene som skjønnlitterære tekster representerer» (Roe, 2014, s. 143). Pennac råder lærere til å dele sin glede over god litteratur med elevene, i stedet for å stille krav om at de skal lese. Han er tydelig på at dersom elevene alltid forbinder lesing med å trene på lesestrategier eller andre oppgaver, kan lesegleden bli drept. Selv om han i hovedsak snakker om skjønnlitteratur, kan hans råd til lærere også knyttes opp mot den lesingen som lesekvart tilbyr, der lesingen skal fremheve blant annet leseglede. Det er derfor viktig at læreren sørger får å ha et variert utvalg av både skjønnlitterære tekster og gode og interessante fagtekster som elevene kan ha tilgjengelig i klasserommet sitt.

3.3 Norskfagets dimensjoner

I 2016 skrev litteraturkritiker Knut Hoem et innlegg hvor han kritiserte læreboken til sønnen sin, som gikk i åttende trinn. Hans kritikk rettet seg mot lærebokens plassering av skjønnlitteraturen og den «begrepsjungelen og de innholdstomme vendingene» boken inneholder (Hoem, 2016). Boken fikk, ifølge Hoem, hans sønn til å mislike norsk og drepe leselysten hans.

Innlegget til Hoem fikk flere reaksjoner. Blant dem, gikk forfatteren bak læreboken, Kathinka Blichfeldt, ut og sa at boka var lagt til rette for det læreplanen krever av boka og at den skal legge til rette for det som er viktig i det videre arbeidslivet elevene skal ut i (Carlsen & Falch-Nilsen, 2006). Lærer Assad Nasir svarte og med et innlegg der han mente at Hoem bommet på adressaten, men likevel stilte et betimelig spørsmål; «Skal skolefaget være et dannelses- og identitetsfag, eller skal det være et redskapsfag?» (Nasir, 2016). Med det henviste

han til at det er læreplanen som er det egentlige problemet med norskboken til sønnen, og tok opp dimensjonene ved norskfaget.

I innledningen presenterte jeg en grunnleggende tanke om at norsk er et skolefag med to sentrale dimensjoner, som omtales som redskapsfaget norsk og danningsfaget norsk (Hamre, 2017, s. 15). I tillegg til disse sentrale dimensjonene, legger Bakken (2020) til opplevelsesfaget og identitetsfaget som to dimensjoner til av norskfaget. Han understreker likevel at det er viktig at de oppfattes som fire dimensjoner av det samme faget, og ikke blir sett på som fire separate fag (Bakken, 2020, s. 263). Bakken illustrerte et bilde på at dersom de ulike dimensjonene av norskfaget ble skilt fra hverandre, kunne norskfaget nærme seg det «niddbildet» som ble tegnet av litteraturkritiker i NRK, Knut Hoem, i en serie kritiske innlegg om en norsklærerbok for ungdomstrinnet» (Bakken, 2020, s. 263). Det er likevel greit å redegjøre for dimensjonene, og se på hva lesing i de ulike dimensjonene innebærer.

Om *Redskapsfaget norsk* sier Hamre (2017) at perspektivet på norsk som redskapsfag handler om at norskfaget skal gi elevene kunnskap og kompetanse som de trenger for å kunne delta i utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv (Hamre, 2017, s. 15). Bakken (2020) sier at dette i hovedsak greier seg om å utvikle elevenes kompetanse i å skape og tilegne seg ulike typer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster og en tekstkompetanse (Bakken, 2020, s. 252).

Norskfaget som danningsfag, innebærer at faget har i oppdrag å formidle den norske kulturarven til elevene og la dem bli kjent med de viktigste tekstene fra fortid og nåtid, der den skrevne skjønnlitteraturen fremheves (Bakken, 2020, ss. 252-253). Perspektivet på norsk som danningsfag er ifølge Hamre (2017) mindre tydelig i det daglige arbeidet i skolen, men at det har et mer overordnet perspektiv. Dette innebærer at mange av de ulike aktivitetene først gir mening som del av en større helhet (Hamre, 2017, s. 15). Dette ser man også hos Skaftun og Michelsen (2020) som sier at danningseffekten av undervisningen ikke er noe som nødvendigvis kan måles rett etter undervisning, verken av læreren eller eleven selv. De sier at det handler om at elevene lærer noe de i framtiden kan forventes å skulle kunne, og som de kan bruke i sin selvutviklingsprosess for å gjøre dem til medborgere i samfunnet (Skaftun & Michelsen, 2020, s. 30). Norskfaget skal gi elevene tilgang på, og legge til rette for lesing av bestemte tekster som elevene selv har røtter i, men også å lese disse tekstene på bestemte måter. I kjerneelementet *Tekst i kontekst* understrekes det at en viktig lesekompetanse i norskfaget er å kunne utforske og reflektere over tekst i lys av ulike kontekster, i forhold til både tekstens kulturhistoriske kontekst og elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Norskfaget skal ikke bare være et sted å lære, men også et sted å være (Bakken, 2020, s. 261). Ettersom norskfaget beslaglegger en stor del av barn og unges tid, sier Bakken at læreplanene har lagt vekt på at faget skal oppleves som givende for elevene, der og da, ikke kun med tanke på framtiden. Norsk som opplevelsesfag har i K20 fått en styrket rolle, noe som blant annet kommer til uttrykk kjerneelementet *tekst i kontekst*: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I tillegg har, som nevnt, elevenes egne leseinteresser fått større plass i faget i form av kompetansemålene som legger til rette for elevenes egeninteresse. At elevenes egeninteresse har fått større plass i norskfaget, kan være et argument for å arbeide med en metode som lesekvarten, der det å lese i selvvalgte bøker ut ifra egne interesser ofte er et poeng med aktiviteten.

Norsk som identitetsfag innebærer at faget skal bidra til å forme elevenes identitet. Tidligere tanker om identitetsfaget innebar at norskfaget skulle bidra å utvikle en nasjonal og en personlig identitet, der elevene skulle møte tekster med det norske skriftspråket i fortellinger om Norge og nordmenn (Bakken, 2020, s. 262). I LK20 er den nasjonale identiteten nedtonet, samtidig som det åpnes for et mangfold av kulturelle identiteter der elevene «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egne språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere det metodiske rammeverket som ligger til grunn for studien. I kapittelet vil jeg redegjøre for valgene jeg har tatt gjennom forskningsprosessen for å kunne besvare på forskningsspørsmålene.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteorier er uttrykk for ulike synspunkt på hvordan vi kan få vitenskapelig kunnskap om virkeligheten. Utgangspunktet for dette er at forskning har et mål om å frembringe kunnskap om virkelighet, hvordan den er og hvordan den henger sammen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Et grunnleggende utgangspunkt for all empirisk forskning «er en antakelse om at virkeligheten er noe som eksisterer uavhengig av den som forsker på virkeligheten» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45).³

I dette prosjektet har jeg et ønske om å undersøke et utvalg læreres bruk av lesekvart i skolen. I utgangspunktet var planen å se og observere hvordan lesekvart gjennomføres, og deretter forhøre meg om lærernes refleksjoner rundt lesekvart. En slik tilnærming ville vært forstått som en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45), der hensikten var å forstå lesekvarten og hva lærere gjør i den. På grunn Covid-19 pandemien og den økte smittesituasjonen som oppsto i løpet av semesteret, måtte jeg redusere studiens observasjonsdel, noe som førte til at jeg også måtte endre min tilnærming til studien. Studien beveger seg derfor i en retning av hermeneutisk orientering hvor jeg skal finne og fortolke mening av det informantene sier i intervjuene, i et forsøk på å se hva som ligger til grunn for et utvalgs læreres bruk lesekvart i skolen. Tolkninger av intervjutekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler. Å tolke tekst handler om å tillegge handlinger en spesiell mening. Handlingen kan forstås som tegn som gir kunnskap om en underliggende struktur (Thagaard, 2019, s. 37).

³ Deler av dette avsnittet og deler av avsnitt i metodedelen (punkt 4.3, 4.4 og 4,5) omfatter passasjer fra tekst jeg tidligere har skrevet til bruk i masterskissen, i et arbeidskrav våren 2020 (Larsen, 2020)

4.2 Abduktiv metode

Postholm og Jacobsen (2018) inntar en stilling der de antar at en ren deduktiv metode og en ren induktiv metode vil være ytterpunkter på en skala. Utgangspunktet deres er at metodene man bruker ikke kan være rent deduktiv eller induktiv (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 101-102). Der en deduktiv metode vil ha tidligere empiriske funn og tidligere teorier som utgangspunkt for innsamling av ny empiri som stemmer overens med det, vil en induktiv metode gå fra empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 101-103). I mitt prosjekt har jeg drevet med en kontinuerlig pendling mellom teori og empiri, og dermed brukt en abduktiv tilnærming. Postholm og Jacobsen sier at innenfor en abduktiv tilnærming vil all vitenskapelig tenking starte med observasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Mitt prosjekt startet med et utgangspunkt hvor jeg hadde observert flere situasjoner med lesekvart, og ønsket derfor å se videre på dette. Jeg leste teori og forskning om lesekvarten, og oppdaget ulike oppfatninger omkring bruken av metoden i skolen. Det førte til at jeg ønsket å dra ut i skolen og innhente datamaterialet fra lærere som er kjent med metoden fra sin hverdag i skolen. Jeg intervjuet derfor tre informanter, der datamaterialet fra intervjuene ble transkribert, og hvor funn fra transkripsjonen i neste prosess ble fortolket og deretter diskutert opp mot teori. Resultatet jeg sitter igjen med er derfor påvirket av samspillet mellom teori jeg har lest på forhånd og erfaringer jeg har gjort meg i arbeidet med empirien. Det har altså vært en jevn vekslning mellom teori og empiri under hele prosessen, og derfor en abduktiv tilnærming.

4.3 Metode for innsamling av data

Et grunnleggende utgangspunkt i all empirisk forskning er at man skal velge det forskningsdesign som er best egnet til å belyse problemstillingen eller svare på forskningsspørsmålet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Min studie retter seg inn mot tre enkeltmenneskers fortolkning av virkeligheten. Det blir derfor viktig for meg å ha et forskningsdesign som retter seg mot disse objektene, for at jeg skal kunne få en innsikt i deres måte å se verden på. Dette betyr at min studie vil favorisere det å avgrense til et mindre antall deltakere for å få en rik og dynamisk forståelse av deres virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 62). Denne studien vil dermed rette seg mot det man kaller en liten-N-studie, ved at jeg som forsker konsentrerer meg om et lite antall mennesker, som i denne studien består av tre lærere.

Det er ikke lett å skille liten-N-studie med den mer kjente casestudien, men et skille er at der casestudier setter et sterkt fokus på konteksten hvor fenomenet utspiller seg, vil en liten N-studie ha et sterkere fokus på fenomenet på tvers av ulike kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Slik jeg tolker dette for min studie, vil det være fenomenet lesekvart som har fanget min interesse. Med tanke på den problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har stilt meg, vil det derfor være interessant å se hva som ligger til grunn for bruken av lesekvart i skolen, og hvordan dette kan gi meg et bilde på et utvalg læreres leseundervisning.

I min liten N-studie ønsker jeg å komme i kontakt med en avgrenset gruppe mennesker, for å få en mest mulig rik forståelse av deres virkelighet angående temaet. Dette betyr at min forskning i hovedsak vil benytte seg av kvalitative metoder for å innhente informasjon som blir gjeldende for forskningen min. Den kvalitative metoden ønsker å hente informasjonen gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Hovedformålet med den kvalitative metoden å «beskrive og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95), «den/de andre» vil i dette tilfellet være de lærerne jeg intervjuer. Intensjonen vil være å forstå og beskrive hva disse menneskene gjør i lesekvarten og forstå deres mening om begrunnelsen for den. Utgangspunktet for min metode vil derfor være observasjon og det kvalitative intervjuet.

4.4 Observasjon

Observasjon er ifølge Postholm og Jacobsen (2018) den mest fundamentale måten å samle inn data på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Observasjon er en metode som egner seg godt når en ønsker å se samhandling mellom mennesker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62), slik som i en lesekvart. En naturlig del av min forskning ville derfor ha vært å observere flere økter med lesekvart hos mine informanter. Dessverre ble dette hindret av den økte smittesituasjonen i områdene rundt skolene jeg skulle observere. Det var en gjensidig enighet mellom skolen og meg selv, om at det ikke var ønskelig med for mange besøk til og fra skolen i denne perioden. Jeg var likevel så heldig at jeg fikk observere én økt hos en av mine informanter, før smittesituasjonen økte. Mitt hovedfokus i observasjonen var å følge med på hva læreren gjorde mens elevene leste, og samtidig prøve å en oversikt over rammene rundt lesekvarten og et overblikk over hvor mange av elevene som leste. Selv om det bare ble med den ene observasjonen, ble det likevel gjort noen interessante observasjoner som jeg tok med meg videre inn i utformingen av intervjuguiden.

4.5 Kvalitative intervju

Den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på, er gjennom kvalitative intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77) I et intervju med meg og mine informanter, vil vi sammen skape kunnskap som kan brukes i forskningen. Til forskjell fra den hverdagslige samtalen som kan være både løst og fast, vil et forskningsintervju ha en intensjon om å utvikle kunnskap om et spesifikt tema, i dette tilfelle om temaet lesekvart (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Kvale og Brinkmann (2015) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål, der søken etter å forstå verden fra intervjupersonenes side er fokus (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Et slikt intervju har som mål å hente beskrivelse om den intervjuedes livsverden, for å kunne fortolke betydningen, altså en målsetting for å forstå informantenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Dette innebærer at man forsøker å forstå eller beskrive det informanten sier. Formålet mitt med intervjuene er få en forståelse av mine informanters bruk av lesekvart i skolen, som jeg deretter må analysere og fortolke.

Christoffersen og Johannessen (2012) deler kvalitative intervju i fire ulike kategorier, med ulik grad av struktur, og med en glidende overgang mellom disse. I det følgende skal jeg redegjøre for hvorfor jeg valgte å benytte meg av den semistrukturerte tilnærmingen, som tilnærming til intervjusituasjonen.

I motsetning til et strukturert intervju, der tema, spørsmål og rekkefølge er fastlagt på forhånd, og et ustrukturert intervju som bærer preg av å være en samtale (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 78-79), vil et semistrukturerte intervju ha en overordnet intervjuguide som legger føringer for tema og spørsmål, men hvor rekkefølgen kan variere ut ifra informantens respons (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). I en slik tilnærming kan også samtalen åpne opp for nye spørsmål som ikke var tenkt på forhånd, og kunnskapen skapes i møte mellom meg og mine informanters synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Et eksempel fra min studie er når en av informantene nevnte at elevene leste lite hjemme, fordi ettermiddagene ble «spist opp». Jeg fulgte dette opp med å spørre om hva informanten trodde det var som «spiste opp» ettermiddagen til elevene. Dette oppfølgingsspørsmålet førte til at informanten kunne utdype hva som kunne være årsaken til at elevene leste lite hjemme.

Jeg valgte å benytte meg av denne metoden fordi at jeg ønsket å innhente mine informanters perspektiv og erfaringer rundt lesing og lesekvart i skolen. Jeg tok derfor utgangspunkt i noen

overordnede tema og spørsmål som ville være gjeldende for alle intervjuene. Dette var for å sikre at jeg stilte spørsmål som var relevante med tanke på studiens forskningsspørsmål og problemstillingen. Ved å ha en overordnet struktur kunne jeg også sikre at alle informantene fikk bortimot de samme spørsmålene, noe som gjør det mulig for meg å sammenligne og se fellestrekk mellom intervjuene i etterkant. I tillegg vil en slik struktur også være til hjelp for meg selv, da jeg som uerfaren intervjuer har en guide å forholde meg til, samtidig som jeg kan være fleksibel og følge opp noen av informantenes utsagn. Resultatene av mine observasjoner og intervjuer vil deretter måtte analyseres før jeg kan presentere dem som gyldig datamateriale.

4.5.1 Intervjuguide

Intervjuguiden, som ble brukt i denne studien, ble utarbeidet underveis i prosessen med å lese forskning og litteratur om emnet, samt i dialog med veileder. Enkelte interessante trekk fra observasjonen jeg gjorde, kom også med i intervjuguiden. Intervjuguiden ble utformet med det formål om at det skulle være en flytende samtale som tok for seg ulike temaer omkring lesing, som kunne brukes til å svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Jeg delte inn intervjuguiden inn i ulike temaer. Å dele opp intervjuene kan være lurt, slik at både intervjueren og informanten kan holde orden på alle spørsmålene (Tjora, 2017). Det var et formål bak alle temaene som skulle tas opp, og tanken var at spørsmålene skulle skape en bredere forståelse av hvert tema. Enkelte av spørsmålene jeg stilte var omfattende, noe som førte til at informantene svarte utfyllende. Det igjen, førte til at det enkelte ganger ikke var nødvendig med oppfølgingsspørsmål, mens det andre ganger oppstod flere oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av svar som vakte interesse. Jeg inntok en lyttende rolle og prøvde å ta tak i essensen av hva informantene sa. Flere ganger i løpet av samtalen sammenfattet jeg det læreren sa, for å sikre at de var enig i min tolkning av svaret deres.

Intervjuguiden (se vedlegg 1) ble delt i: (1) *Eget forhold til lesing og lesekvart*, (2) *Lærerens bruk av lesekvart*, (3) *Valg og tilgang på bøker*, (4) *Utbytte hos elevene*, (5) *Lærerens begrunnelse*, (6) *Lesing mot norskfaget*, (7) *Holdninger til lesing*. Innenfor hvert tema ble det stilt spesifikke spørsmål, der jeg forsøkte å forstå informantenes egne meninger før jeg rettet spørsmålene inn mot deres egen praksis.

Tema (1) *Eget forhold til lesing og lesekvart*, fungerte som en intro til intervjuet og til temaet lesing og lesekvart. Her introduserte jeg først prosjektet mitt, før jeg ledet informanten inn på temaet for intervjuet. Under dette temaet ønsket jeg å bli kjent med informantenes egne lesevaner og preferanser, før jeg ønsket å høre om deres egne personlige erfaringer med lesekvart eller lignende arbeidsmetoder. Dette spørsmålet ledet videre til tema (2) *Bruk av lesekvart*, hvor jeg skulle ta for meg informantenes bruk av lesekvart som metode i deres undervisning. Dette innebar spørsmål omkring planlegging og gjennomføring av lesekvart, i tillegg til lærerens egen definisjon av lesekvart. Tema (3) *Valg og tilgang på bøker* går mer spesifikt inn på den delen av lesekvart som handler om tilgang på litteratur og lærerens syn på elevautonomi i valg av bøker til lesingen. Siden forskningslitteraturen om stillelesing også tar for seg elevenes valg av bøker, var det interessant å se og undersøke hvordan mine informanter stilte seg til dette, og hvordan de begrunnet svarene sine. I overgangen til tema (4) *Utbyttet hos elevene*, ønsket jeg å gå vekk fra lærerens egen rolle, og få et inntrykk av hvordan læreren opplever elevenes utbytte av denne arbeidsmetoden. Dette innebærer hva læreren tenker om elevens leseutvikling, sett i sammenheng med lesekvarten. I tillegg ønsker jeg å forstå om lærerne mener at metoden fungerer for alle elever uansett forutsetninger, eller om den er mer formålstjenlig for enkelte elever. I tema (5) *Lærerens begrunnelse*, går jeg tilbake til lærerens egne tanker om lesekvarten. Her ønsker jeg først å gå mer i dybden på hvordan lærerne ble kjent med lesekvarten som metode, og undersøke om det har betydning for måten de praktiserer bruken på. Videre ønsker jeg å undersøke hvilken begrunnelse lærerne har for bruk av lesekvart. Jeg spør samtlige om de har noen pedagogiske prinsipp eller om de kjenner til forskning som understøtter deres bruk. Svarene de gir her kan gi meg et inntrykk av hvilken holdning de har til leseundervisning generelt. Under tema (6) *Mot norskfaget*, forteller jeg informantene om norskfagets rolle i leseundervisningen. Jeg gjør oppmerksom på at i LK20 har norskfaget fått et mer overordnet ansvar for elevenes leseopplæring. Deretter ønsker jeg å undersøke hva som kjennetegner den leseren som lærerne mener at skolen skal utdanne. Svarene de gir meg her skal jeg se i sammenheng med forskningsspørsmålet mitt om de ulike dimensjonene av norskfaget. I tema (7) *holdninger til lesing*, tar jeg for meg lærerens holdninger til fritidslesing og leseglede, og deres tanker om elevenes holdninger til lesing. Her ønsker jeg å få en forståelse av hva lærerne legger i begrepet leseglede, før jeg deretter spør om det er noe de aktivt arbeider med i undervisningen. Jeg viser også til Astrid Roe som har skrevet om den negative trenden i elevers holdninger til lesing, fordi jeg ønsker å spørre informantene om viktigheten av

motivasjon for å lese, og hvilke faktorer som påvirker denne. Svarene informantene gir her, kan indirekte fortelle noe om hvordan de driver med leseundervisning.

4.5.2 Utvalg av informanter

Det som kjennetegner kvalitative metoder, er ifølge Christoffersen og Johannesen at man forsøker å få informasjon om et begrenset antall personer, som betegnes som informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Når man skal finne ut hvem man skal hente data fra, innebærer det å tenke gjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet inn nødvendig data. Ettersom jeg samler inn data fra lærere, er et kriterium derfor at informantene mine er lærere med godkjent lærerutdanning. Det er også en fordel at samtlige lærere har erfaring med å bruke lesekvart på mellomtrinnet, ettersom jeg ønsker å rette meg inn mot mellomtrinnet i denne oppgaven. Forskningsspørsmålet mitt handler også om lærerens rolle i forhold til lesekvart. Det betyr nødvendigvis ikke at et kriterium måtte være at læreren driver med lesekvart, men jeg valgte å benytte meg av et strategisk utvalg, noe som ifølge Thagaard (2019) innebærer at man velger ut deltakere som er typiske i forhold til fenomenet som skal studeres (Thagaard, 2019, s. 58). Dette kan innebære deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på studiens forskningsspørsmål. I mitt tilfelle førte dette til et kriterium om at mine informanter skulle ha erfaring med lesekvart, og i tillegg ha interesse for dette.

Gjennom min rolle som lærervikar, har jeg fått kontakt med flere lærere som har vist interesse ovenfor studiens tema. Jeg tok derfor kontakt med tre lærere, der jeg kjente til at de brukte eller hadde brukt lesekvart i sin undervisning. Alle informantene innfridde derfor mine kriterier med godkjent lærerutdanning og erfaring med lesekvart fra mellomtrinnet. Kvale og Brinkmann (2015) sier at antallet intervjupersoner er avhengig av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Et større antall informanter kunne styrket datamaterialet, men jeg opplevde likevel at mine informanter ga gode og utfyllende svar til mine spørsmål. Informantenes svar kan ikke diskuteres som representative for en større gruppe lærere, men de kan fortelle om hvordan et utvalg lærere snakker om lesekvarten.

4.5.3 Gjennomføring av intervjuet

Jeg valgte å støtte meg til hvordan Christoffersen og Johannesen (Christoffersen & Johannesen, 2012) vektlegger utformingen av en intervjuguide. Ifølge dem bør forskeren i innledningen til intervjuet, starte med å presentere seg selv, informere om prosjektet og om hvilket spørsmål som vil brukes (Christoffersen & Johannesen, 2012). Jeg kjente allerede til de tre informantene, og trengte derfor ikke å introdusere meg selv. Jeg begynte hvert intervju med å introdusere prosjektet, og forsikret informantene om at jeg ikke var ute etter å etterforske eller avdekke mangler i deres undervisning, men at det var arbeidsmetoden lesekvart som stod i fokus. Jeg forklarte på forhånd at begrepene lesekvart og frilesing kunne bli brukt om hverandre, men at definisjonen var *tid satt av til at elevene kan lese i en selvvalgt bok*. Denne begrepsavklaringen er for å bidra til at jeg som forsker og mine informanter ikke skulle misforstå hverandre. Jeg brukte den overordnede intervjuguiden som utgangspunkt for samtalen og fulgte guidens tematiske oppdeling.

Jeg valgte å benytte meg av en båndopptaker i forbindelse med innsamlingen av data. Dette gjorde jeg for å kunne være mer til stede i intervjusituasjonene, og på den måten fokusere på det informantene sa og stille oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Jeg unnlot å skrive ned hva informantene sa, ettersom at jeg ikke ønsket å gå glipp av viktige detaljer i deres utsagn. I tillegg kan en slik fremgangsmåte måte forstyrre den personlige kontakten mellom meg og mine informanter. Ved å bruke båndopptakere kan jeg også få mer nøyaktige beskrivelser av informantenes utsagn når opptakene skal transkriberes og videre analyseres. Dette kan bidra til at informantene kjenner seg bedre igjen i de fortolkningene jeg senere gjør, og som vil være viktig for å sikre god og relevant data. Transkriberingsprosessen forklares nærmere i delkapittel (5.1).

5 Analysemetode

Postholm og Jacobsen argumenterer for at analysedelen av et prosjekt ikke startet når forskeren er ferdig med observasjon og intervju, men at det starter allerede i felten, og i intervjuene hvor materialet samles inn (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 139-140). De begrunner det med at forskeren i en observasjonssituasjon vil forsøke å forstå hva som foregår, mens i en intervjusituasjon vil forskeren hele tiden gjøre umiddelbare analyser og tolkninger under intervjuet, for å skape grunnlag for oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 139-140).

Datamaterialet jeg ble sittende igjen med, var relativt omfattende. Det var derfor nødvendig for meg å få en best mulig oversikt over det materialet jeg har, før jeg kunne presentere det i skriftlig tekst. Postholm og Jacobsen (2018) betegner hensikten med de kvalitative analysemetodene som en sortering av datamaterialet, for å kunne gjøre det forståelig. Denne formen for analyse, hvor materialet struktureres og gjøres rapportvennlig, kaller de for deskriptiv analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139).

5.1 Transkribering


Den første delen av analyseprosessen var å organisere datamaterialet og transkribere lydopptakene av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) definerer transkripsjon som å transformere, altså skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015), i mitt tilfelle vil dette gjelde transformasjonen fra talespråket til skriftspråk. Det er i transkriberingsprosessen at det foregår dype analyser, derfor kan det være nødvendig at det er forskeren selv som står for transkriberingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162). Dette er en tidkrevende jobb, men en jobb hvor det kan dukke opp viktig datamateriale som ellers kunne blitt oversett. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, slik at jeg kunne få en bedre forståelse av datamaterialet. Derfor startet jeg med transkribering av intervjuene, så tett opp mot intervjuet som mulig, slik at jeg også hadde interjuvet relativt ferskt i minnet.

5.2 Analyse av intervju

Da intervjuene var gjennomført og transkriberingen var ferdig, begynte prosessen med å tolke og analysere det materialet jeg satt igjen med. I motsetning til koding som bryter ned en tekst

i mindre enheter, kan meningsfortolkning utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør en forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Etter transkriberingen begynte jeg analysearbeidet med å skrive en oppsummering av det informantene hadde sagt i hvert enkelt intervju. Oppsummeringen lages ved at jeg brukte en mer kondensert og skriftspråksnær versjon av det informantene har sagt (Se figur 1).


H: Vi begynner med det første spørsmålet, hvordan vil du beskrive ditt eget forhold til lesing?
L3: åh, jeg elsker å lese. Det er morsomt å lese, det er en virkelighetsfullt, for jeg leser jo skjønnlitteratur da. Lite faglitteratur, hvis jeg ikke må sitte på jobb å lese. Så det er jo ehh... det gjør jeg daglig det, sitter og leser.

 **Håvard Lemika Larsen**
Jeg elsker å lese, det er virkelighetsfullt, for jeg leser skjønnlitteratur. Leser lite faglitteratur, men mindre jeg er på jobb. Men jeg leser daglig.

Figur 1: Eksempel på oppsummering av transkripsjon

Ved senere anledninger har jeg også lagt ved en ekstra setning som bygger opp om spørsmålet, for å sette svarene til informantene i kontekst og for å få en tydeligere oppfatning om hva som er blitt sagt.

H: Tror du det har noen betydning hva du kaller ...
L3: Nei, det er hva du gjør med, med den, det opplegget eller den ... ehh... med lesekvarten eller lesesiestaen, det handler ikke om hva du kaller den, tror ikke navnet på det betyr noe for ungene eller for de voksne.

 **Håvard Lemika Larsen**
Jeg tror ikke det har noe å si hva det heter. Det har å gjøre med hva du gjør med det, hvordan opplegget er, det handler ikke om hva du kaller det, navnet betyr ikke noe for ungene eller for de voksne.

Figur 2: Eksempel 2 på oppsummering av transkripsjon

I denne prosessen var det viktig at jeg la frem informantenes utsagn på en så objektiv måte som jeg kunne, uten å la mine personlige tolkninger spille inn. I den videre prosessen satt jeg alt sammen i en egenutviklet tabell (Tabell 1). Tabellen viser fire kolonner: Kolonne 1: *Transkribert*, viser den transkriberte setningen, slik den ble skrevet i transkriberingsprosessen. Kolonne 2: *Oppsummert/omtolkning*, viser den oppsummerte og mer formelle varianten, der jeg også har satt svaret i kontekst med spørsmålet. Kolonne 3: *Bakgrunn for spørsmålet*, viser bakgrunnen for hvorfor jeg stiller de spørsmål som jeg gjør. Kolonne 4: *interessant/funn*, viser funn og interessante ting som peker seg ut fra det informantene har sagt. Et eksempel kan sees under.

Tabell 1: Tabell for transkripsjon og eksempel på tabellens funksjon.

Transkribert	Oppsummert/omtolkning	Bakgrunn for spørsmålet	Interessant/funn
<p>Når på dagen H: Du var litt innom det i sted, at det å kjøre det på morgenen kan være problematisk for da handle det om å sørge for å få elevene inn, så katti på dagen bruke du å kjøre lesekvart? L2: Egentlig så er det litt forskjellig, vi har også hatt det i siste økt, på starten av siste timen. Eller, noen ganger kan det være fint å roe ned før de går hjem, det jeg syntes er vanskelig da er det at dem ofte kan være litt urolig i kroppen, ukonsentrert, og at det er lettere at det blir mer styr.</p>	<p>Det er litt forskjellig når vi har lesekvart. Vi har også brukt å ha det i siste økt, på starten av siste timen og noen ganger kan det være fint å roe ned før de går hjem. Det som er vanskelig da er at de ofte er mer urolig i kroppen da, og det er lettere for at det blir mer styr.</p>	<p>Har et inntrykk av at lesekvart ofte brukes på morgenen. Informant har også nevnt at det gjøres på morgenen og at det kan være problematisk. Ønsker å vite når på dagen hun bruker lesekvart, og hvorfor</p>	<p>Har brukt lesekvart i andre økter, både som startaktivitet og avslutning. Mer uro mot slutten, men også mulighet for å avslutte dagen rolig.</p>

Kolonne 1: den transkriberte versjonen av spørsmålet jeg stiller, sammen med svaret informant L2 gir. Kolonne 2: viser den oppsummerte versjonen der jeg har satt sammen svaret til en mer formell setning enn det som presenteres i den transkriberte versjonen. I kolonne 3 skriver jeg bakgrunnen for at jeg spør om akkurat dette spørsmålet. Her tar jeg med egne erfaringer, samt at jeg bygger på noe informanten har snakket om tidligere i intervjuet, før jeg ønsker å få informasjon om begrunnelsen for når på dagen informanten bruker lesekvart. I kolonne 4 trekker jeg ut det som er interessant funn i svaret til informanten. I dette tilfellet at informant har brukt lesekvart i andre økter, både som startaktivitet og som avslutning, men at det kan være mer urolig å gjøre det mot slutten, men også at det kan gi mulighet for å avslutte dagen på en rolig måte.

5.3 Vurdering av studien

Denne studien vil på grunn av omfanget, ikke kunne påstås å være representativt for alle læreres bruk av lesekvart, men det vil heller si noe om hvordan et utvalg lærere begrunner sin bruk og hvordan dette støtter seg opp rundt teori om temaet. Begrepene validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) er sentrale begrep når det kommer til vurderingen av forskningens

troverdighet. Jeg vil derfor i følgende kapittel gjøre rede for denne studiens validitet og reliabilitet.

5.3.1 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om hvor relevant datamaterialet er for det som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I min forskning vil det si i hvilken grad mine observasjoner, intervjuer og transkriberingen av intervjuet, gir meg relevant data for å kunne besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen. Dataene jeg har samlet inn vil være påvirket av de personene jeg intervjuet, noe som innebærer at jeg må ta stilling til min relasjon med informantene. Derfor er det verdt å merke seg at når jeg spør læreren om hva de gjør under lesekvarten, så gir det en forventning om at de må fortelle om noe de gjør. Det å se at de faktisk gjør det de gir uttrykk for, er vanskelig uten å kunne observere det selv. Det betyr at jeg må ta stilling til om det som ble sagt i intervjuene, faktisk stemmer overens med det de virkelig mener.

Reliabilitet handler om påliteligheten til forskningen og hvor nøyaktige undersøkelsen av datamaterialet er. Dette stiller spørsmål til hvilke data som er brukt, måten dataene er samlet inn på og hvordan det er blitt bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

Postholm og Jacobsen (2018) sier at man som forsker må reflektere over de begrensningene som er knyttet til egen forskning, og hvordan man i forskningsprosessen kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222). For å styrke studiens reliabilitet sier Thagaard (2018) at forskeren bør være konkret og spesifikk i beskrivelsen av de metodiske valgene som benyttes for å utvikle data (Thagaard, 2018, s.188). I min beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode, har jeg derfor forsøkt å gi en detaljert beskrivelse på hvordan jeg har samlet inn og arbeidet med mitt datamateriale, for at en utenforstående som leser denne oppgaven vil ha mulighet til å se de hva som ligger til grunn for studiens empiri.

5.3.2 Forskningsetikk

For å kunne gjennomføre min forskning måtte jeg melde inn prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata), som måtte se gjennom og godkjenne prosjektet. Prosjektet ble godkjent og kvitteringen ligger vedlagt (se vedlegg 3).

Christoffersen og Johannesen (2012) har innenfor forskningsetikken, sammenfattet tre typer hensyn en forsker må ta. For det første har informanten rett til selvbestemmelse og autonomi

(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Det handler om at deltakeren selv skal bestemme om de vil delta eller ikke, og at de har mulighet til å, når som helst, kunne trekke seg fra studiet. Dette innebærer at mine informanter har rett til å vite hvem jeg er, og hvorfor jeg ønsker å intervju dem. De har også mulighet til å trekke seg fra prosjektet helt frem til det blir publisert. Informert samtykke handler om at deltakerne i studien blir informert om prosjektet før de samtykker til deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). Jeg utformet derfor et informasjonsskriv (se vedlegg 2) om prosjektets formål, og et samtykkeskjema der de deltakeren som signerer, sier seg villig til å delta i undersøkelsen. For det andre har forskerne plikt til å respektere informantens privatliv (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 41-42). Det handler om at man har rett til å selv bestemme hva som blir sagt eller ikke, og deltakerne skal være sikre på at deres anonymitet opprettholdes. «Ifølge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, taushetsbelagt» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Dette betyr at de data og de resultatene jeg kommer fram til i samtale med mine informanter, skal formidles i anonymisert form. Det betyr også at datamaterialet kun skal brukes til det formålet det er samlet inn for, noe informantene får en klar og tydelig beskjed om i forkant av intervjuet. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Samtlige informanter som deltok i studien vil derfor bli anonymisert, det samme vil også gjelde for den skolen hvor forskningen har funnet sted. Det tredje hensynet, handler om at forsker har ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42). Da dette i hovedsak har å gjøre med medisinsk forskning, er det ikke relevant for min forskning.

6 Analyse og tolkning

I min analyse har jeg bearbeidet og satt sammen datamaterialet mitt slik det ble presentert i metodekapittelet. Datamaterialet består av totalt tre intervjuer av lærere, fra én og samme skole. Jeg har også benyttet meg av observasjon og feltnotater, men som en følge av at observasjonsdelen ble avgrenset til kun én observasjon, konkluderte jeg med at den ikke inneholdt momenter som virket sentrale for forskningsspørsmålene eller problemstillingen. Observasjonen var likevel interessant som bakgrunnsmateriale, og som utgangspunkt for intervjuguiden. I dette kapittelet vil jeg presentere de mest sentrale funnene etter å ha analysert og fortolket meningen fra intervjuene. Jeg foretrekker en løpende diskusjon der jeg setter funnene fra intervjuene i kontekst med teori og forskningsspørsmålene. Funnen er presentert i syv delkapitler og der jeg diskuterer informantenes syn og forståelse av; 6.1. Sin egen rolle i arbeidet med lesekvart. 6.2 Deres holdninger til at elevene kan velge eget lesestoff. 6.3. Målsettingen med lesekvart. 6.4. Generell leseundervisning. 6.5 Den didaktiske begrunnelsen for lesekvart. 6.6. Synet på lesing og leseundervisning. 6.7 leseglede. Disse syv punktene vil deretter utgjøre grunnlaget for en mer allmenn diskusjon.

6.1 Hvordan beskriver informantene sin egen rolle i arbeidet med lesekvarten?

Tidligere forskning på stillelesing og lesekvart som arbeidsmetode viser ulike oppfatninger blant leseforskere om hvordan lærerens rolle i stillelesingen skal være. I tillegg hevder Svanes (2016) at lærerens rolle under stillelesingen i norske klasserom er lite diskutert. Derfor er det av interesse å se hvordan mine informanter forstår sin egen rolle i lesekvarten, og hvordan jeg kan plassere deres rolle i forhold til de ulike synene som forskning viser.

Intervjuene viser at alle informantene gir uttrykk for at de kan bruke lesekvarten på forskjellige måter, og begrunner det med at tiden kan brukes effektivt. Svanes (2016) pekte i innledningen til sin studie på tre tenkte lærerroller i arbeidet med skoleaktiviteten stillelesing. Disse tre lærerrollene kommer også til uttrykk i intervjuene blant mine informanter når jeg spør dem om hva de bruker å gjøre mens elevene leser.

Hvis det er dårlig tid på morgenen, kan man gjøre klar andre ting til undervisningen. Hvis det har skjedd noen episoder i klassen, kan man bruke tiden til å snakke med elever. Hvis noen

trenger ekstra lesetrening, kan man ha høytlesning med de som trenger det. Kan bruke tiden veldig effektivt! (L1).

Det er interessant å se at L1 nevner samtlige tre roller som Svanes pekte på, når han beskriver sin aktivitet i lesekvarten. Han bruker tiden på forfallende arbeid som å gjøre seg klar til neste økt, ha samtaler med elevene, eller andre nødvendigheter som må løses blant elevene. Han sier at han bruker mye tid på å lese med de elevene som har behov for ekstra lesetrening, der metoden han bruker er å gå til elevene og hører på at de leser høyt for han. L1 gir også uttrykk for at han ofte pleier å lese selv under lesekvarten, og er tydelig på at grunnen til det er for å modellere lesing og for å bidra til å skape leseglede. I tillegg bruker han ofte tid på å fortelle om bøker han leser til elevene, etter endt lesekvart. Han begrunner dette ved at han ønsker å modellere hvordan man prater om bøker, og for å motivere til videre leselyst. Dette grepet er i tråd med Pennacs (1999) råd om at læreren bør dele sin glede over litteraturen, framfor å stille krav om at de skal lese, hvis målet er å få elevene til å bli glad i å lese (Roe, 2014, s. 143). Og det Langer (2001) sier om at det å presentere litteratur for elevene kan gi de et godt grunnlag for å velge egne bøker til lesingen (Roe, 2014, s. 140).

L3 gir også uttrykk for at han kjenner til at læreren som modellerer lesing, kan føre til at elevene leser mer. Dette svaret står i kontrast til synspunktene som ble presentert i teoridelen av Reutzell et al. (2008) og NRP (2000), som blant annet var kritisk til lærere som modellerte lesing, fordi det gjorde at de ikke hadde mulighet til å overvåke elevenes lesing. Likevel sier L3 at han ikke benytter seg av den metoden, fordi han ønsker å bruke tiden på å ha lesetrening trene elevene, og snakke med de elevene som trenger en samtale. L3 viser at han forstår grunnen til at modellering kan føre til økt lesing hos elevene, men velger likevel å unngå denne metoden, fordi han ønsker å bruke tiden med elevene i en mer aktiv lærerrolle. Det viser seg å være et gjennomgående funn hos samtlige informanter at ingen av dem inntar den tilbaketrunkne lærerrollen NRP var kritisk til, men at de alle tar inn over seg den dreiningen mot en mer aktiv lærerrolle som Svanes konkluderer med at kan øke verdien på stillelesningsøkten.

Alle tre informantene gir likevel uttrykk for at de ofte kan bruke tiden i stillelesing, til å gjøre arbeid som ikke har med selve lesingen å gjøre. Jeg tolker dette som arbeid der lærerne ikke involverer seg i selve lesingen eller driver med eksplisitt leseopplæring. Det kan godt tenkes at dette vil havne inn under den lærerrollen Svanes (2016) beskriver som at læreren gjør annet forfallende arbeid. Men ut ifra det informantene påpeker, så handler det forfallende arbeidet

mer om relasjonsarbeid, enn det å forberede seg til neste time, slik Svanes definerte det som. Lærerne sier at relasjonsarbeidet ofte handler om at de har samtaler med elevene om hvordan de har det, viser interesse ovenfor dem og dermed får muligheten til å oppnå en daglig kontakt med elevene. L3 kommer inn på dette momentet når han begrunner hva hans rolle i lesekvarten handler om.

Det handler rett og slett om å *booste* lesingen. Hvis jeg ser noen som synes det er drit å lese, så må jeg snakke med dem om hva det er og hvorfor, kanskje må de bytte bok eller andre ting. Jeg ser også elevene tydeligere, og kan småsnakke med dem, oppnå kontakt og rett og slett se eleven. Det er min rolle, skape leselyst, øve og få en daglig og fin kontakt med elevene (L3).

Selv om L3 i sitatet viser at han snakker med eleven om å bytte bok, tolker jeg ikke måten han sier det på, til å ha noe å gjøre med selve lesingen. Dette skyldes at han sier at han tar kontakt med de elevene som ser ut til å ikke like aktiviteten, og deretter snakker med dem for å finne ut av problemet, før han vinkler det inn mot bøkene de leser. Mitt inntrykk er at denne samtalen handler mer om å oppnå kontakt med eleven og finne ut om noe plager eleven, enn det har å gjøre med å tilby eleven nytt lesestoff.

Et annet synspunkt som går igjen hos alle informantene, er at de gir uttrykk for at de bruker tiden i lesekvart på å gi ekstra lesetrening til de elevene som trenger det. Dette er et tydelig standpunkt som trekker i retning av at de tar en aktiv rolle i lesingen, der de skal veilede elevene i deres lesing. Måten lærerne sier at de leser med elevene på har fellestrekk med den Svanes (2016) viser, til der læreren går rundt og hører på elevene som leser lavt for å ikke forstyrre de andre, og hvor læreren veileder elever og snakker om det som blir lest (Svanes, 2016, s.2). Lærerne beskriver ikke spesifikt hvordan de veileder elevene, men de nevner at de ofte bruker tiden på å lese med de elevene som har behov for det. I en videre forklaring av hvem som har behov for ekstra lesetrening, nevner de elever med lese- og skrivevansker i forbindelse med lesetrening, som har rett til ekstra oppfølging. Samtidig er informantene tydelige på at de elevene, hvor læreren kjenner til elevenes lese nivå, og kan kategorisere dem som svake lesere, også vil ha behov for ekstra oppfølging og lesetrening. Av alle tre informantene er det kun L2 som sier at hun pleier å lese høyt med de sterke leserne også. Selv om hun gir uttrykk for at mesteparten av tiden går til å lese med de spesielt svake elevene, så nevner hun også en metode, der hun sørger for at samtlige elevene får lese høyt til henne.

En måte jeg synes er fin og som jeg har gjort tidligere, er at jeg bruker tiden på å få de til å komme å lese til meg. Elevene syntes det er kjempeartig, selv de sterke elevene, de synes det er

artig og spør etter sin tur. Når man har det som fast rutine hver dag, så vet alle at sin tur kommer, de ser at det rulleres. Så da sitter jeg fremme med tavla, og de kommer og leser til meg, fra deres egen bok eller uansett (L2).

Den ekstra lesetreningen blir ifølge henne en kombinasjon av at elevene opplever glede og motivasjon av å få lese høyt for henne, samtidig som kan styrke de etablerte rutinene hun ønsker å oppnå ved å ha lesekvart. Gode rutiner i og rundt lesekvarten er også noe som det legges vekt på for å kunne gjennomføre lesekvarten på en god måte. Informantene sier at dersom rutinene for lesekvarten er gode, og elevene vet hva de skal gjøre, kan de blant annet gjennomføre den ekstra lesetrening utenfor klasserommet. Her nevnes både gangen utenfor klasserommet eller et tilstøtende klasserom som muligheter for å drive på med lesetrening. Når L1 og L3 nevner at de ofte leser med de svake elevene, men ikke nevner uttrykkelig hva de gjør det de sterke elevene, kan det tolkes i den retningen at lesekvarten fungerer på forskjellige måter, avhengig av det lesenivået elevene er på.

6.2 Selvvalgte bøker og litteraturtilgang

Elevenes mulighet til å selv velge lesestoff til stillelesingen er også et tema som viser seg å være forbundet med stillelesing som metode og for motivasjon for lesing. Roe (2014, s. 81) vektlegger at gode leserlærere passet på at elevene hadde tilgang på et bredt utvalg tekster i ulike sjangere, mens Skaftun og Michelsen (2020, s. 184) presiserte at læreren har et ansvar om å legge til rette for fornuftig litteratur som også kan utfordrer elevene. Mine informanter fikk derfor spørsmål om tilgangen de har på litteratur i klasserommet og hva de tenker om elevens mulighet til å velge lesestoff. Jeg ønsket å vite hvordan læreren skaffet til veie lesestoff for elevene, og hvordan de stiller seg til at elevene kan velge lesestoff selv. Jeg valgte å gjøre dette for å se hvordan lærerne legger til rette for at elevene kan velge eget lesestoff, fordi lærerens holdning til valgfrihet rundt lesestoff og deres rolle i tilrettelegging av lesestoff, også kan si noe indirekte om de didaktiske vurderingene som ligger til grunn for måten de bruker lesekvart på.

Å skaffe litteratur til klasserommet er noe alle informantene sier at de selv står ansvarlig for. De sier at de har et bibliotek på skolen, men at det for øyeblikket står uten en voksenperson som er ansvarlig for biblioteket. De har fortsatt mulighet til å benytte seg av rommet og bruke bøkene som er der, men de benytter seg ofte av de lokale bibliotekene som sted for å få bøker

tilsendt til klasserommet. De sier at de på eget initiativ må ta kontakt med et av de lokale bibliotekene i byen, hvor de sender inn innspill om tema som biblioteket deretter lager bokpakker av, og sender tilbake til klassene. Bokpakkene består av et sett med bøker innenfor de temaene de sender inn, og bøker av forskjellig vanskelighetsgrad.

Man kan ringe dem, og få dem til å finne fram bøker. Forrige gang tok den andre læreren kontakt, fordi vi ikke var helt fornøyd med de bøkene vi fikk. Så da kunne vi komme med forslag til bøker, som de plukket (L2).

L2 forteller at hun og sin kollega på trinnet også bruker å dra på biblioteket selv. Da har de mulighet til å selv velge litteraturen og passer på at de velger bøker som har mye bilder, større tekst og samtidig har et spennende innhold. Alle informantene er tydelige på at elevene kan være delaktige med sine innspill til tema som interesserer dem.

Informantene er positive til at elevene skal velge bøker til lesekvarten selv. L1 begrunner det med at dette skal være et sted elevene kan bestemme selv, siden mye av det som skjer i skolen, er styrt av andre. L3 er tydelig på at elevene skal velge bøker selv og begrunner det med at de skal ha interesse av det de leser. L2 og sier at hun liker at elevene kan velge selv, for da kan de velge av egne interesser. Lillesvangstu (2014) pekte på viktigheten av den personlige drivkraften for å bli glad i å lese (Lillesvangstu, 2014, s. 19), mens Skaftun og Michelsen (2020) viste at det kunne være en sammenheng mellom valg av bøker, og elevenes behov for trygghet og mestringfølelse (Skaftun & Michelsen, 2020, s. 183). Det å la elevene velge bøker ut fra egne interesser kan derfor være en god start i arbeidet med å legge til rette for gode opplevelser med lesing. L2 sier videre at det å la elevene velge bøker selv, også er en fin måte å bli kjent med elevene på, og en måte som gjør at hun kan bygge videre på deres interesser og foreslå litteratur ut ifra det. Langer (2001) konkluderte med at lærere som bruker tid på å bli kjent med elevenes kunnskaper og erfaringer og bygger videre på disse erfaringene, har gode forutsetninger for å legge til rette for frivillig lesing (Roe, 2014, s. 140). Jeg tolker svarer til L2 som at hun kan bruke elevenes interesser til å anbefale bøker innenfor samme tema, men som kan by på større utfordringer etter hvert. Svaret L2 gir, er i tråd med det Langer (2001) sier om forutsetningene for frivillig lesing, og det Skaftun og Michelsen (2020) sier om ansvaret for å legge til rette for fornuftig litteratur. Med andre ord kan man påstå at L2 sin begrunnelse for valg av bøker, gir gode forutsetninger for at elevene kan velge egnet litteratur til lesekvarten.

Til tross for at samtlige informanter er positive til at elevene skal velge bøker selv, er de også tydelige på at det er læreren som er ansvarlig for lesingen som skjer. Det betyr at dersom elevene velger bøker som ikke passer deres lesenivå, er det lærerens jobb å veilede elevene til å velge mer passende tekster. Det kan se ut til at lærerne i utgangspunktet foretrekker en tilbakeholden lærerrolle der elevene skal få velge bøker selv, men at også kan innta en aktiv lærerrolle dersom elevene velger bøker som ikke går overens med deres lesenivå.

Informantene får opplyst noen av utfordringene som kan oppstå omkring elevenes valg av lesestoff til lesekvarten (Skaftun & Michelsen, 2020, s.183). En av disse utfordringene kan være at spesielt de svake leserne kan ende opp med å velge bøker som er for vanskelige og som ikke er passende for deres lesenivå. L3 nevner også at gutter har en tendens til å velge for vanskelige bøker. Informantene sier at det ikke er et stort problem, men at det kan være en utfordring at noen elever velger bøker som ikke passer deres lesenivå. Svaret som går igjen hos alle er at det ofte er de svake elevene som velger for vanskelige bøker. Dette begrunnes med at de ikke vil vise til andre elever at de er svake lesere og at de er flau over å «vise frem» lesenivået sitt. Skaftun & Michelsen (2020) viste til at elevene ofte kan finne på å velge for enkle bøker på grunn av et trygghets- og mestringsbehov i lesingen. Mine informanter gir derimot uttrykk for at det ofte er slik at elevene velger for vanskelige bøker. Det kan godt tenkes at det også har med et behov for trygghet og motivasjon, men i dette tilfelle virker dette å ha med sosiale forhold å gjøre, i den grad at eleven velger for vanskelige bøker fordi de ønsker å vise medelevene at de mestrer det samme lesenivået som dem, og derfor føler en trygghet ved å ikke vise svakhet ovenfor andre elever.

Lærernes rolle blir da å snakke med elevene, og prøve å få dem til å forstå at de bør velge en annen bok som passer bedre til lesingen. Læreren må derfor innta en aktiv rolle, der deres kjennskap til litteratur, samt deres kjennskap til elevenes lesenivå kommer til uttrykk, slik at de kan veilede elevene inn mot tekster de kan overkomme.

Foruten at de veileder elever til å velge bøker som er passende for deres lesenivå, legger ikke informantene noen andre føringer på hva elevene leser. Alle tre informerer om at elevene leser ulike sjangere under lesekvarten, noe som innebærer både skjønnlitteratur og fagtekster. Som eksempler på lesestoff nevnes det bøker som Harry Potter, tegneserier av diverse vanskelighetsgrader og faktabøker om tema som fotball, dyr og verdensrommet.

L1 sier at han ønsker at elevene skal variere mellom de sjangrene de leser, men at det viktigste er at de faktisk leser noe. Lærerne begrunner dette med at de vil at elevene skal lese noe de interesserer seg for. L3 sier blant annet at det spiller ingen rolle hva elevene leser, fordi hovedtemaet er å skape en god relasjon til bøker og lesing. Dette samsvarer med Roe som sier at det å lese fagtekster kan gi like god lesetrening som å lese skjønnlitteratur, og at det er avgjørende for elevens leseglede at de kan lese noe de selv interesserer seg for (Roe, 2014, s. 141).

6.3 Hva er målsetningen med lesekvarten?

Hva som er målsettingen med lesekvart som metode er det også ulike oppfatninger om. Reutzel et al. (2008) og NRP (2000) på den ene siden, var kritisk til forskningsgrunnlaget som støttet opp om utbyttet av stillelesing som metode, mens på den andre siden er det de som mener at det ikke-målbare utbyttet, i form av livslang leseglede og opplevelser i og rundt litteraturen kan være et mål med metoden. Derfor spurte jeg informantene om de ser på lesekvarten som en metode for å utvikle leseferdigheter, eller som et sted å oppleve litteratur.

L1 og L2 trekker frem lesekvart som en metode hvor man kan kombinere det å fremme leseutvikling sammen med det å oppleve litteratur. L1 sier at lesekvarten skal fungere som en kombinasjon av å forbedre leseflyten ved å gi elevene mengdetrening, og det å skape gode leseopplevelser. I dette knytter han lesekvarten opp mot det å føle mestring. Ifølge læreren handler det om å skape stunder der elevene føler mestring, samtidig som han har muligheten til å fange opp de elevene som ikke mester lesingen. Han sier at de som mestrer lesing, leser på automatikk og leser med glede, mens de som ikke gjør det, må finne en annen vei til å føle mestring. Da handler det, ifølge L1, om å både å skape gode opplevelser til lesing og jobbe med leseutvikling.

L3, på sin side, sier at lesekvarten skal være et sted hvor elevene skal oppleve litteratur. Han ønsker ikke at stillelesingen skal brukes som et sted for å utvikle lesestrategier.

Lesekvarten er et sted elevene skal oppleve litteratur. Det er ikke en plass de skal lære lesestrategier, det gjør jeg med andre opplegg. Grunnen til det, er at når det er lesekvart, så er det selvvalgte bøker som gjelder, mens når jeg arbeider med lesestrategi så vil jeg styre litteraturen, slik at du har samme utgangspunkt og samme tekst å jobbe med (L3).

Dette er et spennende funn der L3 gir klart uttrykk for at han skiller lesingen i lesekvart, fra lesing knyttet til arbeid med lesestrategier. Sitatet tar et tydelig standpunkt i diskusjonen omkring valg av bøker og den lesingen det legges opp til. Han tenker at elevene skal velge bøker til lesekvarten, men at det skal være mer lærerstyrt når de arbeider med lesestrategier. Det kan også tenkes at læreren skiller mellom en mer eksplisitt arbeidsmåte når det kommer til arbeid med lesestrategier, enn når elevene har lesekvart. Han ønsker å styre litteraturen slik at alle elevene har samme tekst å jobbe ut ifra, og det kan tenkes at han derfor også legger til rette for en mer eksplisitt undervisning slik Anmarkrud (2016) fremhevet som god leseundervisning.

6.4 Fokus i leseundervisningen

Videre spør jeg informantene om hvilket fokus de har i sin leseundervisning. Dette gjør jeg for få et inntrykk av den generelle leseopplæringen de driver med i sin undervisning og se dette i sammenheng teorien om lesedidaktikk.

L1 sier at han har sterkt fokus på at elevene skal lære seg å forstå og bruke det de leser, i sin leseundervisning. Han er svært opptatt av å jobbe med ord og begreper, for å sørge for at elevene forstår hva de leser. I tillegg er han opptatt av at lesingen settes i sammenheng med skriving, og knytter det opp mot f.eks. rapportskriving i naturfag. Det ser ut til at L1 har leseforståelse, lesestrategier og det å kunne anvende lesingen som sentrale punkter i sin leseundervisning. Den samme læreren nevnte også at det er viktig at elevene varierer hvilke sjangere de leser i lesekvarten. Derfor tolker jeg det slik at han mener at leseundervisningen også kan brukes til å vise elevene ulike type sjangere, noe som igjen kan hjelpe dem til å utvikle skriveferdigheter innenfor ulike sjangere.

L2 sier at fokuset i hennes leseopplæring er avhengig av lesenivået til elevene. Hun sier at forståelsen for lesing er viktig, men for de svakeste elevene er det fortsatt repetert lesing og arbeid med avkoding som må overkommes først. Roe (2014) sier også at det å ha gode tekniske ferdigheter er grunnlaget for det som blir viktig i den videre opplæring. Dette kommer også frem hos L2 når hun forteller at etter hvert som lesenivået øker og elevene blir eldre, så har hun mer fokus på mengdelesing for å øke leseflyten og arbeid med lesestrategier. Hun følger på mange måter det Roe (2014) sier om å videreutvikle elevenes leseforståelse og lære dem gode strategier etter hvert som de har knekt lesekode (Roe, 2014, s.9).

Når elevene blir eldre, er det ikke det lesetekniske som står i fokus, for det har de lært tidligere. Da er det mer lesestrategier og få dem til å møte forskjellige typer tekster, sjangrer og sånt. Hjelp dem å håndtere alt av tekster de kan møte, for det finnes uendelig mye tekst å forholde seg til når du blir voksen (L3).

Hos L3 kommer det frem at det startfasen av leseopplæringen først og fremst handler om å skape leseglede og det å ha gode forhold til bøker. Når elevene blir eldre og det lesetekniske ikke står i fokus, sier han at leseopplæringen handler om lesestrategier og møtet med mangfold av tekster. Læreren viser i dette sitatet at når elevene blir eldre, retter han fokuset mot den videre leseopplæringen. Denne leseundervisningen innebærer å forberede elevene på, og gi dem verktøy som gjør at de kan håndtere det store tekstmangfoldet som venter på dem i livet etter skolen.

6.5 Hva begrunner informantene lesekvart med?

Informantene fikk spørsmål om hva de legger til grunn for sin praksis med lesekvartmetoden, med utgangspunkt i forskning og didaktiske prinsipper. Jeg spør om dette fordi jeg ønsker å få innsikt i hvordan informantene begrunner bruken av lesekvart i undervisningen. Jeg spør først om de vet noe om forskningen bak lesekvart og om bruken deres er forankret i forskning. Når jeg spør om de didaktiske prinsippene bak lesekvarten, spør jeg hvordan de begrunner bruken sin med tanke på kunnskapen de har om leseopplæring og erfaringene de har fra skolen generelt. Jeg antar at deres erfaringer med bruken vil komme tydeligere frem når jeg spør på denne måten, enn når jeg spør om de kjenner til forskning, ettersom jeg ikke kan forvente at lærerne skal være oppdaterte på forskningslitteraturen.

Samtlige lærere sier at de ikke vet noe om forskning omkring bruk av lesekvart i skolen og derfor begrunner de ikke bruken i forskning. De gir likevel inntrykk av at de skjønner at elevene ikke bare kan settes til å lese, og at det må være et formål med lesingen. L3 sier at han vet at lesekvart er med på å skape leseglede og interesse for bøker, men vet ikke om noen spesifikk forskning som faktisk bekrefter dette.

L1 sier at han ikke vet om noe forskning rundt lesekvart, men at han er klar over at elevene må ha oppgaver knyttet til det å lese. Det L1 indirekte sier her, er at han tar avstand fra den metoden med lesekvart hvor læreren sitter stille og leser selv, og trekker mer mot den lærerstyrte metoden hvor det legges til rette for arbeid i etterkant av lesing. L1 sier at

oppgavene kan være både skriftlige oppgaver knyttet til teksten, men ofte muntlige oppgaver der elevene skal fortelle til hverandre om hva de har lest.

«Samtalen er helt åpen, fortell hva du har lest og vær nysgjerrig når du hører. Det skal ligge et lite press der for å få til lesing, ettersom du skal kunne fortelle om boken din» (L1).

Til tross for at han ikke legger noen spesielle føringer for hva elevene skal snakke om, kan det fortsatt argumenteres for at læreren legger til rette for litterære samtaler i klasserommet.

Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) observerte lærere som gikk rundt og hadde «overfladiske» samtaler omkring hva elevene leste og lite diskusjoner blant elevene. L1 definerer disse samtaler som å fortelle om hva man har lest og være nysgjerrig når du lytter. Et spørsmål er om også denne samtalen kan kategoriseres som «overfladisk» eller om den har mer litterære dybde. Uten å selv ha observert og hørt disse samtaler, kan jeg dermed bare undre meg over om elevene diskuterer litteraturen de leser, eller om de bare gir hverandre et kort handlingsreferat på bestilling fra læreren. L1 sier at hensikten med samtalen er å presse elevene til lesing, det er ikke nødvendigvis kvaliteten på den litterære samtalen som står i fokus. Bertschi-Kaufmann & Graber (2017) argumenterte for at elevene kunne lykkes med å utvikle litterære dømmekraft, dersom de fikk lese tekster som de anså som meningsfulle og motiverende. En tanke kan derfor være at elevene, ved å lese i sine selvvalgte bøker, også kan utvikle sin litterære dømmekraft og benytte seg av dette i de samtaler som L1 legger opp til i etterkant av lesingen. På den måten kan det tenkes at samtaler foregår på den måten Gabrielsen et al. (2019) etterlyste, når de spurte seg selv om skolen mister en gylden mulighet til å diskutere litteratur. Dersom tanken er slik at elevene utvikler litterære redskaper gjennom lesing og læreren legger til rette for slike diskusjoner, kan det tyde på at L1 utnyttet lesekvarten på den måten som Gabrielsen et al. (2019) etterlyser.

Når det gjelder det norskdidaktiske utgangspunktet sier L2 at hun ofte har erfart at elevene ikke leser hjemme. Roe (2020) viser også en bekymring angående det at norske elever gir uttrykk for at de ikke leser på fritiden. L2 sier derfor at hun bruker lesekvarten for å fremme og sikre den daglige lesingen hos alle elevene, fordi det er viktig for opplæring og leseopplæring. L1 fremhever hverdagsnyttene av å kunne lese noe man selv interesserer seg for, samt nytten av å kunne fortelle og lytte til andre om det de har lest. L3 nevner at å lese mye er viktig for å bli en god leser, og sier at:

Har hørt at man trenger rundt 15 000 timer lesing for å bli god å lese, mens på skolen kan man tilby 14-1500 timer med lesing. Det betyr at all lesetrening du legger opp til på skolen, vil

være med å utvikle elevene til å bli bedre lesere. Det er prinsippet, å skape en arena for lesing. Pluss at det rydder tid til å lese med de som trenger det (L3).

I tillegg til å skape en arena for å sikre lesing hos elevene, kan lesekvarten også rydde tid i timeplanen til å drive lesetrening med de elevene som har behov for det. Dette kan forstås som en form for tilpasset undervisning.

6.6 Hvilke lesere ønsker de å utdanne?

På bakgrunn av at norskfaget får et overordnet ansvar for leseopplæring og i diskusjonen om hva norskfaget skal brukes til, ønsker jeg å vite om hva læreren synes om norskfagets rolle i leseutviklingen. Jeg ønsker å undersøke hvilken leser skolen har som mål å utvikle, noe som kan trekkes mot hvilken måte de ser på målet med leseundervisningen på. Alle informantene gir uttrykk for at det er et stort og vanskelig spørsmål å svare på. Det er noe jeg har full forståelse for, men jeg spør dem fordi dette kan få frem hvilken leser de selv mener skolen skal utdanne, og som kan fortelle noe om hvilken dimensjon av leseundervisningen de trekker mot.

Et gjennomgående svar hos alle tre er at elevene skal tilegne seg de grunnleggende ferdighetene slik at de kan klare seg i videre utdanning og i samfunnet. Dette er også noe som samsvarer med det Bakken (2020) sier om redskapsfaget norsk, der det i hovedsak dreier seg om å utvikle elevenes kompetanse i å skape og tilegne seg tekstkompetanse (Bakken, 2020, s.252). Mine informanter sier at de legger de lesetekniske ferdigheter, forståelse, strategier og sjangerkunnskap, samt å forstå formålet med lesing, til grunn for hva elevene trenger for å klare seg videre i utdanning og i samfunnet. L3 oppsummerer dette i sitt svar:

Skolen skal utdanne en autonom og kritisk leser. Men også en leseteknisk, best mulig leser, en som liker å lese og som kan lese og navigere all mulig tekst. Vi leser ikke bare på barneskolen, vi leser hele skolelivet, sånn at hele utdanningsløpet skal være med på å utvikle lesere, for å skape det jeg nevnte (L3).

L2 nevner også viktigheten av å gjøre det klart ovenfor elevene om hvorfor de trenger lesing og hva som kjennetegner en god leser. Siden hun nevner en god leser i svaret sitt, ønsker jeg at hun utdyper hva hun mener som ligger i å være en god leser, ettersom det også kan ha innvirkning på hvilken leser skolen skal utdanne.

En god leser er en som får med seg ting, forstår selv om det i noen sammenhenger ikke er det viktigste. Det å øke hastigheten, kunne se høyfrekvente ord. Enkelte ganger skal de lese for å se setningsbygning, for å se ord, lage ordbilde av ordene for å øve på rettskring. Det er mye som ligger i det. Det er også det å kunne bruke spørsmål, svare på noe, trekke paralleller fra et spørsmål til et svar. Hva finner du og hvordan skal du finne det? Lære seg å tenke selv (lesestrategier?). Det er jo ulike måter å lese, og ulike mål med lesingen, veldig mye forskjellige ting (L2).

Slik jeg tolker svaret til L2, innebærer det å være en god leser et bredt sett av ferdigheter. Blant annet innebærer det å kunne bruke lesingen på forskjellige måter til forskjellige mål. Den gode leseren som L2 forklarer, har flere likhetstrekk med definisjonen av lesekompetanse (Weyergang & Magnusson, 2020, s.52). Gode lesere har forståelse for ulike typer tekst, og de leser med høy hastighet og for ulike mål. De har en tekstforståelse som innebærer at de kan samtale om ulike tekster for å skape forståelse. De har også et sett med lesestrategier som gjør at de kan tenke selv og lese et bredt spekter av tekster.

Informantene sier også at norskfaget har en sentral jobb med å vise fram forskjellige sjangere. L1 trekker frem norskfagets mulighet til å kunne vise frem sjangere og å kunne bruke naturfaglige og samfunnsfaglige tekster, i tillegg skjønnlitteratur i faget. L3 viser også til norskfagets mulighet til å jobbe tverrfaglig i den grad at faget kan bruke naturfag og samfunnsfagstekster for å introdusere ulike sjangere, deres spesifikke sjangertrekk og å øve på lesestrategier knyttet til ulike sjangere. L2 nevner også norskfagets mulighet til å gi rom for ulike sjangere, uten å nevne spesifikke sjangere. Ingen av informantene nevner spesifikke tekster elevene bør lese i faget, men nevner muligheten faget har til å vise fram tekster fra ulike sjangere.

6.7 Leseglede

Leseglede har vært et gjennomgående tema knyttet til lesekvarten, og en av grunnene til diskusjonen om utbytte av metoden. Informantene har også nevnt det flere steder i intervjuene, derfor ønsket jeg å høre med informanten om hva de legger i selve begrepet leseglede. L1 knytter leseglede opp mot læring og avslapping, og sier at leseglede er viktig.

Jeg tror det er viktig å skape leseglede fordi, leseglede skaper jo lesemengde. Jo mer du leser, jo mer har du lyst å lære, det er noe der. I tillegg til at du faktisk gjennom god lesekompetanse

kan finne ut av alt, er det noen spørsmål du vil vite, så kan du gjennom å lese finne ut av det. Det å lære og lære rett og slett (L1).

Slik L1 gir uttrykk for, er leseglede en faktor for å skape lesemengde. I dette tolker jeg at leseglede er en av grunnene til at man ønsker å lese, og derfor leser man mye, som igjen vil være viktig i leseopplæring. Dette står i stil med Lillesvangstus (2014) utsagn om den personlige drivkraftens viktighet for å bli glad i å lese og dermed forbli en leser. L2 trekker og inn at ved å ha god lesekompetanse vil man ha muligheten til å finne ut av alt. Det tolker jeg som at han mener at ved å ha utviklet god lesekompetanse vil eleven ha gode forutsetninger for å ta seg frem i den store tekstverdenen som finnes der ute. Det betyr at de kan bruke sin lesekompetanse til å undersøke og finne ut av det de ønsker, og oppnå glede ved å gjøre dette. Kort sagt kan man tolke det slik at elevene opplever glede når de ser at lesingen kan fungere som et verktøy de har lært seg å bruke.

L2 og L3 knytter leseglede mot å kose seg og ha det fint med bøker de leser. L2 sier og at leseglede innebærer at det ikke skal være et krav til lesingen. L3 utdyper;

Leseglede er å ha det fint med seg selv. Når man leser skjønnlitterære tekster, så handler det ikke nødvendigvis om deg selv, men man kan gjenkjenne ting man leser i boken, og oppdager andre som har det på samme måte som deg selv. Det handler like mye om en virkelighetsflukt, hvor du kan drømme deg vekk i handlingen og kose deg rett og slett. Når man leser skjønnlitteratur så er jo leselysten der i større grad, enn hvis man leser en type fagtekst. Men for noen er leselyst å lese hva som har skjedd på *Ex on the beach* eller blogger osv. Det handler rett og slett om å hygge seg og skape en fin stund for seg selv, når det kommer til leseglede og leselyst. Men for noen voksne folk, så er det jo leseglede å lese faglitteratur og utvikle seg rundt det, så det er vanskelig å si hva som (L3).

Han viser i sitt svar om leseglede at det kan være forskjellig, fra skjønnlitteraturens mulighet for å drømme seg vekk, virkelighetsflukten og gjenkjennelsen av karakterer på et personlig nivå, til de som leser blogger og faglitteratur for å holde seg oppdatert og for å lære. Av alle informantene, er L3 den eneste som peker på litteraturens mulighet til å nå ut til elevene på et mer personlig nivå. Lillesvangstu (2014) pekte på at ved å slippe til og ved å gi rom for de personlige lesemåtene, ville det være en drivkraft til videre leseglede og en nøkkel for å åpne opp tekster for elevene. Måten L3 beskriver leseglede på trekker veldig mot et personlig nivå av lesing, der elevene kan «drømme» seg vekk i litteraturen og kjenne seg igjen i rollekarakterer.

7 Avsluttende diskusjon og videre perspektiver

I dette kapittelet vil jeg knytte funnene i analysen opp mot den overordnede problemstillingen. Ved å oppsummere og sammenfatte disse funnene, vil jeg forsøke å redegjøre for de didaktiske begrunnelsene som ligger til grunn for et utvalg læreres valg av lesekvart som arbeidsmetode. Det vil også gjøres et forsøk på å vurdere hvordan arbeidsmetoden plasserer seg i norskfagets ulike dimensjoner.

7.1 Den lesedidaktiske begrunnelsen

Utdanningsdirektoratet (2020) slår fast at et av skolens sentrale mål er å gjøre elevene klar for å møte det tekstmangfoldet og de lesekravene som samfunnet krever for å delta i samfunns- og arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.11). Det er derfor nødvendig å utvikle gode leseferdigheter og drive leseundervisning som bygger opp om det sentrale målet. Lesekvarten kan forstås som en metode som skal fremme leseutvikling, men hvor den lesedidaktiske begrunnelsen viser seg å bli forstått ulikt.

En av kritikkene til lesekvart som metode er lærernes tilbakeholdne rolle i aktiviteten. Svanes (2016) poengterer at det er færre gode grunner til at aktiviteten lesekvart skal være en pustepause for læreren hvor læreren bruker tiden på arbeid som ikke har noe med lesing å gjøre. Et funn i seg selv er at informantene faktisk begrunner lesekvarten som metode. Deres begrunnelse av metoden viser en dreining mot at lesekvarten skal være noe mer enn «bare lesing», i den betydning at lesekvarten som arbeidsmetode har en funksjon med å fremme lesing og sikre at elevene får muligheten til å lese.

To av informantene fremhever viktigheten av mengdetreningen i prosessen mot å bli gode lesere. I samsvar med Roe (2014) uttrykte informantene en bekymring over at elevene leser lite på fritiden. De begrunnet derfor lesekvarten som en metode, der de i skolen, kunne tilby elevene en arena som kunne sikre en del av den mengdetreningen de trenger for å utvikle seg til å bli gode lesere. Denne måten å se lesekvarten på, samt måten metoden blir beskrevet på i forskningslitteraturen, som stillelesing over en gitt periode (Gabrielsen et al, 2019; National Reading Panel, 2000; Skaftun & Michelsen, 2020; Stuestøl, 2002; Svanes, 2016;), kan gi indikasjoner på at lesekvarten ser ut til å være en implisitt leseundervisningsmetode. Ser man dette i sammenheng med begrunnelsen om at lesekvarten skal være et sted hvor elevene får muligheten til å utnytte sine personlige interesser og lese innenfor de temaene de selv

foretrekker. Da kan det tenkes at lesekvarten blir forstått som en implisitt leseundervisning hvor lesingen er lagt opp slik at elevene skal lese selv. Som en følge av det kan de utvikle sine leseferdigheter i møtet med tekster basert på deres egne interesser, som kan fremme engasjement og motivasjon til videre lesing.

Lesekvarten begrunnes også som en arena hvor læreren kan legge til rette for, snakke om og diskutere litteraturen elevene leser. Gabrielsen et al. (2019) spurte seg selv om skolen mister en gylden mulighet til å snakke om litteraturen elevene leser når det ikke legges til rette for litterære samtaler i etterkant av lesingen. Det er et utvalg informanter sier i denne studien, er at de pleier å legge til rette for at elevene kan snakke om litteraturen de leser. Studien kan likevel ikke gjøre rede for innholdet i disse samtalene eller si noe om utbytte av samtalene, slik studien til Bertschi-Kaufmann & Graber (2017) kunne konkludere med. Likevel kan man tenke seg at dersom den lesingen det legges opp til i lesekvarten, hvor motivasjon og engasjement fremheves, og hvor en tanke er at elevene utvikler litterær dømmekraft gjennom lesingen. Så kan lærerne, ved å legge til rette for gode litterære diskusjoner, kunne utnytte denne gyldne muligheten som Gabrielsen et al. (2019) etterlyser.

En annen begrunnelse er tiden som settes av til lesekvart. Lærerne sier at lesekvarten gir dem rom til å fange opp elever som sliter med lesingen, og tid til å drive med ekstra lesetrening med disse elevene. Et poeng som dukker opp i intervjuene, er at det ser ut til å oppstå et skille mellom de elevene som enda er i fasen med å knekke lesekode og som må arbeide med den tekniske delen av lesingen, og de elevene som er i det stadiet vi kaller den videre leseopplæringen. Dette skillet kommer også svært godt til uttrykk når lærerne beskriver sin egen rolle i lesekvarten og hvordan de legger til rette for leseundervisningen.

Oppsummert kan man si at informantene begrunner lesekvarten med at den skaper en arena som gir rom for lesing i skolen. I dette ligger det at lesekvarten for det første er en arena hvor elevene kan få en del av den lesemengden de trenger for å utvikle sine leseferdigheter. For det andre er det en arena hvor elevene kan oppleve litteratur og skape en arena som kan legge til rette for litterære samtaler omkring lesestoff elevene interesserer seg for. For det tredje er det en arena som gir læreren mulighet til å fange opp elever som sliter med lesingen, og deretter tilrettelegge for en tilpasset leseundervisning som passer dem.

7.2 Lærerens selvforståelse i lesekvarten

Den didaktiske begrunnelsen for bruken av lesekvart som metode viser seg gjerne i form av måten læreren forstår sin egen rolle i aktiviteten. Et av forskningsspørsmålene i denne studien hadde som mål å undersøke hvordan et utvalg lærere forstod sin egen rolle i arbeidet med lesekvarten. Et gjennomgående funn er at det kan se ut til at alle informantene tar innover seg dreiningen mot en mer aktiv lærerrolle i lesekvarten, der de skal veilede elevene og drive tilrettelagt lesetrening med de elevene som har behov for det.

NRP (2000) var kritisk til metoden lesekvart, fordi metoden ikke kunne støtte opp omkring et målbart utbytte, mens Svanes (2016) var mer opptatt av hvordan lærerens rolle kunne øke kvaliteten på stillelesingen ved å gi elevene tilbakemelding på lesingen. Med tanke på det sterke lærerfokuset i Svanes (2016), virker det som at hun tar det som et på forhånd gitt faktum at lesekvarten skal brukes til videre arbeid. Denne dreiningen er også noe som illustrerer en prosess mot en stadig mer aktiv lærerrolle i skolen og en mindre vektlegging av elevselvstendighet.

I et videre perspektiv, kan man også se tegn på den samme prosessen hos nasjonale lesekampanjer som blant andre Foreningen !les. De har i over 20 år arbeidet ut ifra et samfunnsoppdrag om å fremme lesing, leseengasjement og interesse for litteratur i alle aldersgrupper (Tretvoll, 2017, s. 3). Organisasjonene legger ofte til rette for ulike leseaksjoner som kan brukes i skolen, der de arbeider kontinuerlig med å få barn og unge til å lese bøker og hvor litteraturopplevelsen står i sentrum (Goga, 2019, s. 80). Foreningen har markedsført seg som et fristed for elevene, men også her kan man se tegn til at gradvis overgang mot mer lærerstyrte opplegg, i og med at det også tilbys lærerveiledninger knyttet til disse leseaksjonene. I lærerveiledningen til leseaksjonen *Bokslukerprisen*, legges det vekt på de didaktiske rammene rundt opplegget og lærerens rolle, der samtaler og diskusjoner i arbeidet «vil kunne bidra til at elevene blir bedre kjent med ny norsk litteratur, mer bevisst egen litterære smak og får lyst til å lese mer» (Bokslukerprisen, 2020) Lærerveiledningen begrunnes som en mal som skal støtte lærer som ønsker å benytte seg av den, men at det er opp til læreren selv å legge opp til det best mulige opplegget. Man kan likevel se tegn på at frilesingens rolle i skolen, dreier mot å bli en stadig mer lærerstyrt aktivitet.

Når det kommer til valg av lesestoff til lesekvarten, virker det som at informantene i utgangspunktet legger seg i retningen av en mer tilbakeholden lærerrolle, der elevene skal få velge bøker selv. De er alle sammen positivt innstilt til elevenes mulighet for å velge eget

lesestoff til lesekvarten. Dette begrunnes med motivasjon for lesing, og en måte å bli kjent med elevene, og det å skape gode relasjoner til bøker og lesing. De gir likevel uttrykk for at de også må kunne innta en aktiv lærerrolle og veilede elevene, dersom elevene velger lesestoff som ikke går overens med deres lesenivå. Læreren har også ansvaret for å skaffe til veie litteratur til klasserommet og må derfor bruke sin kunnskap om litteratur og kjennskap til elevenes lesenivå for å tilrettelegge for relevant lesestoff i elevgruppen sin.

Oppsummert kan man si at informantenes forståelse av egen rolle i lesekvarten innebærer at de skal være ansvarlige for å legge til rette for litteraturen som er tilgjengelig i klasserommet. De skal være støttende i valget av lesestoff og veilede ved behov. De bruker lesekvarten for å skape og fremme en arena for lesing, der elevene får den lesetreningen de trenger i den videre opplæringen, der de også får muligheten til å oppleve litteratur, og hvor det kan legges til rette for eksplisitt lesetrening for de elevene som har behov for det.

7.3 Lesekvarten og norskfagets ulike dimensjoner

Bakken (2020) nevnte at det var viktig at man ikke så på de ulike dimensjonene av norskfaget hver for seg, slik at man fikk tegnet det «nadbilde» som Knut Hoem presenterte (Bakken, 2020, s.263). Svarene informantene mine har gitt meg i intervjuet angående lesing og lesekvart tegner et eget bilde av det de synes er viktig i deres leseundervisning og leseopplæringen, og derfor også et bilde på hvilke dimensjoner av norskfaget som kommer til uttrykk, og i hvilken dimensjon lesekvarten kan plasseres i.

Det gjennomgående svaret hos informantene er at hovedpoenget i den generelle leseopplæringen deres er at elevene skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter slik at de kan klare seg videre i utdanning og i samfunnet, altså at lesingen skal fungere som et redskap elevene skal lære seg å bruke. Informantene poengterer viktigheten av å utvikle gode lesetekniske lesere som kan beherske all mulig tekst. De er samtidig tydelige på at det er flere faktorer som spiller inn i arbeidet med å utvikle gode lesere. En av informantene tegner et bilde av den gode leseren som en som behersker flere dimensjoner ved lesingen, noe som også bygges ut når de argumenterer for lesekvarten som arena og lærenes forståelse av sin rolle i lesingen.

En tanke som har oppstått i prosessen er at den grunnleggende leseopplæringen mine informanter legger opp til, ser ut til å handle om å utvikle elever som skal fungere i

samfunnet. For å nå dette målet trenger leseundervisningen deres å inneholde momenter fra alle dimensjonene, slik Bakken (2020) også gir uttrykk for. På veien dit er det dermed viktig at alle elevene møter en leseopplæring som innebærer momenter fra alle dimensjonene. Det betyr at selv om arbeid med lesestrategier, leseforståelse og sjangertrekk er viktig for leseutviklingen og det videre livet, kommer det også frem at det er viktig å jobbe med den underliggende motivasjonen og drivkraften som må til for at elevene skal ha lyst til å lese. Forskningslitteraturen og mine informanternes tanker angående lesekvarten, har uttrykt at motivasjon, engasjement og den personlige drivkraften er grunnleggende for at elevene skal ha lyst til å lese. Lesekvarten virker derfor å være en metode i leseutviklingen der målet med lesingen i hovedsak går i retning av opplevelsesdimensjonen i norskfaget, fordi den vektlegger opplevelsen av litteratur og gleden av å lese. Det overordnede målet med lesingen i skolen er å utdanne elever som behersker samfunnets tekster. Lesekvart kan derfor forstås som en arbeidsmetode i leseopplæringen innenfor opplevelsesdimensjonen, som har en funksjon om å legge til rette for og bygge opp omkring elevenes motivasjon og den drivkraften de trenger for å ha lyst til å lese.

7.4 Svar på problemstillingen

Problemstillingen for denne studien var *hvilket syn på lesing og leseundervisning ligger til grunn for et utvalg læreres valg av lesekvart som arbeidsmetode?* Gjennom analyse, fortolkning og drøfting av datamaterialet, bestående av tre kvalitative intervju av et utvalg lærere, har jeg kommet fram til at synet på lesekvarten som arbeidsmetode ser ut til å plassere seg opp mot opplevelsesdimensjonene av norskfaget. Synet på lesingen i lesekvarten ser ut til å handle om at elevene skal utvikle sine leseferdigheter i møtet med tekster basert på deres egne interesser. Målet med metoden er at den skal fremme lesing som igjen kan bygge opp om elevenes motivasjon og drivkraft til videre lesing. Gjennom å legge til rette for en leseundervisning hvor elevene kan lese innenfor temaer de selv foretrekker, og dermed utnytte sine personlige interesser, kan lesekvarten fungere som implisitt leseundervisning. Læreren kan da legge opp til at elevene leser selv, noe som kan bidra til å utvikle deres leseferdigheter i møte med tekster basert på egne interesser, og dermed fremme engasjement og motivasjon til videre lesing.

7.5 Videre forskning

Denne studien bygger på empiri fra tre informanter og vil derfor ikke være representativ for alle læreres bruk av lesekvart som arbeidsmetode. Resultatene kan likevel fungere som et utgangspunkt for videre forskning om arbeidsmetoden lesekvart. I videre studier vil det være tjenlig med en større mengde datamateriale bestående av både lærere og elever. Det vil være gunstig å involvere elevperspektivet i arbeidsmetoden, og på den måten også undersøke hva arbeidsmetoden har å si for elevenes forståelse av egne leseferdigheter og sitt forhold til lesing. I en videre utvikling av denne studien vil og en økende mengde observasjoner, hvor man ser på selve lesekvarten, være fornuftig. På grunn av den økte smittesituasjonen dette semesteret, ble observasjonsdelen amputert og derfor lite holdbart som datamaterialet. En økt mengde observasjon, kan dermed gi en bedre forståelse av hvordan aktiviteten lesekvart faktisk fungerer i skolen.

8 Bibliografi

- Anmarkrud, Ø. (2016). Spesielt dyktige læreres leseundervisning - med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (1.. utg., ss. 221-250). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes, & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (ss. 250-274). Universitetsforlaget.
- Bertschi-Kaufmann, A., & Graber, T. (2017). Adolescent reading and the reproduction of literary judgement: What adolescent book reviews of self-selected texts reveal. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, ss. 1-19.
doi:<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.02.01>
- Bokslukerprisen. (2020). Lærereveiledning. Oslo: Foreningen !Les. Hentet Mai 11, 2021 fra <https://bokslukerprisen.no/laererveiledning/>
- Bråten, I. (2016). Leseforståelse - innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (1.. utg., ss. 9-19). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I. (2016). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (1.. utg., ss. 45-80). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Carlsen, R. M., & Falch-Nilsen, K. (2006, November 28). Forfatteren - Boka er godt mottatt. Hentet Mars 4, 2021 fra https://www.nrk.no/kultur/forfatteren_-_boka-er-godt-mottatt-1.13248865
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classrooom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts. *L1 Educational Studies in Language and Literature*(19), ss. 1-32.
doi:<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>

- Goga, N. (2019). "Du kan vinne et kamera" - Litteraturformidling i konkurranseformat i tXt-aksjonen. I K. Ørjasæter, & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (ss. 79-91). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik, & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (ss. 13-43). Oslo: Samlaget.
- Hoem, K. (2016, November 28). Norskpensum på villspor. Hentet Mars 4, 2021 fra <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017, Mars 10). Linking Instruction and Student Achievement - Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11. doi:<https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Krashen, S. (2002). More smoke and mirrors: A critique of the National Reading Panel Report on Fluency. I R. Allington, *Big brother and the national reading curriculum: How ideology trumped evidence* (ss. 112-124). Portsmouth: NH: Heinemann.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insight from the Research*. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2015.
- Langer, J. A. (2001). Beating the odds: Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well. *American Educational Research Journal*, 38. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/3202505>
- Larsen, H. (2020, Mai). *Masterskisse del 1 og 2*. UiT Norges Arktiske Universitet.
- Lillesvangstu, M. (2014). Den som leser, settes i bevegelse. Arbeidsmåter og organisering. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnesen, & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (ss. 14-36). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Magnusson, C. G., & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelsen. I T. S. Frønes, & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (ss. 79-106). Universitetsforlaget.

- Nasir, A. (2016, November 29). Hva skal norsk være? Hentet Mars 4, 2021 fra <https://www.nrk.no/ytring/hoems-kritikk-mangler-kontekst-1.13250462>
- National Reading Panel. (2000). *Report for the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Pennac, D. (1999). *Som en roman. Om gleden ved å lese*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Reutzel, R. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading. *The Journal of Educational Research*, 1, ss. 37-50. Hentet fra <https://doi.org/10.3200/JOER.102.1.37-50>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (3.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes, & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (ss. 108-134). Universitetsforlaget.
- Siah, P.-C., & Kwok, W.-L. (2010). The Value of Reading and the Effectiveness of Sustained Silent Reading. *The Clearing House*, 5, ss. 168-174. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00098650903505340>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2020). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Stuestøl, L. C. (2002). *Lesesiesta - Et enkelt og effektivt lesestimulerings tiltak*. N.W. Damm & Søn, 2002.
- Svanes, I. K. (2016). Stillelesing i norskfaget - pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing? *Acta Didactica Norge*, 3, ss. 1-20. doi:<https://doi.org/10.5617/adno.2478>

Thagaard. (2019). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitative metoder* (5.. utg.).
Bergen : Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.. utg.). Oslo: Gyldendal
akademiske.

Tretvoll, S. (2017). Forord. *Foreningen !Les*, 3.

Utdanningsdirektoratet. (2020, August 1). *Læreplan i norsk*. Hentet April 27, 2021 fra
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - grunnleggende ferdigheter*. Hentet Mai 1,
2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>

Weyergang, C., & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens
samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes, & F. Jensen (Red.),
Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA (ss. 46-78).
Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguide

Kvalitative intervju

I min liten N-studie ønsker jeg å komme i kontakt med en avgrenset gruppe mennesker, for å få en mest mulig rik og forståelse av deres virkelighet angående temaet. Dette betyr at min forskning i hovedsak vil benytte seg av kvalitative metoder for å innhente informasjon. Intensjonen vil være å forstå og beskrive hva elevene og læreren gjør i lesekvarten og forstå lærerens mening om begrunnelsen for bruken av lesekvart.

Formål:

Undersøke bruken av lesekvart i skolen

Jeg har et inntrykk av at lesekvart er en arbeidsmetode som ofte blir brukt i skolen. Elevene blir satt til å lese stille i sin egen bok i en periode på omtrent 15 minutter. Noen elever setter raskt i gang med lesingen, mens andre elever bruker lengere tid på å komme i gang med lesingen. Der noen kan finne lesekvarten som en god arbeidsmetode for lesetreningen, er det andre som ikke har det på samme måte. Det kan virke som at lesekvarten som arbeidsmetode, er en aktivitet hver enkelt elev har ulike forhold til. Min interesse er derfor å forstå hva lesekvarten som arbeidsmetode er, og hvordan man eventuelt kan endre eller styrke måten man bruker den på?

Hovedpoeng: Der er ikke fasit på hva lesekvart er, derfor er det interessant å se på hva som ligger til grunn for bruken.

Definisjon lesekvart og frilesing = tid satt av til at elevene kan lese i en selvvalgt bok.

Intervjuguide

TEMA 1: Eget forhold til lesing og lesekvart

- Lærerens syn på lesing generelt
 - ... og egne lesevaner og -preferanser
 - ... og egne erfaringer med lesekvart og lignende arbeidsmåter
 - ... og mer, basert på teorien du har lest.

- Hvordan vil du beskrive ditt forhold til lesing?
 - Hva leser du?
 - Hvor leser du?
- Hvilke erfaringer har du med lesing, både som lærer og som elev selv?
 - Hva med frilesing i skoletiden, f.eks. lesekvart?
- Er lesekvart noe som aktivt brukes på denne skolen?
- Har du inntrykk av at lesekvart er noe som brukes i flere skoler?
 - Har du inntrykk av at lesekvart er en utbredt arbeidsmåte i skolen?
- Bruker du lesekvart i din undervisning?
- Er lesekvart noe du aktivt planlegger i din undervisning?
 - På hvilken måte gjør du dette?
 - Hvorfor gjør du dette?

Tema 1: Lærerens bruk av lesekvart

- Hvordan er en periode med lesekvart i din undervisning?
 - Beskriv en økt med lesekvart
 - Hvordan setter du i gang med en lesekvart, og hvordan avslutter du det?
 - Hvordan rammes økten inn?
 - Hvilket rom bruker dere, hvordan sitter elevene osv.
- Hva gjør du selv når elevene har lesekvart? Hvordan bruker du tiden under lesekvart?
- Når på dagen bruker du lesekvart
 - Hva kan være fordeler med å gjøre det på denne måten?
 - Hva kan være ulemper ved å gjøre det på den måten?
 - ... og hvordan bruker du lesekvart?

- Har det det fysiske rommet noe å si for hvordan elevene leser?
- Noen liker å sitte tilbakelent mens de leser, mens andre foretrekker å sitte mer framoverlent. Har måten eleven sitter på noe å si for lesingen?
 - I hvilken grad?
 - Gjelder dette all lesing?

- Hvilket ord bruker du for lesekvart/frilesing i undervisningen?
 - Hvilke ord bruker du når elevene får muligheten til å lese selv?
 - ... bruker du noen andre ord enn lesekvart?
- Hva synes du om ordet lesekvart?
 - Har du hørt/brukt begrepet lesesiesta i din undervisning?

(Lesesiesta er et lesestimuleringstiltak som ble utarbeidet med mål om å legge til rette for at elevene kunne utvikle sine leseferdigheter, i tillegg til at de skal oppleve leseglede og lese mer på fritiden (Stuestøl 2002))

- Hva synes du om ordet lesesiesta kontra lesekvart?
- Har det noen betydning hva det heter?
- Kjenner du til andre ord for arbeidsmetoder som kan fremme leseglede i skolen?

TEMA 3: VALG OG TILGANG PÅ BØKER

- Hvordan er det med tilgangen til bøker i din klasse?
 - o Har dere et klassesett med bøker?
 - Hvordan har dere fått tak i det?
 - Har dere en avtale med noen?
 - o Er det en grunn til at dere ikke har det?

(Det er ulike oppfatninger om på hvorvidt barn og unge bør velge bøker selv, spesielt med tanke på at mange kan finne på å velge bøker eller lesestoff som ligger for langt unna det lesenivå der er på.)

- Hvordan velger elevene dine bøker til lesekvarten?
 - o Hvor kan de velge bøker ifra?
 - o Kan de lese hva de vil?
- Hva synes du om at elevene får mulighet til å velge bøker selv?
- Burde du stå ansvarlig for det som leses i lesekvarten, eller bør det være opp til den enkelte elev?
- Hvordan er din rolle i valget av lesestoff, hos elevene?
- Setter du noen føringer på hvilke bøker elevene skal lese?
- Snakker du ofte om bøker og litteratur i din undervisning?
 - Hvordan gjør du det?
 - Hvorfor gjør du det?
- o Anbefaler du bøker? Hvordan gjør du det?

TEMA 4: Utbytte hos elevene

- Hvilke positive effekter har du erfart at lese kan ha for elevene?
- Hvilke negative effekter har du erfart at lesekvart kan ha for elevene?
- Har du erfart at elever ikke bruker tiden i en lesekvart til lesing?
 - o Hva gjør du i slike situasjoner?
- Har du erfart at elever ikke ønsker å avslutte en lesekvart når de leser?
 - o Hva gjør du i slike situasjoner?

(Lesekvart, som flere andre arbeidsmetoder i skolen, gir ulikt utbytte til elevene.)

- Har du inntrykk av at lesekvarten, er en metode som gir likt utbytte til alle elever?
 - o Hvilke elever opplever du har minst utbytte av en slik metode?

- Hvilke elever opplever du har mest utbytte av en slik metode?
- Hva kan gjøres for at alle elever kan få et tilnærmet likt utbytte av lesekvarten?

TEMA 5: LÆRERENS BEGRUNNELSE

Hva vet lærerne om det empiriske grunnlaget for å holde på med stillelesing?

- Hvordan fikk du vite om lesekvart eller andre arbeidsmetoder for frilesing, før du begynte å bruke det i din undervisning?
- Hva vet du om forskning som ligger bak bruken av lesekvart i skolen?
- Har du et pedagogiske prinsipp som ligger til grunn for ditt valg av å bruke/ikke bruke lesekvart?
 - Hvis ja, hvilket og hvorfor?

Jeg leser:

(Forskning har vist at det finnes ulike oppfatninger om synet på lesekvart eller frilesing i skolen. Blant annet gjelder dette lærerens rolle i arbeidet og det utbyttet lesekvart/frilesing gir elevene. I hvilken grad forholder de seg til «omtolkningen» som skjer – altså at stillelesing går fra å være en mest mulig elevautonom arbeidsmåte, til å bli mer lærerstyrt/knyttet opp til aktiv undervisning i f.eks. lesestrategier, leseflyt etc)

- Hvordan ser du på lesekvart?
 - En arbeidsmetode for å fremme leseutvikling eller et sted hvor elevene kan oppleve litteratur?
- Hvor mye påvirker du den lesingen som skjer i løpet av lesekvarten?

TEMA 6: Lesing mot norskfaget

Alle lærere skal være leselærere, men norskfaget har i LK20 fått et mer overordnet ansvar for elevenes leseopplæring?

- Hvilken leser mener du at skolen skal utdanne?
 - Som et redskap for videre læring og liv? (redskapsfaget)
 - For opplevelsen og utvikling av personlige egenskaper, identitet og livslang leseglede? (dannings- og opplevelsesfaget)
- Hva mener du at norskfaget skal utvikle elever til?
 - Oppleve litteratur og opplevelser eller basale lese- og skriveferdigheter til bruk i ulike situasjoner?
- Hvordan føler du at norskfaget/leseundervisning har endret seg siden du selv gikk på skolen eller var elev?
- Hvordan har leseundervisningen utviklet seg siden de siste 10 årene, eller siden du begynte å arbeide i skolen?
 - Har dette hatt betydning for måten du driver din leseopplæring?
 - Har du sett en endring i måten å bruke lesekvart/frilesingen?

- Har dere en felles strategi med tanke på leseopplæring på denne skolen?
 - o Hva går inn under denne strategien?
 - o Hvordan driver dere med leseopplæring på denne skolen?
 - o Hvilken leser skal denne skolen utdanne?
- Hvordan har du tatt med dette inn i din undervisning?
 - o Hvilket fokus har du i din leseopplæring?
- Hvilke andre metoder enn lesekvart bruker du i din undervisning, med tanke på utviklingen av elevenes leseferdigheter, og hvorfor?

TEMA 7: ELEVENES HOLDNINGER TIL LESING

- Hvor opptatt er du av elevenes lesing i og utenfor undervisningen, lesing på fritiden?
 - o Hvorfor bør elevene lese i fritiden?
- Hva mener du ligger i begrepet leseglede?
- Har du noen personlige erfaringer hvor du selv opplevde leseglede eller hvor du har observert leseglede hos elevene dine?
 - o Kan du gi eksempler på slike situasjoner?
- Hvorfor er det viktig å skape leseglede blant elevene?
- Vil du si at leseglede et fokusområde på denne skolen og i din undervisning?

Jeg leser:

På bakgrunn av PISA-undersøkelsen har leseforsker Astrid Roe skrevet om elevenes lesevaner og holdninger til lesing. Hun viser hvordan norske elevers lesevaner og holdninger til lesing har utviklet seg i negativ retning siden PISA 2000.

Roe sier: «Norske elevers holdninger til lesing var blant de aller minst positive i OECD i 2000, og det er de fortsatt. Holdningene har endret seg i negativ retning i takt med lesevanene, særlig når det gjelder synet på lesing som et «nødvendig onde». Utsagnene «jeg leser bare hvis jeg må» og «Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger» har fått økt tilslutning fra omkring 45 prosent av elevene tidlig på 2000-tallet til 60% prosent i 2018» (Roe, 2000, s.129).

- Er du enig eller uenig i de synspunktene Astrid Roe legger frem?
- Har du opplevd en endring i elevenes holdninger til lesing de siste 10-20 årene?
- Hva tror du kan være årsaken til denne utviklingen?
- Hva tror du er de viktigste faktorene som påvirker elevenes holdninger til lesing?
- Kan leseglede være smittsomt?
 - o Hvordan kan man «smitte» elevene med leseglede?
 - o Hvem er mest «smittefarlig», altså hvem har størst påvirkningskraft på å smitte eleven med leseglede?

Med tanke på motivasjon sier Astrid Roe at læreren og skolen har «et uutnyttet potensial når det gjelder å inspirere og motivere elevene til å bli glade i å lese og til å lese mer på fritiden» (Roe, 2020, s.109).

- Hva tror du ligger i dette uutnyttete potensialet?
 - o Hva kan vi som lærere gjøre for å inspirere og motivere til leseglede?
 - o Hva kan vi som lærere gjøre for å unngå disse negative holdningene til lesing?
- Hvordan kan vi utnytte skolen plattform til å forebygge disse holdningene?

Observasjonsskjema:

- **Beskrive hva som skjer fra start til slutt**
- Hva gjør lærer?
 - o Hvordan opptrer læreren i lesekvarten?
 - o Hvordan kommuniserer lærer med eleven om lesing/bøker de leser?
- Hva gjør elevene?
 - o Hvordan kommer de i gang med arbeidet?
 - o Hvor lang tid bruker de på å komme i gang med lesingen?
 - o Hvor har de bøkene sine?
 - o Hvordan kommuniserer elevene med hverandre om lesing/bøkene de leser?
- Hvor mange elever er det faktisk som leser?
 - o Hva gjør de som ikke leser?
 - Hvordan begrunner de dette?
- Hvor lenge varer lesekvarten?
 - o Hvor mye tid går til «ikke» lesing?
- Se meg ut 3-5 elever, og observer disse spesielt med tanke på
 - o Leser de?
 - o Hva gjør de når de ikke leser?
 - o Hvor lang tid bruker de på å komme i gang med lesingen?

Vedlegg B: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lesekvart i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke bruken av lesekvart i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å få et innblikk i hvordan og hvorfor lærere bruker lesekvart i skolen. Oppgaven skal ta for seg annen forskning på feltet, samt teori om feltet lesing. Problemstillingen/forskningsspørsmålet som skal analyseres er «hvorfor brukes lesekvart i skolen?». Oppgaven skal til slutt resultere i en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIT Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er basert på personer som arbeider innenfor skolefeltet, og som har ulik fartstid i skolen og ulik erfaring med bruk av lesekvart i undervisning. Utvalgsriteriet er personer som har fullført lærerutdanning og som har arbeidet i mer enn ett år i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et kvalitativt intervju med meg. Samtalen vil i utgangspunktet ta rundt 40 minutter, med forbehold om hvordan samtalen går for seg. I intervjuet vil vi med utgangspunkt i noen spørsmål, ha en samtale omkring bruken av lesekvart i skolen. Samtalen vil bli tatt opp med lydopptaker og vil bli transkribert av meg. Samtalen vil inneholde spørsmål omkring hvorvidt man bruker lesekvart eller ikke. Under følger noen eksempler på hvilke spørsmål som vil prege samtalen.

«Hva er dine tanker omkring bruken av lesekvart?»

«Er lesekvart et fokus i din undervisning?»

«Hvorfor bruker/bruker ikke du lesekvart i skolen?»

«Hva bruker du tiden på, når elevene har lesekvart?»

«Planlegger du aktivt at elevene skal ha lesekvart?»

«Hvilke pedagogiske prinsipper ligger til grunn for ditt valg av å bruke/ikke bruke lesekvart?»

Jeg vil gi opplysninger om deg i intervjuet. Det vil være opplysninger om dine erfaringer fra skolen, din utdanning, dine fagfelt og din bruk av lesekvart i undervisning. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

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.

Det vil ikke påvirke vårt forhold som kollegaer og det vil ikke påvirke mitt forhold til din arbeidsplass.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare jeg om min veileder som vil ha tilgang til behandlingen av informasjon som dukker opp i forbindelse med denne oppgaven.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Din arbeidsplass vil også anonymiseres og erstattes med et annet navn, slik at du ikke kan gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2021. Ved prosjektslutt vil jeg slette alt av personopplysninger og de opptatt som er tatt fra våre samtaler.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UIT Norges Arktiske Universitet ved veileder/Morten Bartnæs eller student/Håvard Lemika Larsen
Morten Bartnæs
morten.bartnaes@uit.no
77660737

Håvard Lemika Larsen
Hla044@post.uit.no
98110933
- Vårt personvernombud:
Joakim Bakkevold
personvernombud@uit.no
77646322 og 97691578

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

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

Med vennlig hilsen

Morten Bartnæs
(Forsker/veileder)

Håvard Lemika Larsen

Samtykkeerklæring

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

- å delta i kvalitativt intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg C: Kvittering NSD

12.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lesekvart i barneskolen

Referansenummer

279800

Registrert

09.12.2020 av Håvard Lemika Larsen - hla044@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Bartnæs , morten.bartnaes@uit.no, tlf: 77660737

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Håvard Lemika Larsen, hla044@post.uit.no, tlf: 98110933

Prosjektperiode

01.01.2021 - 15.05.2021

Status

11.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

11.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fd08178-1c10-4d04-bfe2-7bf570e0cdfc>

1/3

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

12.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

