



UiT Norges arktiske universitet

UiT Norges Arktiske Universitet

**«å lese bok er som en ferie i hodet mitt»**

En kvalitativ studie av aktiv elevmedvirkning i design og bruk av lese krok, og elevers  
leselyst

Linn Anett Fagerheim

Masteroppgave i norskdidaktikk LER -3911-1 mai 2024

# Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og motivasjon .....	1
1.2 Aktualitet og relevans.....	4
1.3 Problemstilling og avgrensning .....	5
1.4 Begrepsavklaring .....	6
Aktiv elevmedvirkning.....	6
Design.....	7
Lesestunden.....	7
Lesearena.....	7
Leselyst.....	7
1.5 Oppgavestruktur.....	7
2 Teori .....	9
2.1 Lesing .....	9
2.1.1 Lesing i et kort historisk perspektiv .....	11
2.1.2 Lesing som grunnleggende ferdighet .....	12
2.1.3 Lesing i norskfaget .....	14
2.1.4 Den første- og den andre leseopplæringen .....	16
2.1.5 Estetisk og efferent lesing .....	17
2.1.6 Lesearenaen .....	18
2.1.7 Lesing i dagens samfunn .....	19
2.2 Leselyst.....	20
2.2.1 Hvordan skape leselyst i klasserommet.....	21
2.2.2 Lesekampanjer og regjeringens satsning på leselyst.....	23
2.2.4 Tidligere forskning på leselyst .....	24
2.3 Elevmedvirkning i lesing .....	27
2.3.1 Elevmedvirkning i lovverket og Fagfornyelsen .....	29

3	Metode .....	31
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	31
3.2	Abduktiv metode og metodetriangulering.....	33
3.3	Metode for innsamling av data.....	34
3.4	Observasjon.....	34
3.5	Kvalitativt intervju og intervjuguide .....	35
3.5.1	Gjennomføring av intervju .....	38
3.6	Design av lesekroken .....	39
3.7	Pålitelighet og gyldighet.....	41
3.8	Forskningsetiske aspekter .....	44
4	Funn.....	45
4.1	Koding og analyse.....	45
4.2	Observasjoner.....	47
4.2.1	Lesing .....	47
4.2.2	Leselyst.....	47
4.2.3	Lesearena.....	48
4.2.4	Elevmedvirkning .....	48
4.3	Intervju før prosjektet.....	48
4.3.1	Lesing .....	48
4.3.2	Leselyst.....	49
4.3.3	Lesearena.....	51
4.3.4	Elevmedvirkning .....	52
4.4	Intervjuer etter prosjektet .....	52
4.4.1	Lesing .....	52
4.4.2	Leselyst.....	53
4.4.3	Lesearena.....	54
4.4.4	Elevmedvirkning .....	54

5 Diskusjon og avslutning .....	56
5.1 Hvordan forstår elevene lesing, og hva sier teorien om lesing?.....	56
5.2 Hvilken lesearena har elevene, og på hvilken måte har elevene benyttet seg av lesekroken?.....	58
5.3 På hvilken måte har prosjektet påvirket elevenes lese lyst?.....	59
5.4 Elevmedvirkning i design og bruk av lesekroken .....	60
5.5 Konklusjon og avsluttende kommentarer.....	61
5.5.1 Konklusjon .....	62
5.5.2 Avsluttende tanker.....	64
5.5.3 Videre forskning innenfor feltet.....	64
6 Litteraturliste .....	66
7 Vedlegg .....	71
Vedlegg 1: Intervjuguide før prosjektet .....	71
Vedlegg 2: Intervjuguide etter prosjektet.....	73
Vedlegg 3: Kvittering Sikt .....	74
Vedlegg 4: Samtykkeskjema foresatte .....	75

## **Figurliste**

Figur 1 Oversikt over nivåene innenfor ferdighetsområdene.....	13
Figur 2 Modell over de fem fasene i barns leseutvikling .....	16
Figur 3 Gjennomsnittlig skår på elevdemokrati og medvirkning i elevundersøkelser de fra 2018 til 2022.....	28
Figur 4.1- 4 Eksempel på koding av observasjoner .....	45
Figur 4.1-5 Eksempel på koding av intervju .....	46

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mine fem år som student ved grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved UiT Norges Arktiske Universitet i Alta. Når jeg startet høsten 2019 følte slutten langt unna, men fem år har rast forbi, og det er med en skrekkblandet fryd at jeg nå innser at det er over.

Listen med mennesker som fortjener en takk er lang, men jeg vil starte med å takke min familie som gjorde det mulig for meg å gjennomføre utdanningen. Jeg vil takke venner som har heiet på meg og støttet meg. Og ikke minst vil jeg takke min datter som har holdt ut med at mamma har vært borte i korte og lengre perioder, og vært mer eller mindre utilgjengelig i heftige perioder med skriving.

Mine medstudenter som har bidratt med gode diskusjoner, lav takhøyde, seriøse og dødsseriøse samtale, og et unikt sosialt samvær. Dere er gode som gull alle sammen, og jeg er så stolt over å si at jeg er en del av kull 2019 ved grunnskolelærerutdanningen i Alta!

Retter en ekstra takk til min kjære Kristiina, du har vært min klippe gjennom alt. Jeg hadde nok kastet inn håndkleet hadde det ikke vært for deg, så takk! Love U lots!

Jeg vil takke min dyktige veileder Silje Solheim Karlsen for gode råd, og en uvurderlig støtte gjennom skrivingen av denne oppgaven. Selv om jeg ikke har vært den flinkeste til å benytte meg av veiledningen.

Og sist, men ikke minst må jeg rette en stor takk til meg selv, og må innrømme at jeg er stolt over at jeg har klart å fullføre utdanningen, selv om det til tider så mørkt ut. Å balansere 100% jobb og 100% studie på fritiden er ikke enkelt, jeg innser det nå, og kommer nok ikke til å gjøre det igjen, men jeg klarte det. Og for det klapper jeg meg selv godt på skulderen!

Takk for meg!

Alta, mai 2024

Linn Anett Fagerheim



## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie om hvordan aktiv elevmedvirkning i design og bruk av en lese krok kan påvirke elevenes leselyst. Målet med studien er å undersøke om leselysten til en 3.klasse ble påvirket ved at de aktivt fikk delta i design og bruk av en lese krok under lesestunden. Problemstillingen stiller følgende spørsmål:

*På hvilken måte kan aktiv elevmedvirkning i design av lesestunden påvirke elevers leselyst?*

Metodene for innsamling av data har vært observasjon, intervju og design av lese kroken. 2 grupper med deltagere har blitt intervjuet i to omganger, mens samtlige deltagere har blitt observert, og deltatt i design av lese kroken.

Studiens funn viste at det ikke kunne fastslås at elevenes leselyst hadde blitt påvirket ved bruk av elevmedvirkning og design av lesestunden, men at disse hadde stimulert elevenes leselyst og motivert til økt mengdelesing.

## 1 Innledning

Under dette kapitlet vil jeg presentere bakgrunn og motivasjon for denne studien. Jeg vil så presentere hvorfor jeg mener forskningsarbeidet jeg skal gjøre er aktuell og relevant for grunnskolen og samfunnet. Så vil jeg presentere problemstilling, forskningsspørsmålene og avgrensning, før jeg avslutter med begrepsavklaring og oppgavestruktur.

### 1.1 Bakgrunn og motivasjon

Som barn var jeg glad i å lese bøker. Jeg knakk lesekoden tidlig, og jeg husker at jeg brukte å lese høyt for yngre barn, allerede i barnehagen. Gjennom barneskolen, og ungdomsskolen tilbrakte jeg mye tid i bøker, og aller helst i de skjønnlitterære verkene. Noe av det beste jeg visste var å drømme meg bort i en verden, slik Astrid Lindgren beskriver her;

*Ett barn ensamt med sin bok*

*skapar sig någonstans inne i själens hemliga rum*

*egna bilder som överträffer alt annat.*

*Sådana bilder är nödvändiga för människan.*

*Den dag barnets fantasi inte längre orkar skapa dem,*

*den dagen blir mänskligheten fattig.*

*Allt stort som skedde i världen,*

*skedde först i någon människas fantasi,*

*och hur morgondagens värld ska se ut*

*beror till stor del på det mått av inbillningskraft*

*Som finns hos de där som just nu håller på at lära sig läsa.*

*Därför behöver barnen böcker.*

(Astrid Lindgren, 1958, referert i Stoltenberg, 2020, s.5)

Gjennom bøkene skapte jeg mentale bilder og laget en egen versjon av handlingen i boka. Jeg husker ennå følelsen jeg hadde når jeg leste, og hvor godt det var å skru det virkelige livet på pause, for en stund. Som voksen har det blitt mindre av slike avbrekk. Men selv om timene i hverdagen ikke strekker til, og man har mange andre forpliktelser som må



prioriteres før litteraturen, finner jeg av og til de lukene, der jeg kan finne tilbake til den følelsen igjen.

Som lærer i norskfaget, er denne følelsen noe jeg ønsker å gi videre til mine elever. Jeg ønsker å ha muligheten til å gi mine elever den samme tilgangen til litterære verk som jeg hadde, og bidra til å tenne den gnisten hos barna som kan gjøre de til fremtidens skapere. At de en liten stund om dagen har mulighet til å koble ut og ta en pause fra en hverdag med stress, mas og skyhøye forventninger. Og sist, men ikke minst, brenner jeg for å gi lesing i skolen et mye bedre, og mer velfortjent, rykte enn det har i dag. Lesing forbindes i stor grad med noe kjedelig, og noe de aller fleste ikke har lyst til å gjøre. Dette synes jeg er synd, fordi lesing åpner opp en verden av muligheter for utvikling av kreative evner, et positivt selvbilde, og en dypere forståelse og respekt for andre mennesker, og andre mennesker sin kultur og livsverden. Barn og unge som leser kan oppleve magi, utvikling av empati, og få gode forutsetninger for å mestre utfordringer og prøvelser de møter senere i livet. Derfor har jeg et brennende engasjement for lesing, og ønsker å bidra til å spre dette der jeg kan, nemlig i norskfaget. Derfor føles det naturlig å starte i eget klasserom.

I min kommune satses det stort på en leseordning som heter Les 20. I tillegg til satsningen på tidlig innsats skal det jobbes for å motivere elevene til lesing, samt fange opp de som er, eller kan havne, i faresonen for å utvikle lese-, og skrivevansker. Les 20 er en leseordning der elevene skal lese i 20 minutter daglig, i litteratur som tilpasses deres lesenivå. Under denne leseøkten skal lærere og assistenter gå rundt og elevene skal lese høyt, enten fra tilpasset bok valgt av lærer, eller boken eleven selv valgte i den leseøkten. Mens eleven leser skal den voksne notere ned stikkord om hva de mener elevene bør fokusere mer på under lesingen, også kalt et lesemål. Om eleven allerede har et lesemål skal eleven minnes på dette før lesingen, og den voksne skal notere hvilken progresjon eleven har hatt i forhold til lesemålet. Minst to ganger i året måles elevenes ferdigheter etter et system kalt SOL (systematisk observasjon av lesing), for å kartlegge elevenes leseferdigheter, og hvilket lesenivå de er på. Ut ifra dette kan lærere fange opp de som har lesevansker, eller står i faresonen for å utvikle vansker, og kan da sette inn ytterligere kartlegginger, eller egnede tiltak for å hjelpe eleven.

Til tross for at Les 20 er en kommunal satsning, gjennomføres den svært ulikt i praksis. Det er nok nødvendig i noen tilfeller, da alle klasser er forskjellige og man som lærer må gjøre de grepene som passer best for sine elever. Gjennom praksis har jeg vært på to andre

skoler i samme kommune, som praktiserer Les 20 på en annen måte enn min arbeidsplass. I tillegg fikk jeg oppleve hvordan en nabokommune praktiserer sin leseordning.

Første året var jeg i en 4.klasse, der elevene kun leste i analoge bøker. De hadde tilgang til skolebibliotek med en ansatt bibliotekar som kunne gi de boktips og veiledning ved behov. I selve leseøkten derimot forsvant mye av elevenes lesefokus bort i å lage rundinger til en felles leseorm, der de skulle anbefale en bok til medelever. Det kan tenkes at når flere elever klarer å fylle ut 4-5 slike rundinger, i løpet av 20 minutter, var ikke deres motivasjon til lesing, selve lesingen, men å klare å fylle ut flest antall rundinger i løpet av en leseøkt. Når jeg stilte spørsmål om dette til praksislærer, fikk jeg til svar at hun var ikke ansvarlig for norskfaget, og det var den læreren (som for tiden var ute i permisjon) som hadde startet dette prosjektet, hun bare videreførte det. Og for henne hadde det ikke noe betydning hvor mange bøker elevene tilsynelatende leste i løpet av 20 minutter, for hun hadde tillit til at elevene faktisk leste bøkene før de skrev en anbefaling om dem.

I andre praksisperiode var jeg i en 1. klasse. Her hadde praksislæreren min et brennende engasjement for repetert lesing, og Les20 ble da brukt som stasjonsarbeid. Elevene var delt i grupper basert på lesenivå, og hver elev fikk låne et eksemplar av samme bok. Mens en gruppe leste med praksislærer, jobbet de andre to gruppene med norskfaglige læringsapper på læringsbrettet. Den repeterte lesingen ble gjennomført slik; På mandag ble elevene i gruppen introdusert for ukens bok, og sammen snakket de om førforståelsen elevene fikk av tittel og forside. Så fikk de boken med hjem og lekse i å lese litt i den hver dag. På torsdagen leste de boken sammen i gruppen, og snakket om hva de hadde lest og hvilken forståelse de satt igjen med i etterkant.

Tredje praksisår var jeg i en 6.klasse, i en annen kommune. Her hadde skolen en lignende leseordning som jeg var vant med fra egen skole, men de kalte den lesekvart. Dette var en ordning hele skolen brukte. Her skulle elevene lese stille i egen bok i 15 minutter. De hadde også tilgang til skolebibliotek, som var ubemannet, men der elevene selv hadde mulighet til å være biblioteks-vakt en gang i uken. Elevene gikk selv til biblioteket i lesetiden, uten følge av voksne. Selv om dette er en tillitserklæring fra lærers side, ble denne ordningen ofte misbrukt av elevene, da de brukte hele lesetiden på å låne bok, slik at de slapp å lese. I tillegg var ikke læreren alltid like påpasselig med tiden, så 15 minutter med lesing, kunne ofte bli til 20,-30,- eller 40 minutter med lesing. Dette ble lagt merke til blant elevene, og spredte seg som en negativ faktor mellom dem, og ble yttret

gjennom utsagn som «jeg skjønner ikke hvorfor dere kaller det for lesekvart, for vi leser aldri i bare et kvarter».

Fjerde året var jeg på samme skole som tredje året, men da i en parallellklasse til klassen året før. I denne klassen hadde de mer valgfrihet i forhold til om de ville lese i analog bok, eller digital bok på læringsbrett. De som valgte læringsbrett brukte ofte tiden til å lure seg på internett eller andre apper, enn leseappen. I denne klassen var de også flinke til å misbruke tilbudet om skolebiblioteket, for å slippe unna lesingen. Lesetiden her ble også «utvidet» til lengere enn et kvarter.

## 1.2 Aktualitet og relevans

Forskning viser at lesing blant barn og unge i Norge går nedover etter hvert som de blir eldre. Astrid Roe (2020) peker på at lesevaner og holdninger til lesing blant barn og unge har beveget seg i en negativ retning i etterkant av PISA (Programme for International Student Assessment) undersøkelsen i år 2000. I en gjennomført PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) en undersøkelse gjort i 2021, opplyser norske tiåringer om lavest leseglede av samtlige land, melder regjeringen i en pressemelding våren 2023 (Regjeringen, 2023c). Målet med denne undersøkelsen er følge tiåringers utvikling i leseferdigheter over tid (Utdanningsdirektoratet, 2023) Undersøkelsen i 2021 viste også en nedgang i leseferdighetene blant elevene, sammenlignet med samme undersøkelse gjort i 2016. Om dette har en sammenheng mellom økt bruk av digitale plattformer, blant annet under koronapandemien, kan tenkes. Vi kan ikke utelukke at interessen for digitale arenaer som YouTube, Snapchat, samt nettbaserte spill som Fortnite og Minecraft har overtatt tiden og interessen som barn og unge tidligere viet til lesing. Roe (2020) peker også på at det er utfordrende å motivere barna til å velge en litterær form framfor de digitale plattformene. Selv om dette muligens er en større utfordring på fritiden, er denne trenden også noe jeg kjenner igjen i mitt klasserom. Elevene spør ofte om lov til å benytte seg av Minecraft Education, en app de har tilgang til i sine læringsbrett.

PIRLS undersøkelsen utføres hvert femte år. Det vil da si at elevene jeg underviser nå skal, etter tidsregningen, mest sannsynlig delta i neste PIRLS undersøkelse når de går i 5.klasse. Derfor tenker jeg at mitt prosjekt, som kanskje fører til økt leselyst, som igjen kan øke elevenes leseferdigheter, absolutt er relevant. Jeg ønsker også å bidra, der jeg kan, til å snu trenden innenfor lesing blant barn og unge, og sørge for at de fortsatt har muligheten til å oppleve den magiske verdenen, en bok kan skape i fantasien deres. For

selv om teknologien er i stadig endring, og hvilke spill eller plattformer som er populære skifter raskere enn man rekker å blunke, vil en analog bok kun endre forfatter, forside og innhold, men skapes etter samme oppskrift. Men bøker blir ikke solgt, hvis ikke noen er der for å lese de, og forsvinner bøkene, forsvinner også den magiske verdenen. Og som Astrid Lindgren nevnte, så vil verden også ha behov for menneskeskapt fantasi også i fremtiden, og den fantasien skapes nå hos de som lærer seg å lese.

### 1.3 Problemstilling og avgrensning

På bakgrunn av mitt personlige forhold til lesing, erfaringer fra egen klasse og praksis har jeg valgt å undersøke om en endring i vår praktisering av leseøkten, og medvirkning fra elevene i bruk av denne leseøkten, vil påvirke deres leselyst i noen grad. Fram til nå har det vært utfordrende å motivere elevene mine til lesing, og de strever med å se verdien i det. Selv om det påpekes til dem, at de har behov for leseferdigheten, og at lysten og gleden lesing kan gi dem kan være fruktbar for de senere i livet, klarer de ikke å se hvorfor dette er relevant for de nå, når de har så mange år igjen. Flere mener også at de kan lese, derfor trenger de ikke å lese mer, mens enkelte mener at det er vi som tvinger de til å lese. Et utsagn fra en elev har brent seg fast: *Her leser vi fordi du sier at vi må, ikke fordi vi har lyst.*

Som utgangspunkt for mitt forskningsprosjekt formulerte jeg følgende problemstilling:

*På hvilken måte kan aktiv elevmedvirkning i design av lesestunden påvirke elevens leselyst?*

Problemstillingen er drevet med den hensikt å motivere elevene til å bli mer aktive i egen lesing, og la de medvirke i design og bruk av en lesestol. Denne lesestolen skal designes og skapes i et ubrukt, lite klasserom som er plassert i samme gang som hovedklasserommet til elevene. Dette rommet vil da bli en del av rammen rundt lesestolen. Jeg har fått tillatelse fra ledelsen på skolen til å anvende dette rommet som en del av prosjektet, ettersom det har stått ubrukt siden skolestart. Grunnen til at jeg velger å skape lesestolen i et annet rom enn hovedklasserommet handler om plass. Slik hovedklasserommet er strukturert i dag, vil det ikke være plass til å lage en lesestol uten at det hadde gått på bekostning av annet møblement som vi har behov for i vår daglige undervisning. I tillegg til rommet har jeg skaffet møbler, og et stort antall litterære bøker, elevene skal få benytte seg av under lesestunden. Elevene mine vil fungere som deltagere

under prosjektet, og vil delta i design og bruk av lesekroken, noe jeg håper vil gi de en følelse av mestring og eierskap. Alle, uansett forutsetning, vil kunne bidra med noe i prosjektet, enten det er å bære møbler, stable bøker, formulere gode regler, eller hjelpe og motivere sine medelever. Prosjektet kan da også bidra til et økt sosialt klassemiljø, og en bedre lesearena for elevene. Som forsker, og lærer, vil jeg bidra med mitt brennende engasjement for bøker og lesing, og kommer til å gjøre alt jeg kan for at dette skal smitte over på elevene. Med dette, og når jeg gir elevene mer ansvar for egen lesing, flere valgmuligheter av bøker, samt lov til å velge hvor og hvordan de leser, kan motivere dem til mer lesing og påvirke deres leselyst, i en positiv retning.

For at jeg skal klare å holde en rød tråd gjennom oppgaven, og arbeidet med å svare på problemstillingen min har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

Hvordan forstår elevene lesing, og hva sier teorien om lesing?

Hvilken lesearena har elevene, og på hvilken måte benytter elevene seg av lesekroken?

På hvilken måte har prosjektet påvirket elevenes leselyst?

Forskningsspørsmålene vil utforskes gjennom faglitteratur, observasjoner i lesekroken, og gjennom svar fra intervju både før og etter prosjektet. Spørsmålene vil drøftes i diskusjonsdelen.

#### 1.4 Begrepsavklaring

Under denne delen skal jeg klargjøre viktige og sentrale begreper, som danner mitt grunnlag for problemstillingen, forskningsspørsmålene og teorien. Jeg skal vise en forståelse av hvordan begrepene *aktiv elevmedvirkning*, *design*, *lesestunden* og *leselyst* defineres, og hvordan jeg knytter disse opp mot min oppgave.

##### Aktiv elevmedvirkning

Elevmedvirkning handler om elevenes deltakelse i beslutninger for egen, eller gruppens læring. Elevmedvirkning skal styrke elevenes demokratiske tenkemåte, samt styrke deres sosiale relasjoner og bevisstgjøre de i forhold til egne læringsprosesser (Bø & Helle, 2013, s.64). Å være aktiv vil si å være virksom eller preget av handling (Aktiv, 2021). I denne oppgaven vil aktiv elevmedvirkning handle om hvordan elevene aktivt deltar i skapelsesprosessen av lesekroken, både som individ og som en del av klassen. Det vil også handle om hvilke beslutninger elevene tar knyttet til egen lesing, og hvordan de benytter seg av lesekroken.

## Design

Begrepet design betegner prosessen med å komme fram til et endelig utseende på et produkt, men også hvordan det endelige produktet ser ut (Dyrhaug, 2021). I denne oppgaven vil design handle om hvordan jeg og elevene går frem når vi skal lage lesekroken, samt hvordan lesekroken blir seende ut til slutt.

## Lesestunden

Det viser seg vanskelig å finne en eksplisitt definisjon på begrepet lesestund. Men når begrepet anvendes handler det om et avgrenset tidspunkt der barn introduseres for litteratur, enten gjennom høytlesning eller at de leser selv. I denne oppgaven vil lesestunden være leseordningen Les20 som er et kommunalt satsningsområde på skolene i min kommune. Når Les20 gjennomføres skal elevene lese i 20 minutter daglig i selvvalgt bok. Det er under disse 20 minuttene elevene har muligheten til å lese i lesekroken.

## Lesearena

Begrepet lesearena er på samme måte som leselyst et begrep som brukes i fagdidaktiske artikler og forskninger, men som mangler en eksplisitt definisjon. Eksempler på lesearenaer kan være skolen, biblioteket, bokhandelen, eller elevenes soverom hjemme. Lesearena handler om hvilket miljø elevene befinner seg i når de leser.

## Leselyst

Leselyst er et mye anvendt begrep, selv om det ikke finnes en eksplisitt definisjon. Ifølge Åsmund Hennig (2019b, s. 14) blir begrepet leselyst i mange brukt på samme måte som leseglede eller leseinteresse. Leselyst tillegges en nokså logisk mening gjennom måten det brukes på, og at det knyttes sammen med engasjement eller det å ta del i, eller oppleve litteratur (Hennig, 2019b, s.14). I denne oppgaven handler leselyst om elevenes følelsesmessige forhold til lesing av litteratur under Les20, og om bruk av lesekroken påvirker deres leselyst i noen grad under prosjektet.

## 1.5 Oppgavestruktur

Denne masteroppgaven er delt inn i fem hovedkapitler; innledning, teori, metode, funn og til slutt diskusjon og avslutning.

I kapittel to, *teori*, går jeg gjennom de teoretiske temaene jeg anser som relevante i forhold til drøfting av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har valgt å sette søkelys på temaene lesing, leselyst og elevmedvirkning, både på et generelt plan, og mer avgrenset til klasserommet. Under lesing kommer jeg med ulike syn på lesing, lesing i et historisk perspektiv, lesing som grunnleggende ferdighet i skolen, den første- og andre

leseopplæringen, lesing i norskfaget og efferent og estetisk lesing. Under temaet leselyst ser jeg på hvordan begrepet brukes i teoretisk litteratur, leseaktiviteter som fremmer leselyst, hvordan leselyst satses på i lesekampanjer og av det offentlige, tidligere forskning på temaet, før jeg kommer med eksempler på hvordan man kan jobbe med å skape leselyst i klasserommet. Avslutningsvis ser jeg på elevmedvirkning på et generelt plan, innenfor lesing, og hvordan begrepet står i lovverket og læreplanen.

Under kapittel tre, *metode*, presenterer jeg metodene jeg har anvendt for å innhente empirisk data. Her begrunner jeg hvorfor jeg valgte observasjon og kvalitativt intervju, hvordan jeg valgte mine deltagere og utformet intervjuguiden. Jeg forklarer også hvordan lesekroken ble til, og forskningens pålitelighet, gyldighet og etiske aspekter. I tillegg går jeg gjennom hvordan jeg analyserte datamaterialet mitt.

I oppgavens fjerde kapittel, *funn*, presenterer jeg hvordan jeg behandlet det analyserte datamaterialet jeg fikk gjennom observasjoner og intervju. Jeg fremhever de funnene jeg anser som viktigst i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I siste kapittel, *drøfting og avslutning*, har jeg samlet og drøftet teori og empiri, samt svart på problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis kommer jeg med en konklusjon, før jeg deler tanker om hvordan det kan forskes videre innenfor samme tematikk

## 2 Teori

I denne delen skal jeg gjøre rede for hvilke teoretiske aspekter jeg anser som viktig for å belyse min problemstilling, og analysere empirien jeg innhenter. Teorien danner også grunnlaget for hvordan jeg har utformet intervjuguiden, og hvilke data jeg skal se etter. De teoretiske temaene jeg vil ha hovedfokus på er lesing, leselest og elevmedvirkning. Under lesing kommer mindre tema som lesing historisk, grunnleggende ferdighet, lesing i norskfaget, første- og andre leseopplæring, Estetisk og efferent lese måte, Lesearena, og lesing i dagens samfunn. Under leselest kommer hvordan skape leselest i klasserommet, lesekampanjer og regjeringen sitt satsningsområde, og tidligere forskning. Under elevmedvirkning kommer elevmedvirkning i lovverket og læreplan.

### 2.1 Lesing

Verbet *å lese* betyr å omdanne ulike former for skrifttegn til ord, setninger og tekst, og forstå dens innhold. Maagerø & Tønnessen (2019, s.15) forklarer at å lese betyr å bruke ord og tegn til å gjenskape en verden. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.13) under å lese som grunnleggende ferdighet, beskrives verbet slik: *Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster.* Rammeverket ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet første gang 11. januar 2012, og hadde som formål å bistå læreplangrupper i arbeidet med å utvikle og revidere læreplaner for fag i Kunnskapsløftet (LK06). Rammeverket er senere revidert i forhold til Fagfornyelsen (LK20), og fastsatt av Kunnskapsdepartementet 8. November 2017.

Men hva er egentlig lesing? Vis snakker ofte om at lesing er todelt. Den ene delen handler om avkoding, den andre om forståelse. I hverdagen er lesing vi gjør kontinuerlig. Enten det er nyheter på mobilen, tilbudsplakater i butikken, en tekstmelding fra en venn eller kjæresten, bruksanvisning matoppskrift, eller teksting av filmen på tv'en. Når dette kommer i tillegg til den lesingen vi omgir oss med på skolen eller på jobb, og i mer lystbetont kontekst på fritiden, kan vi si at vi omgir oss med tekster vi leser 24/7 (Kulbrandstad, 2022, s.27). I den daglige talen derimot så forbinder vi lesing med boklesing, og da spesielt skjønnlitterære bøker. Dette til tross for at den daglige lesingen er så variert. Så når barn og unge sier at de ikke leser, mener de det nok ikke bokstavelig, men de mener at de ikke leser skjønnlitteratur (Kulbrandstad, 2022, s.27). Kulbrandstad (2022, s.28) hevder at faglitteratur som omtaler kognitive teorier om lesing forklarer lesing som en individuell, indre prosess, med fokus på avkoding og utvikling av



leseferdigheten. Først på andre halvdel av 1800-tallet tenkes det at å kunne lese ukjente tekster med forståelse ble et viktig mål for skolens leseopplæring. I skolen i dag er det en selvfølge at elevene både skal lære avkoding, og lese ulike tekster med forståelse (Kulbrandstad, 2022, s.33).

Men lesing handler ikke bare om utvikling av leseferdigheter og innholdsforståelse. Det handler også om følelser, og utvikling av identitet og samspill. Når vi leser søker vi bekræftelse, motstand, nytelse eller lærdom. Eller vi kan ha et ønske om å komme bort fra oss selv, glemme noe for en stund, eller huske noe vi har glemt. Noen leser kanskje fordi de kjeder seg (Selboe, 2018, s.13). Som Astrid Lindgren, nevner også Tone Selboe den magiske verdenen bøker kan tilby barnet. Hun sier også at barnet, i motsetning til den erfarne leser, ikke er kresne når det kommer til hvilke bøker de velger å lese. De har ikke utviklet den kritiske sansen som den erfarne leseren bruker når den skal skille ut hvilken litteratur som trigger leselysten, eller demper den (Selboe, 2018, s.41). Barn sluker som oftest bøker rått, og blir gjengjeldt med magiske verdener fylt av både glede, spenning og trøst. Bøkene kan også bidra til utvikling av empati, eget selvbilde eller sosiale ferdigheter.

Den amerikanske læreren Louise Rosenblatt (1995, referert i Hennig, 2019b, s.21) betegner lesing av litteratur som en selektiv, konstruktiv prosess som foregår over tid i en spesifikk kontekst. Det er vi selv som velger hvilke elementer i teksten vi bruker og ikke bruker når vi skal bygge oss den magiske verdenen bestående av bilder, tanker og følelser. Teksten i seg selv gir bare fra seg fragmenter av en verden, mens det er opp til leseren å bygge verdenen ut ifra fragmentene (Hennig, 2019b, s.22). Lesing er dynamisk og hele tiden i bevegelse. Vi beveger oss inn og ut av teksten, og mellom tekster, situasjoner og andre mennesker som leser. Men å lese innebærer også å være kreativ, og aktivt bruke fantasien. Dersom vi ikke gjør det, blir etableringen av den magiske verdenen vanskelig, og uten den er det lite eller ingenting å glede seg over i lesingen (Hennig, 2019, s.22). Vi kan derfor si at når vi leser bruker vi hele oss, både de kognitive, emosjonelle, kreative og sosiale delene, men kanskje viktigst av alt, fantasien (Hennig, 2019, s.22).

Vi skal senere i denne oppgaven gå nærmere inn på lesing som grunnleggende ferdighet, og hvilken betydning denne ferdigheten har for barn og unge. Men før vi kommer dit vil jeg se på lesing i et historisk perspektiv, og hvordan lesing i skolen har endret seg gjennom årene.

### 2.1.1 Lesing i et kort historisk perspektiv

Ser vi lesing i et historisk perspektiv kan vi si at det for et halvt årtusen siden, skjedde en kulturell revolusjon, men samtidig et klasseskille, når skrift ble gjort tilgjengelig for folk flest. Ved å bruke, skrive ned, og gjøre om bokstaver til sammenhengende tekster, hadde man en mulighet å formidle informasjon, tanker eller refleksjoner til lesere på tvers av landegrenser. Lesere i senere tidsepoker fikk også tilgang til nedskrevet kunnskap og opplevelser. Men dette førte ikke bare godt med seg. Å lese disse tekstene krevde opplæring, og ikke alle hadde krav, eller tilgang på, den type opplæring. Skriftens inntog skapte dermed et klasseskille mellom mennesker (Maagerø & Tønnessen, 2019, s.15). I 1739 ble det i Norge innført obligatorisk skolegang ved allmueskolene, for barn i 7årsalderen fram til konfirmasjonsalder. Skolegangen bestod da av trosopplæring og enkel leseopplæring (Gabrielsen, 2022, s.19). Det var da ikke et krav at elevene skulle forstå tekstene de leste, men de skulle lære seg å lese for å kunne lese religiøse tekster. Dette førte til at de lærte seg bestemte tekster utenat, såkalt mekanisk avlesing, men klarte ikke overføre denne ferdigheten til ukjente tekster (Kulbrandstad, 2022, s.33). Fra midten av 1800-tallet fikk vi en ny lov om allmueskolen som innebar en utvidelse av den kristne trosopplæringen, til også innebære mer allmenndannende temaer. I 1889 ble fag som historie, geografi, naturfag, gymnastikk, tegning og håndarbeid obligatoriske fag. Samme år ble også norskfaget etablert, noe som ville si at lesing ble knyttet til et selvstendig fag (Gabrielsen, 2022, s.20). Fram til 1940 var leseopplæring en sentral del av skoletilbudet, og fra 1974 ble leseopplæring også stadfestet i ulike læreplan for grunnskolen. Den første var læreplanen Mønsterplanen (M74), etterfulgt av Mønsterplanen av 1987 (M87), og læreplanen i 1997 (L97). Lesing behandles ulikt i disse tre planene. Selv om alle understreker viktigheten ved at elevene skal lære seg å lese, er det bare M74 som inneholder viktige prinsipper for leseopplæringen, drøfter fordeler og ulemper ved ulike lesemetoder, og vektlegger lydbaserte lesemetoder i leseinnlæringen. M87 brøt mot tradisjonen om lydbaserte lesemetoder, noe som førte til at bøkene som ble brukt i leseopplæringen skulle inneholde mer meningsfulle tekster. Tendensen ble forsterket i leseverk etter L97, og førte til mangfold av leseverk og metoder som ble krevende for lærerne å bruke i klasserommet. Disse endringene fikk kritikk, og det ble hevdet at de gjorde det vanskeligere for elevene å knekke lesekode. I senere tid er det også hevdet at svake resultater i kartleggingsprøver fra år 2000, og leseundersøkelsene PIRLS år 2001 og 2006 må sees i sammenheng med de endringene som ble gjort i leseopplæringen etter M87 og L97 (Gabrielsen, 2022, s.22-23). I M74 ble leseopplæringen knyttet eksplisitt til

norskfaget, men denne ordningen ble endret i læreplanen som kom i 2006 (Kunnskapsløftet, LK06), og er også videreført i nåværende læreplan (Fagfornyelsen, LK20). Selv om det presiseres at norskfaget har et ansvar for elevenes språkutvikling, skal skolens arbeide med de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017b)

### 2.1.2 Lesing som grunnleggende ferdighet

I skolen knyttes lesing som en av de fem grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg. I læreplanens, LK20, overordnede del beskrives ferdigheten som en viktig del av faglig kompetanse, og et nødvendig redskap for læring og faglig forståelse. Det skal være en utvikling av leseferdigheten gjennom hele skoleforløpet, fra elevenes første lese- og skriveopplæring, til de kan lese avanserte faglige tekster. Denne utviklingen skal ikke kun arbeides med i norskfaget, men på tvers av alle fag. Senere i oppgaven vil jeg se nærmere hvordan lesing som grunnleggende ferdighet beskrives i norskfaget.

I rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14-17) beskrives det fire ulike ferdighetsområder i å kunne lese: *Forberede, utføre og bearbeide, Finne, Tolke og sammenholde, og reflektere og vurdere.*

*Forberede, utføre og bearbeide* handler om å ta i bruk egnede lesestrategier for å få en forståelse av tekst. Under dette området er avkodingsstrategien, der lyder trekkes sammen til ord, ord til setninger og setninger til tekst, en forutsetning.

*Finne* innebærer at elevene skal kunne finne informasjon som uttrykkes eksplisitt, eller implisitt i tekster.

*Tolke og sammenholde* innebærer elevenes kompetanse til å trekke slutninger på bakgrunn av tekstinnehold.

*Reflektere og vurdere* innebærer hvorvidt elevene, på en selvstendig måte, klarer kommentere tekstinnehold med utgangspunkt i deres egne meninger, vurdere tekster kritisk, og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger.

Under hvert område finnes det 5 ulike nivåer som sier noe om hvor elevene befinner seg i utvikling av leseferdigheten.

Å kunne lese som grunnleggende ferdighet					
Ferdighets-områder	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
<b>Forberede, utføre og bearbeide</b>	Bruker forkunnskaper. Skaffer seg overblikk over teksten før lesing. Leser enkle tekster på papir og skjerm. Bearbeider teksten med noe hjelp.	Leser enkle tekster med flyt og utholdenhet. Finner og leser tekster på Internett. Stiller spørsmål til teksten. Kan samtale om innholdet.	Variere lese måte etter teksten og formålet med lesingen i fag. Leser og navigerer hensiktsmessig på Internett. Bruker oppklarende strategier. Bruker ulike metoder for å systematisere innholdet.	Bruker faglige og andre forkunnskaper aktivt. Er bevisst og kritisk ved lesing på papir og Internett. Bearbeider teksten på selvstendig måte.	Velger relevante strategier tilpasset teksten og formålet med lesingen. Er bevisst på egen lesing og reflekterer over anvendte strategier.
<b>Finne</b>	Finner eksplisitt uttrykt informasjon som er sentralt plassert i enkle tekster.	Kjenner igjen sentrale tekster i faget. Finner eksplisitt uttrykt informasjon i tekster med konkurrerende informasjon. Refererer til kilder.	Finner og kombinerer informasjon fra flere steder i tekster med konkurrerende informasjon. Vurderer om kildene er troverdige.	Finner implisitt informasjon i komplekse tekster. Bruker kilder på en kritisk og etterprøvable måte.	Finner detaljert og implisitt informasjon i tekster med ukjent form eller innhold.
<b>Tolke og sammenholde</b>	Bruker egne ord og trekker enkle slutninger ut fra informasjon i tekster.	Identifiserer hovedtemaet og forstår sammenhenger som er tydelig uttrykt i en tekst.	Forstår informasjon som er implisitt uttrykt i tekster.	Forstår tvetydigheter. Oppfatter motstridende informasjon og informasjon som står i motsetning til det forventede.	Viser helhetlig og detaljert forståelse av komplekse tekster. Kan systematisere og trekke slutninger på bakgrunn av implisitt informasjon.
<b>Reflektere og vurdere</b>	Kommenterer innhold i enkle tekster.	Vurderer innholdet i tekster ut fra fagkunnskap og egne erfaringer.	Gir begrunnede vurderinger av form og faglig innhold i tekster.	Analysere og vurderer form og innhold på en kritisk måte. Sammenligner og systematiserer informasjon i ulike faglige tekster.	Vurderer komplekse tekster om ukjente emner på en kritisk måte. Trekker inn faglige og samfunns-messige perspektiver.

Figur 1 Oversikt over nivåene innenfor ferdighetsområdene

Utviklingen av leseferdigheten er et samspill mellom prosesser innenfor forståelse og avkoding i tilnærming til tekst. Den grunnleggende leseopplæringen handler om mestring av tekster på papir og skjerm, med konsentrasjon, utholdenhet, flyt og sammenheng. Videre utvikles ferdigheten gjennom kunnskap om, og erfaring med ulike tekster. Det kreves herved at elevene skal mestre å orientere seg i et økende tekstmangfold, og samtidig forholde seg kritisk til informasjon de møter i stadig mer komplekse lesesituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). Det er derfor viktig med god opplæring og utvikling av lesing som en grunnleggende ferdighet.

### 2.1.3 Lesing i norskfaget

Norskfaget skal som fag, blant annet, bidra til at elevene får litterære opplevelser, samt mulighet å uttrykke seg kreativt og skapende. Gjennom lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal elevene få mulighet til å reflektere over sentrale verdier og spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Under kjerneelementet *Tekst i kontekst* beskrives lesing slik:

*Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.*

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

Vi finner også lesing i de tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap, og Bærekraftig utvikling*. Her skal lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gi elevene innblikk i andres livssituasjon og utfordringer, og bidra til å utvikle forståelse, toleranse og respekt for andre sine synspunkter og perspektiver. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan også bekrefte, eller avkrefte, samt utfordre elevenes selvbylde, og dermed bidra til utvikling av deres identitet, og gi de verktøy de kan trenge for mestring av sosiale utfordringer senere i livet. Gjennom møte av tekstmangfold og evnen til å lese kritisk kan elevene forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter i et samfunnsmessig og bærekraftig perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3-4).

Lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget beskrives på denne måten:

*Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet.*

*Den første leseopplæringen skal foregå på elevens hovedmål.*

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s.4-5).

Gjennom disse temaene i læreplanen, LK20, fremheves lesing av skjønnlitteratur og sakprosa som en viktig ferdighet i forhold til danning, samfunn- og kulturforståelse og identitetsutvikling. Noe som savnes i læreplanen for norsk er noe om lesing for fornøyelsen skyld, eller for leseglede. Selv om norskfaget skal gi litterære opplevelser, og muligheten for å uttrykke seg kreativt og skapende, fremheves faget mer som et mekanisk og lystdempende fag, når det kommer til lesing. Vi kan heller ikke finne noe som minner om lystbetont lesing i kompetansemål etter 2., 4. 7. og 10. trinn, etter hvert som elevene blir eldre blir også kompetansemålene mer direkte rettet mot ren ferdighetstrening. Et eksempel er kompetansemålet etter 2.trinn, der elevene skal *trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.5). Når vi ser på kompetansemålet og hvordan det beskrives videre etter de ulike trinnene, kjenner vi igjen prinsippene fra den første og den andre leseopplæringen. Fram til 4.trinn handler det om å lære avkoding gjennom å trekke sammen bokstaver til ord under lesing, samt lese med flyt, og bruke lesestrategier. Etter 7., og 10. trinn handler kompetansemålet fortsatt om lesing med flyt, og bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. Vi kan derfor si at ifølge Læreplanen, skal lærere i norskfaget i stor grad fokusere på den ferdighetsutviklende delen av lesing, framfor den lystbetonte.

#### 2.1.4 Den første- og den andre leseopplæringen

Den første leseopplæringen omhandler årene fra 1. til 4. klasse. Denne tidsperioden kalles også for den tidlige leseutviklingen. I Norsk bok 1,

Norsk for grunnskolelærerutdanningen 1-7, kapittel 2

Den tidlige skrive- og leseutviklinga viser Hilde Traavik

(2013, s.45) til en modell over de fem fasene i barns

tidlige skriftutvikling. De fem fasene innenfor lesing er

*Liksom-lesing, Bokstavutforskning, Heilordslesing,*

*Fonologisk lesing, og Ortografisk lesing.* I hvilken fase

barna befinner seg når de starter i 1.klasse er ulikt, og

det er ikke gitt at alle barn følger fasene systematisk.

Noen kan til og med «hoppe over» en fase. Men en slik

modell kan være til hjelp for lærere å skille mellom de

som har en normal leseutvikling, og de som har behov

for mer tilrettelagt leseopplæring. De aller fleste har med

seg en grunnleggende språkkompetanse når de starter på

skolen. Vi kan da si at di befinner seg et sted mellom

*Liksom-lesing og Bokstavutforskning.* Denne

kompetansen utgjør grunnmuren for den språklige utviklingen de får gjennom skoleløpet

(Høigård, 2013, s.18).

Noe av det første barna introduseres for i den tidlige leseopplæringen, er bokstavene. De

lærer seg bokstavnavn og bokstavlyd, samtidig som disse knyttes til ordbilder. Når vi

snakker om innlæring av bokstavene, snakker vi også om *Å knekke den alfabetiske koden*,

som vil si å kunne forstå sammenhengen mellom språklyd (fonem), og bokstaver

(grafem), og ved hjelp av den kunnskapen trekke disse sammen til ord og setninger

(Traaavik, 2013, s.39). Når barna har knekt den alfabetiske koden sier vi at de kan

avkodning. Mot slutten av 1800-tallet ble lydmetoden som undervisningsmetode

dominerende i leseopplæringen (Gabrielsen, 2022, s.21). Metoden kjennes i dag som

avkodning, og handler om bevisstgjøring av bokstavenes språklyd, visuelle form og navn,

og kunnskapen om å knytte disse sammen. Etter hvert som avkodningen blir mer

automatisert, beveger elevene seg over til fonologisk lesing, og elevene flytter energien de

brukte på avkodning over til å opparbeide seg en forståelse av tekstene de leser. Først når

avkodning og innholdsforståelse er på plass, sier vi at barna kan *lese*. Den siste fasen i den

tidlige leseutviklingen er den ortografiske lesingen. I denne fasen blir

Leseutvikling
<i>Liksom-lesing («pseudo-lesing»)</i> Barnet les «på liksom» og ut fra konteksten, utan særleg kjennskap til bokstavane, og til samanhangen mellom språklydar og bokstavar.
«Liksom-lesinga» og lesing ut frå konteksten held fram, men gradvis kjenner barna igjen nokre bokstavar (t.d. «min» bokstav) og namna på dei («Min bokstav heiter l», seier til dømes Ida.)
<i>Heilordslesing</i> Barna lærer seg gradvis ein del ord som ordbilde, til dømes eige namn og namn på andre viktige personar, dyr og ting, og kjenner att logoar som «TINE» og «LEGO» osv.
<i>Fonologisk lesing</i> Barna har knekt den alfabetiske koden, forstår samanhangen mellom fonem og grafem og kan trekke dei saman til ord. Dei brukar det meste av energien på avkodninga, noko som går ut over innhaldsforståinga. Etter kvart blir avkodninga automatisert, og meir energi kan brukast på å forstå innhaldet i tekstane. Først nå les elevane i eigentleg forstand, etter som avkodninga blir meir og meir automatisert og innhaldsforståinga blir betre.
<i>Ortografisk lesing</i> Avkodingsferdighetene er nå automatiserte og varierte, og stadig meir krefter kan brukast på å forstå innhaldet i tekstane. Elevane klarer gradvis å lese fleire og fleire ord som blir stava annleis enn dei blir uttalt.

Figur 2 Modell over de fem fasene i barns leseutvikling

avkodingsferdighetene mer og mer automatisert, og barna leser flere og flere ord, og tekster som utfordrer deres leseferdighet.

De første årene på skolen er det viktigste å knekke den alfabetiske koden, samt utvikle leseglede. I den andre leseopplæringen handler det i større grad om å kunne anvende lesing som et redskap for læring (Ulland, et. al, 2014, s.114). Fra barna går i 4. klasse forventes det at de skal kunne bruke lesing som kilde til læring i flere fag, noe som også får mer fokus. Barn skal nå introduseres for, og lære seg ulike lesestrategier, og selv finne hvilken strategi som passer dem best i ulike tekstsjangere. Om det er en plakat på skoleveggen, en tekstoppgave i matematikk, en skjønnlitterær bok, eller finne informasjon, tolke og reflektere en naturvitenskaplig fakta tekst. Selv om det er viktig med god leseforståelse for å kunne lære, er det også viktig at utvikling og stimulering av leseleden ikke havner i skyggen. Som lærer har man derfor et stort ansvar med å skape en balanse mellom disse, og etter hvert som barna lærer seg å lese selv er det viktig at vi som lærere legger til rette at de har tilgang til litteratur, samt rom og tid til å videreutvikle egen leseferdighet. De beste leserne er de som får lese mye (Traavik, 2014, s.102). Som nevnt tidligere ligger ikke ansvaret med å utvikle leseferdigheten kun hos lærere i norskfaget, men lærere i alle fag.

### 2.1.5 Estetisk og efferent lesing

Innenfor leseopplæring og måter å lese litteratur og sakprosa på snakker vi om lesemåtene estetisk og efferent lese måte. Skillet mellom disse handler om hvordan elevene leser, og hva de ønsker å få ut av det de leser. Begrepene stammer fra den amerikanske læreren Louise Rosenblatt (1904-2005). Ifølge Rosenblatt (1994, referert i Ulland, 2018, s.268) handler estetisk lesing om å leserens opplevelse av lesingen, i øyeblikket, og hvilke følelser litteraturen vekker i ham. Når elevene leser estetisk erfarer de litteraturen gjennom sansene, og kan bli emosjonelt rørt og utfordret. Elevene befinner seg i litteraturen og sanser den (Tørnby &Stokke, 2018, s.328). Estetisk lese måte brukes oftest ved lesing av skjønnlitteratur.

Efferent lese måte skiller seg fra estetisk lese måte, der formålet er å være i teksten, skal en efferent leser tre ut av teksten og fokusere mer på tekstens innhold (Tørnby &Stokke, 2018 s.328). Når elevene bruker efferent lese måte, leser de for å finne informasjon, og er opptatt av hvordan de kan nyttiggjøre seg av den (Rosenblatt, 1994, referert i Ulland,



2018, s.268). Dette kan for eksempel handle om å finne svar på spørsmål til en bestemt sakprosa tekst, eller når man leser en bruksanvisning.

Elevene skal gjennom skoleløpet lære seg begge disse lesemåtene, og få en forståelse for når, og i hvilken litterær sammenheng de skal anvende hvilken lese måte.

### 2.1.6 Lesearenaen

I god leseopplæring er rammene rundt lesingen viktig. Vi snakker da ofte om faktorer som tid og rom. Det er viktig at det settes av tid i skolehverdagen som brukes til lesing, og at elevene da får lese i selvvalgte tekster, uten at de forstyrres i større grad. Denne tiden kan også brukes til andre leseaktiviteter som høytlesing eller leseverksted. I min kommune kaller vi denne tiden for Les20. Disse daglige 20 minuttene er forbeholdt lesing for «kosen» sin del, og de plasseres i alle fag, ikke bare i norskfaget. Det er dette tidsrommet som blir brukt i lese kroken under prosjektet.

Den andre faktoren er rommet. Å ha et egnet rom eller en krok forbeholdt lesing er en fordel innenfor leseopplæringen (Stoltenberg, 2020, s.43). Et innbydende, rolig og behagelig rom, ment for ro og velbehag, uten forstyrrelser. Et rom vi også kan kalle en lesearena.

Hvilken lesearena barn og unge har rundt seg varierer og i hvilken grad de ser nytten i, eller benytter seg av disse arenaene varierer. Eksempler på lesearenaer kan være klasserommet, lese kroken, skolen på generell basis, skolebiblioteket, det offentlige biblioteket, bokbutikken, eller elvenes rom hjemme. Det kommer an på hvor elevene velger, eller har muligheten til, å omgi eller fordype seg i litteratur. En innbydende lesearena kan påvirke og stimulere både deres leselyst og utvikling av leseferdigheter. Lillesvangstu (2017, s.16) mener at barn og unge leser for å bli underholdt, for å få vite, bli revet med, eller for å drømme og dikte. Og noen leser rett og slett fordi de må. Men hun peker også på at barn og unge har behov for flere lesearenaer, og at skolen som lesearena har potensiale for å møte leseren der den er, samt skape en positiv lese kultur. Skolen kan skape gode leseopplevelser, og gode leseopplevelser kan gi både livsmestring og livsmening (Lillesvangstu, 2017, s.16).

### 2.1.7 Lesing i dagens samfunn

I dagens samfunn omgir vi oss med skriftlig kommunikasjon, både på papir og skjerm, noe som fører med seg et behov for en leseferdighet vi aldri blir ferdig med å utvikle (Maagerø & Tønnessen, 2019, s.15). Lise Iversen Kulbrandstad (2022, s. 27) påpeker at lesing i ordinær dagligtale som oftest knyttes til lesing av skjønnlitteratur, noe som igjen forbindes med enten hat eller glede, altså enten liker du å lese, eller så gjør du det ikke. Men lesing er mer enn kun å streve, eller sveve seg gjennom en altfor tykk bok, skrevet av den forfatteren som er popis for øyeblikket.

Stiller du spørsmålet *Leser du noe for tiden?* til barn og unge i dag, vil du, etter størst sannsynlighet, oftest få svar som *Jeg leser ikke noe*, eller *Lesing er ikke noe for meg*. Som så mange andre i dag forbinder også de det å lese med lesing av skjønnlitterære bøker, og at slike spørsmål eksplisitt skal stilles til de som leser barnebøker eller romaner. Vi kan jo undre oss over hvorfor det er slik, og Anne-Beathe Mortensen-Buan (2019, s. 181) mener at det eksisterer en form for teksthierarki, og at status knyttes til ulike tekstsjangere. Leser du skjønnlitteratur defineres du som en leser, mens denne betegnelsen ikke gjelder om du leser brukermanualer, instruksjoner eller innlegg på digitale plattformer. I LK20 sitt rammeverk for lesing som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13) kjennetegnes tekster som alt som kan leses i ulike medier, og at de ikke bare består av ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttryksmåter. Å forstå hva som kjennetegner ulike typer tekster og hvilken funksjon disse har, er også en viktig del av leseopplæringen. Det er derfor viktig å arbeide mot en endring av den inngrodde forståelse av hva lesing handler om, og at lesing omfatter flere sjangere enn skjønnlitterære verk. Mortensen-Buan (2019, s.181) peker også på en myte som omhandler leseferdigheten. Hun mener at det eksisterer en oppfatning om at leseferdighet enten er noe du har, eller ikke har. Denne oppfatningen kan vi knytte til oppfatningen av at lesing tilhører skjønnlitteraturen, altså leser du skjønnlitterære bøker kan du lese, leser du andre sjangre, kan du ikke lese. Slik er det ikke, og lesing er ikke noe vi kan eller ikke kan. Riktignok innebærer lesing ferdigheter som avkoding og bruk av strategier, men lesing strekker seg utover dette. Lesing er en kompetanse som krever systematisk opplæring, og hvordan du bruker den er avhengig av formål, situasjon og kultur, noe som er viktigere enn noen gang i vår verden der tekst, og tekstsjangere stadig øker (Mortensen-Buan, 2019, s.181).

## 2.2 Leselyst

En viktig påvirkningskraft i arbeid med å lære barn og unge å lese, og utvikle denne ferdigheten, er hvor lystbetont dette arbeidet er. Om et barn har lyst til å lese, eller ikke, kan ha noe å si for om de utvikler den leseferdigheten, ut ifra det som forventes i forhold til alder. Når vi snakker om det følelsesmessige forholdet man kan ha til lesing, brukes ofte ordet leselyst. Begrepet leselyst er et mye anvendt begrep både i norskdidaktiske artikler, pensumbøker, forskninger, studentoppgaver både på bachelor, - og masternivå, samt enkelte politiske dokumenter. Selv om det er et mye anvendt begrep, defineres det på forskjellige måter i faglitteraturen. Åsmund Hennig (2019b, s.14) påpeker at begrepet brukes på en nokså eksplisitt og logisk måte, samt at det knyttes til mer lett forståelige begreper som leseglede, engasjement, leseinteresse og litterær opplevelse. Alle disse fire begrepene er heller ikke presise begreper, men vi tolker de til å handle om hvilke følelsesmessige, og emosjonelle forhold vi personlig forbinder med lesing. Roe (2020) beskriver en engasjert leser som en som gleder seg til å lese, og at spenningen og den interessante opplevelsen tekstene gir den, engasjerer til leselyst. Men hun påpeker også at leseengasjement ikke bare handler om en positiv og lystbetont holdning til lesing, men at det også omfatter utholdenhet. Engasjerte lesere klarer gjennom utholdenhet i lesing å komme seg gjennom utfordrende og komplekse tekster, noe som kan være avgjørende for å oppnå gode resultater på skolen, og finne veien gjennom et komplekst og utfordrende tekstsamfunn, i stadig endring. Robert Mjelde Flatås (2022, s.8) knytter leselyst til begrepet lesestimulering, og peker på viktigheten med å få barna til å ha lyst å lese. Gjennom lesestimulering gir vi elevene lyst til å lese, og å få gode leseopplevelser. Han trekker også fram begrepet motivasjon, og nevner at når vi snakker om motivasjon sier vi at vi har lyst til å gjøre noe. Motivasjon skal ikke skapes hos elevene, men vekkes til livet gjennom tilrettelagte leseaktiviteter. Altså, lesing skal være lystbetont (Flatås, 2022, s.9).

Leselyst er godt for lesing, for uten lyst blir det ingen lesing. Men det er ikke leselysten i seg selv som i hovedsak er viktig, men lesingen (Hennig, 2019b, s.32). Hennig (2019b, s. 33-39) peker på flere områder leselyst er godt for. Med en øking av lystbetont lesing er det naturlig å tenke at lesing som grunnleggende ferdighet også utvikler seg, som igjen fører til utviklet leseferdighet, kunnskapsnivå og språklig og kognitivt nivå. Leselyst påvirker altså elevens prestasjoner i skolen, og senere i utdanning eller arbeidsliv (Hennig, 2019b, s.33). I tillegg til økte prestasjoner, kan leselyst også bidra til økte kreative evner, gjennom blant annet fantasi. Leselyst kan også bidra til en økt forståelse for andre menneskers

tanker og følelser, egen og andres kultur, samt identitet og selvbylde (Hennig, 2019b, s.39).

Videre i denne teoridelen skal vi se nærmere på hvordan lærere kan arbeide med å skape leselyst i klasserommet, før vi ser på hvordan regjeringen satser på leselyst og hvilken forskning som er gjort tidligere på dette feltet.

### 2.2.1 Hvordan skape leselyst i klasserommet

Å jobbe med å skape leselyst i klasserommet kan av mange årsaker være utfordrende. En årsak kan være at skolen som organisasjon fokuserer mer på utviklingen av leseferdigheten, enn den lystfremmende siden av lesing, noe som kan bety at lærere føler at de må bruke tiden de kunne brukt på leselyst, på arbeid direkte tilknyttet utvikling av leseferdigheten hos elevene. En annen årsak kan være at elevene ikke ser hensikten med lesingen, eller at læringsmiljøet i klasserommet er gjennomsyret av tanken om at lesing er noe vi gjør fordi vi må, og ikke fordi vi har lyst. Det handler også mye om hvordan vi som lærere introduserer lesing for elevene og hvor engasjerte vi er både i deres, og egen lesing. Som lærer er det viktig å få elevene til å se at lesingen, og skolearbeid generelt, har en sammenheng med verden utenfor skolen. Hennig (2019b, s.75) påpeker at elevene må få en forståelse av at arbeid og lesing av litteratur vil være en positiv faktor i deres utvikling som individer, medborgere og venn. Det er da viktig at det settes av tid til, og gis rom for at elevene kan lese og utforske verdien av å lese litteratur. Å lese tar tid, og det tar tid å komme inn i handlingen (Lillesvangstu, 2017, s.16).

*Barn og unge må få lov til å få de samme lystbetonte erfaringene som vi voksne effektive lesere får av litteraturen som en ressurs som kan hjelpe oss til å takle og forstå verden og til å forstå oss selv. Da kan vi også vise til litteraturens ulike sider: de estetiske, kognitive, emosjonelle, sosiale, kulturelle og instrumentelle aspektene. Vi kan vise hvordan de sammen, og hver for seg aktiverer tanker, følelser og fantasi hos oss lesere, og at det er nettopp denne aktiviteten som utgjør det lystbetonte. Vi lærer når vi liker å lese. Det er først og fremst de oppslukende leseopplevelsene som er med på å utvikle oss, og oppslukende er de bare når vi tar i bruk litterær leseferdighet.*

(Hennig, 2019b, s.76).

Å skape leselyst i klasserommet trenger ikke koste noe, eller ta mye tid. I ulike faglitteratur er det beskrevet flere arbeidsmåter knyttet til arbeid med leselyst i klasserommet. Lillesvangstu (2017, s.18-35) presenterer ulike arbeidsmåter basert på grunnleggende pedagogisk tenking. Dette er noen av dem:

Personlig tilnærming til litteratur

Leseverksted

Høytlesing med lesestopp

Deling av leseopplevelser

Den litterære samtalen

Litterær storyline

Bok og film

Møte med forfatter

Den moderne bildeboka

Disse arbeidsmåtene kan elevene gjennomføre alene eller sammen med andre, men det er elevens aktivitet som står sentralt i alle arbeidsmåtene, samtidig som det legges vekt på å skape et fellesskap rundt lesingen i elevgruppa (Lillesvangstu, 2017, s.17).

Hennig (2019b, s.95) trekker frem viktigheten med å sørge for teksttilgjengelighet, og å sette av tid til lesing som viktige tiltak for å engasjere til leselyst. Han presenterer tiltak rettet mot elevenes holdninger til lesing og litteratur. Et av tiltakene handler om hvordan lærere presenterer litteratur, og litteraturdidaktiske tilnæringsmåter som lesing, litterær samtale, skriving eller dramatisering, og at denne presentasjonen er en viktig faktor for motivasjonen for arbeidet. Et annet tiltak handler om tekstvalg, og at elevene i større grad bør velge tekster selv, basert på interesse og kunnskap. At det blir satt av tid daglig til individuell lesing, er viktig, men med gode rammer og forventninger til hvordan elevene skal opptre under denne tiden. Andre tiltak som nevnes er høytlesing, litterære samtaler, dramatisering og arbeid med multimodale tekster som tegneserier eller bildebøker (Hennig, 2019b, s.96-160).

Mjelde Flatås (2022, s. 12-18) nevner flere leselysttips som omhandler selve leseaktiviteten i ulike formater. Et av dem er å skape en lese krok, eller et leseområde som er innbydende for elevene, og ha god tilgang til mange, og varierte bøker. Legg en matte på gulvet, eller få tak i brukte sakkosekker eller store puter. Her kan man gjerne inkludere elevene i arbeidet og la de komme med forslag til bøker basert på interesser. Dekorere rommet med et lestre eller en leseorm der elevene kan anbefale bøker til hverandre. Leseglede er smittsomt, og slike anbefalinger kan spre seg blant elevene, og skape leselyst (Lillesvangstu, 2017, s.16),

Barn går ofte fort lei av bøker og de leser sjelden samme bok flere ganger, det er derfor viktig at de skiftes ut med jevne mellomrom. Her kan det sjekkes om det lokale biblioteket har en ordning der dere kan få låne bokkasser tilpasset elevenes alder og lesenivå. Hilde Traavik (2014, s.102) mener at tilgangen til litteratur som vekker interesse, er en av de viktigste faktorene i arbeid med å stimulere barns leselest.

### 2.2.2 Lesekampanjer og regjeringens satsning på leselest

Som et lesestimulerings tiltak i skolen gjennomføres flere ulike leskampanjer med formål om å vekke leseinteressen blant barn og unge, samt at de får trent seg på lengdelesing. Selv om slike leskampanjer gjennomføres med gode intensjoner, kan de også virke mot sin hensikt. Eksempler på slike leskampanjer er *Bokslukerprisen*, *SamLes*, *Idrettens lesedag*, *Norli Junior sin lesekonkurranse*, og *Sommerles*. Disse leskampanjene er kortvarige, ytre hendelser som først og fremst påvirker arbeidsmåtene som ligger rundt lesingens kjerne (Hennig, 2019b, s.94). De er ofte motivert av ytre motivasjon i form av en belønning, eller en konkurranse, som igjen fører til økt mengdelesing, men lite langvarig effekt for den indre motivasjonen. Dersom den ytre belønningen er knyttet til lesing, for eksempel at belønningen er en bok, kan det også virke positivt på den indre motivasjonen. Men jo fjernere den ytre motivasjonen er fra litteraturlesingen, desto større er sjansen for at den indre motivasjonen i elevene svekkes når belønningen forsvinner (Hennig, 2019b, s.94). Det er derfor viktig at arbeid med leselest gjøres jevnt over hele skoleåret, og at leskampanjer kommer som et motiverende supplement til det integrerte arbeidet.

Et annet satsningsområde for arbeid med leselest, er regjeringens satsing i form av leseleststrategi. Dette er et samarbeid mellom Kultur- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Målet med en leseleststrategi er å skape en lesekultur blant barn, unge og voksne, og bidra til at leseglede kan vare livet ut. «Å få barn og unge til å lese meir, er ei prioritert oppgåve for regjeringa. Vi jobbar på fleire frontar for å auke leselesta og no vil vi styrke tilgangen til variert litteratur der barn og unge er» sier kultur- og likestillingsminister Lubna Jaffery (Regjeringen, 2023d)

Det ble sist gjennomført en slik strategi i 2013, som en del av leseløftet 2010 – 2014. Hovedmålene med denne strategien da var 1. Styrke litteraturformidling til barn og unge 2. Sikre alle barn og unge tilgang på litteratur 3. Øke leseengasjement i hele samfunnet 4. Synliggjøre og samordne leseleststiltak (Kulturdepartementet, 2013, s.4) Regjeringen har igjen satt leselest på kartet, og i 2024 kommer en ny leseleststrategi. Under arbeidet med

utforming av leseleststrategien inviterer Kultur- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet både private og offentlige aktører til å komme med innspill til strategien. I innspillene anbefales aktørene til å besvare noen spørsmål utformet av departementene. Til den nye leseleststrategien handlet spørsmålene om hva aktørene så på som de største utfordringene knyttet til lesing og leselest, hvilke målgrupper strategien burde rettes mot, hvilke tiltak strategien bør inneholde, og om aktørene har eksempler på hva som kan bidra til leselest (Regjeringen, 2023b) Lesleststrategien i 2024 har som formål å styrke litteraturformidlingen, og sikre at alle elever har tilgang til skolebibliotek. I tillegg er formålet å utvikle leseglede, og en forståelse av at leselest kan gjøre veien til danning og utdanning lettere, og samtidig bidra til å redusere sosiale forskjeller. Regjeringen håper at en slik strategi skal snu den nedgående trenden innenfor lesing, og at lesekulturen skal styrkes i årene som kommer (Regjeringen, 2023a).

#### 2.2.4 Tidligere forskning på leselest

Generelt omhandler mye faglitteratur om norskdidaktikk, og litteraturredidaktikk kapitler som bygger på erfaringer knyttet til arbeid med leselest og leseglede i klasserommet. Barn Litteratur og Livsmestring, Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling (Stoltenberg, 2020) er skrevet som en hyllest til den skjønnlitterære barneboka, og kaster lys over de utviklingspsykologiske mulighetene som oppstår når et barn møter skjønnlitteraturen. Forfatteren knytter erfaringer fra observasjoner samtaler og intervjuer med lesende barn, til temaer som følelser, identitet, empati, kjærlighet og livsmestring, og bruker eksempler på litterære verk som en bro mellom de to. Det hele bunnar ut i en litteraturredidaktisk bok som kan benyttes i arbeidet med de tverrfaglige temaene livsmestring, og demokrati og medborgerskap i barnehage og skole. I Norsk boka 2, Norsk for grunnskolelærerutdanningen 1-7, kapittel 11 & 12 (Ulland & Håland, 2014, s.241-278) handler det om litteraturredidaktikk, og hvordan læreren kan arbeide med litteratur ved å benytte seg av engasjerende og motiverende arbeidsmåter. I kapittel 11 står leserens rolle i møte med litteraturen i fokus, mens i kapittel 12 er lærerens rolle, samt arbeidsmetoder som høytlesing, litterær samtale, og prosessorientert forståelsesopplæring der metoder som førlesing – under lesing – etterlesing benyttes for å skape dybde i et litterært verk. Forfatterne knytter teoretiske aspekter til erfaringer fra ulike praksiser i skolen, og litterære verk. Den fagdidaktiske boken Norsk 5-10, Litteraturboka er rettet mot grunnskolelærerutdanningen for 5. til 10.trinn, og inneholder kapitler om tradisjonelle, og nyere litterære sjangre, samt et rikt spekter av konkrete ideer til meningsfylt og

engasjerende undervisning på mellom- og ungdomstrinnene. I *Møter med barnelitteratur, Introduksjon for lærere* (Stokke & Tønnessen, 2018) blir leseren i Del 1 introdusert for de viktigste og mest sentrale barnelitterære sjangerne. I del 2 bygger kapitlene på forskningsprosjekter og studier der forfatterne har prøvd ut ulike strategier, innfallsvinkler og arbeidsmetoder innenfor begynneropplæringen, og videre innenfor sosial kompetanse, kultur, bærekraftig litteraturundervisning, estetiske dimensjoner og multimodalitet. Gjennom disse kapitlene kan lærere, og andre som arbeider med litteraturformidling, finne inspirasjon og tips til tilpasset, engasjerende og motiverende undervisningopplegg som fremmer leselyst og leseglede i klasserommet.

Når det gjelder forskning spesielt rettet mot litteraturredidaktikk gjennomførte Åsmund Hennig (2019a) et treårig prosjekt om lydopptak av litterære samtaler blant elever i tre klasser på mellom- og ungdomstrinnet. Utgangspunktet med studien var å undersøke om de dialogiske prosessene som skjer i klasserommet under systematisk arbeid med litterære samtaler over tid, hvor lærere skulle respondere på elevenes faglige prestasjoner under de faglige samtalene. Hennig ønsket også å undersøke hvordan dette arbeidet påvirker elevers utvikling innenfor litterær kompetanse og faglighet. Ved å gjøre lydopptak av samtalene oppdaget Hennig at dette åpnet opp for en rekke nye litteraturredidaktiske muligheter, både for elever og lærere. Hennig konkluderte med at bruk av lydopptak i litterære samtaler kan mulig forbedre elevenes litterære ferdigheter, og bevisstgjøre dem om egen utvikling. Observasjon og tilbakemelding basert på opptakene ga verdifull innsikt både for lærere og elever.

Også en kunnskapsoversikt laget ved Universitetet i Stavanger (UiS) viser til studier gjort for å undersøke om det er sammenheng mellom motiverende leseopplæring, og elevers leseferdigheter og leselyst. Studiene identifiserte to hovedtema: leseferdigheter og leselyst, og ulike intervensjonsmetoder ble brukt med varierende grad av suksess. Fellestrekk for disse studiene viste at tiltak rettet mot en forbedring av elevers leseferdigheter og lesemotivasjon generelt hadde en positiv innvirkning. I forhold til leseferdigheter hadde tiltakene en moderat, men signifikant positiv effekt på leseforståelse, leseflyt og ordlesing. Forskerne fant imidlertid ingen effekt på elevenes indre motivasjon for å lese, men mente at tiltakene likevel kunne ha styrket elevenes verdioppfatning av lesing, noe som indirekte kunne påvirke deres indre motivasjon. Blant annet viste tiltak iverksatt av forskere seg å ha større effekt enn generelle tiltak, og



opplæring av tiltaksledere forbedret implementeringen av tiltakene. Samlet sett indikerer analysen at tiltakene for å styrke elevenes leseferdigheter og leselyst kan være vellykkede, med en lav terskel for implementering. (Universitetet i Stavanger, u.å).

De senere årene er det også skrevet mange bachelor- og masteroppgave som i varierende grad undersøker arbeid med leselyst i klasserommet. Jeg har til nå ikke funnet oppgaver som omhandler både leselyst og elevmedvirkning på barnetrinnet. Likevel ønsker jeg å fremheve Lemika Larsen (2021) sin oppgave om bruk av lesekvart i skolen. Lemika Larsen tar for seg hvordan et utvalg lærere anvender lesekvart som arbeidsmetode i leseundervisningen, og hvordan de oppfatter sin egen rolle i dette arbeidet. Gjennom observasjoner og intervjuer fant Lemika Larsen ut at lesekvarten som arbeidsmetode kan knyttes opp mot opplevelsesdimensjoner i norskfaget. Et viktig funn i denne studien handler om at lærerne i stor grad fokuserte på at elevene skulle utvikle egne leseferdigheter i møte med tekster basert på deres interesser.

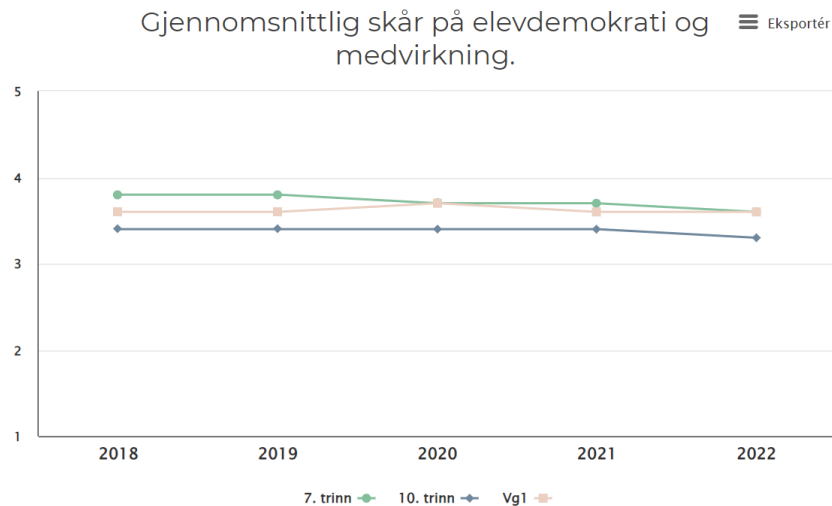
En annen studie jeg ønsker å fremheve er Moland (2023) sin masteroppgave om sammenhengen mellom bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen, og elevers opplevelse av leselyst. Moland undersøkte hvordan skjønnlitteratur og ulike leseaktiviteter brukes i en 6.klasse, og hvordan dette påvirket elevenes leselyst. Leseaktivitetene omhandlet blant annet stillelesing under lesekvarten, bruk av skolebiblioteket, og forfatterbesøk. Moland tok også for seg den skjønnlitterære sjangeren tegneserie, de «tomme rommene» som skapes i lesing av skjønnlitteratur, og lesemåtene efferent og estetisk lesing. Gjennom observasjoner og intervju med både lærere, og to elevgrupper kom Moland fram til flere viktige funn. Et funn var at hyppig bruk av et godt funksjonelt skolebibliotek påvirket elevenes leselyst i positiv retning. En viktig faktor her var muligheten elevene da fikk til å prate sammen om bøker, dele kunnskap og erfaringer, og anbefale skjønnlitteratur til hverandre. Et annet funn handlet om leseaktiviteten lesekvarten. Lesekvarten var den leseaktiviteten der skjønnlitteratur ble mest brukt mest. Moland fant både positive sider om lesekvarten som lesing for opplevelsens skyld, og muligheten for selvvalgt litteratur. Et negativt aspekt som Moland fant handlet om at de elevene som generelt ikke likte å lese, brukte lesekvarten til å gjøre andre ting. Moland fremhever også viktigheten av leseveiledning, og hjelp fra lærer å finne tilpasset skjønnlitteratur også er viktig, selv om elevenes mulighet for å velge litteratur selv har en positiv innvirkning på deres leselyst. Moland konkluderte med at å finne en balansegang mellom de to aspektene er veien å gå.

For å plassere min forskning bygger jeg videre på studier gjort både i nevnt faglitteratur, og masteroppgavene til Lemika Larsen og Moland. Min studie skiller seg fra nevnte masteroppgaver ettersom at jeg forsker på barnetrinnet, og deltagerne mine er bare elever. I tillegg inkluderer jeg aktiv elevmedvirkning i design og bruk av en lese krok under en spesifikk leseaktivitet, nemlig les20. Selv om studiene til Lemika Larsen og Moland inneholder aspekter som jeg også inkluderer i min forskning, mener jeg at min masteroppgave kan bidra til å dekke et hull innenfor forskningsfeltet om leselyst. Ved å inkludere elevene i design og bruk av lese krok har jeg muligheter til å se om en slik utforming av les20 kan kategoriseres som en arbeidsmetode for å fremme leselyst.

### 2.3 Elevmedvirkning i lesing

Elevmedvirkning, eller *pupil participation*, handler om elevenes muligheter til å delta i ulike beslutningsprosesser i skolehverdagen, både på individ og gruppenivå (Bø & Helle, 2013, s.64). Dette kan være formaliserte prosesser som elevråd eller skoleutvalg, eller uformaliserte prosesser som klassemøter der elevene og læreren sammen utformer klassereglene (Sandanger & Johannessen, 2022, s.8). I samhandling med lærere skal elevene få medvirke og ta ansvar i læringsfellesskapet de er en del av. Det betyr ikke at elevene skal få bestemme hvordan deres skolehverdag skal se ut, men at de gjennom medvirkning kan ytre ønsker og bli tatt på alvor. Det er tidkrevende å bygge en kultur for elevmedvirkning, og det krever en innsats av hele skolen. Men elevmedvirkning skal ikke være noe man arbeider med i perioder, men en arbeidsmåte som skal gjennomsyre skolers praksis (Dehlin & Jones, 2022, s.15). Derimot er spørsmålet om hvorfor vi skal arbeide med elevmedvirkning mer essensielt, og en grunn til at mange lærere kjenner på en frykt for at elevene skal «ta over» klasserommet. Skaalvik & Skaalvik (2019, s. 222) omtaler elevenes medbestemmelse, som et medansvar, og påpeker viktigheten med at lærerens ansvar ikke nedtones, men at det fra lærerens side legges til rette for at elevene både får muligheten til, og derav blir i stand til å ta medansvar. Dehlin & Jones (2022, s. 15-16) mener at medvirkning kan betegnes som ett menneskelig behov, og at medvirkning og læring går hånd i hånd. For elevene er medvirkning deres eneste mulighet til å spille en aktiv rolle i egen utdanning. Resultater etter elevundersøkelsen gjennomført i 2022, under teamet elevdemokrati og medvirkning viser at elever på 7.trinn opplever mer elevmedvirkning, enn elever på 10.trinn. Men gjennomsnittlig opplever elever på 10.trinn en mer stabil grad av medvirkning, mens elever på 7.trinn har hatt en nedgang i

opplevelsen av medvirkning, de siste fem årene (Utdanningsdirektoratet, u.å). Forskjellen på opplevelsen av medvirkning mellom trinnene kan tolkes dithen at elevene opplever mindre tilrettelegging fra lærere, for elevmedvirkning iblant annet elevrådsarbeid og annet arbeid som laging av regler, jo eldre de blir. En annen indikator kan være om elevene føler at deres forslag i hvordan de skal arbeide i fag blir tatt på alvor av lærerne.



Figur 3 Gjennomsnittlig skår på elevdemokrati og medvirkning i elevundersøkelser de fra 2018 til 2022

Når vi snakker om elevmedvirkning i lesing, handler det stort sett om mulighetene elevene har til å velge litteratur ut ifra egne interesser og kunnskaper. Leseforskeren John Guthrie (2007, referert i Roe & Blikstad-Balas 2022, s.163) mener det er viktig at elevene har tilgang til et bredt, og variert utvalg av tekster i klasserommet, og da også tekster som medelever har foreslått. Finnes det mange valgmuligheter kan det motivere og engasjere til lesing i større grad. Lillesvangstu (2017, s.22-23) nevner også deling av leseopplevelser som smittende blant barn og unge. Elever vil, med større sannsynlighet, oftere velge tekster anbefalt av deres medelever, en tekster anbefalt av for eksempel lærere. En arbeidsmåte her kan være leseverksted, der elevene i mindre grupper leser en del av en tekst høyt for hverandre. Elevene velger teksten selv, og kan velge den ut fra egen interesse, eller hva eleven forespeiler seg at de andre i gruppen vil finne interessant, spennende eller morsomt. Gjennom denne arbeidsmåten medvirker elevene i å påvirke andres leselyst, og leseferdigheter dersom aktiviteten fører til at elevene leser flere bøker (Lillesvangstu, 2017, s.22-23).

### 2.3.1 Elevmedvirkning i lovverket og Fagfornyelsen

I den norske skolen ble elevmedvirkning lovpålagt gjennom gjeldene opplæringslov i 1998. Under kapittel 9 A. *Elevane sitt skolemiljø* blir elevene sin rett til medvirkning i skolehverdagen beskrevet slik:

#### **§ 9 A-8. Elevdeltaking i arbeidet med skolemiljøet**

Elevane skal få ta del i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet for eit trygt og godt skolemiljø.

Elevrådet kan oppnemne representantar til å vareta elevane sine interesser overfor skolen og styresmaktene i skolemiljø saker. Dersom det finst eit arbeidsmiljøutval eller liknande organ ved skolen, kan elevane møte med opp til to representantar når utvalet behandlar saker som gjeld skolemiljøet. Representantane skal bli kalla inn til møta med talerett og rett til å få meininga si protokollert. Dei skal ikkje vere til stades når utvalet behandlar saker som inneheld opplysningar som er omfatta av lovfesta teieplikt.

Representantane skal få den informasjonen dei treng, men ikkje opplysningar som er omfatta av lovfesta teieplikt. I den mon det trengst, har dei rett til opplæring for å skjøtte oppgåvene og fritak frå undervisninga.

(Opplæringslova, 1998, § 9 A-8).

August 2024 kommer en ny, revidert opplæringslov der elevenes rett til medvirkning på individuell, og skolemessig plan er fastsatt. Endringene vises i Kapittel 10 *Det beste for eleven, medverknad, skoledemokrati, foreldresamarbeid, skolereglar og plikt til å delta* under §10-2. Elevane sin rett til medverknad, §10-4. Skoledemokratiet og §10-5. Organisering av skoledemokratiet. I korte trekk skal elevene ha rett til medvirkning i alt som gjelder dem selv, og rett til å ytre meningene fritt. Elevene skal bli hørt og meningene vektlegges etter alder og modenhet. Skolen skal også sørge for at elevene får være med å planlegge, gjennomføre og vurdere gjøremål i skolen, blant annet arbeid med skolemiljøet, kvalitetsutvikling i opplæringen, og fastsettelse av skoleregler. Alle grunnskoler og videregående skoler skal ha et organisert elevråd, valgt av elevene på skolen. (Opplæringsloven, 2023, §10-2 – 5).

Ifølge overordnet del av læreplanen, under prinsipper for skolens praksis påpekes det at elevmedvirkning skal prege skolens praksis, og bidra til et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Gjennom medvirkning og medansvar i et

læringsfellesskap lærer elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, i tillegg til å lære samhandling med andre på forsvarlig vis i ulike sammenhenger. Disse prinsippene danner et grunnlag for læring, og arbeid med det tverrfaglige temaet Demokrati og Medborgerskap. Ifølge Opplæringens verdigrunnlag i den overordnede delen til læreplanen, LK20, under emnet demokrati og medvirkning, skal skolen være et sted der barn og unge introduseres for demokrati i praksis. De skal erfare at de blir lyttet til, har en reel innflytelse og påvirkning i læringssituasjoner som angår dem. Dialogen mellom elev og lærer skal baseres på gjensidig respekt, og elevene skal føle at lærerne lytter til dem og tar de på alvor (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

### 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det metodiske rammeverket som ligger til grunn for min studie. Jeg vil forklare hvordan jeg forankrer min studie vitenskapelig, og hvordan tankeprosessen har vært rundt valg av metode. I metodekapitlet vil mine deltakere betegnes som deltakere, og ikke informanter. For å samle inn data valgte jeg å bruke de kvalitative metodene observasjon og metode. Bakgrunn for hvorfor jeg valgte disse vil jeg gå nærmere inn på under denne delen. Til slutt vil jeg beskrive hvordan jeg fant mitt utvalg, samt hvordan jeg gjennomførte observasjonen og intervjuene.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring<sup>1</sup>

Som en del av min masteroppgave ønsket jeg å gjennomføre et prosjekt sammen med elever i en 3. klasse. Jeg jobber i denne klassen til daglig som kontaktlærer i, blant annet, norskfaget. Gjennom dette prosjektet ville jeg finne ut hvilke tanker elevene har om lesing, hjemme og på skolen. I tillegg ønsket jeg å undersøke hvordan en ytre miljøforandring i form av en lesestund, samt en mulighet for å medvirke i hvordan de bruker lesestunden ville påvirke deres lesestund. Dette vil da si at det er elevenes meninger, refleksjoner og handlinger som står i fokus. Ut ifra dette plasserer jeg min forskning innenfor det fenomenologiske feltet.

Fenomenologien har røtter i den tyske filosofen Edmund Husserl sin filosofi. Den gikk ut på at man som forsker ønsket å oppnå kunnskap ved å gjennomføre studier av erfaringer gjort av et reflekterende individ. Husserl mente at fenomenet befant seg i folkets bevissthet, og å la individet selv oppdage meningen bak erfaringen var essensielt (Postholm, 2020, s.42). Christoffersen & Johannesen (2012, s.99) forklarer fenomenologisk filosofi som læren om fenomener eller begivenheter som framstår for oss, og hvordan vi oppfatter dette ved hjelp av sansene våre. I min studie oppfatter jeg lesingen som et fenomen jeg ønsker å undersøke nærmere, gjennom øynene til elevene mine. Postholm & Jacobsen (2018, s. 76) beskriver at intensjonen med en fenomenologisk studie er å kunne forstå erfaringer gjort av mennesker i deres livsverden. I min

---

<sup>1</sup> Deler av dette avsnittet, og deler av metodekapitlet (punkt 3.4, 3.5, 3.7 og 3.8) er hentet fra prosjektskissen, en tekst jeg skrev til bruk i forhold til masteroppgaven, våren 2024 (Fagerheim, 2024).

fenomenologiske studie ønsker jeg å forstå hvilke syn og erfaringer elevene har om lesing før prosjektet, og hvilke erfaringer de sitter igjen med i etterkant av prosjektet.

Livsverdenen i denne studien vil være de stundene elevene leser, eller opplever, litteratur, enten det er hjemme, eller på skolen. Altså hvordan opplever mine elever lesing hjemme eller på skolen.

Fenomenologi som kvalitativt design betyr å utforske og beskrive mennesker, og deres erfaringer og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.99). Når man som forsker benytter seg av et slikt design er det viktig å gå inn med et åpent sinn, uten en hypotese. Elevene i mitt prosjekt har en annen erfaring med lesing i skolen enn jeg har fra min barndom, ut ifra hvordan samfunnet har utviklet seg. Det er derfor viktig at jeg som forsker er åpen for at deres syn på lesing ikke nødvendigvis er likt mitt syn. Jeg må også være åpen for at elevene ikke nødvendigvis vil dele min entusiasme eller ønsker for prosjektet, men uansett utfall vil dataene og forståelsen jeg sitter igjen med etter dette prosjektet være gunstig for meg for hvordan jeg i ettertid skal legge til rette for at elevene mine skal få best mulig utbytte og erfaring av lesingen på skolen.

### 3.2 Abduktiv metode og metodetriangulering

I min studie benytter jeg meg av abduktiv metode, der man kontinuerlig beveger seg mellom teori og empiri. Innenfor metode snakker vi om begrepene deduktiv, induktiv og abduktiv metode. Postholm og Jakobsen (2018) beskriver deduktiv og induktiv metode som ytterpunkter på en skala, der utgangspunktet er at det ikke er mulig å forholde seg til verken en ren deduktiv, eller ren induktiv metode. Deduktiv vil si å lage en hypotese ut ifra tidligere empirisk, eller teoretiske funn, for så å gå ut i verden og finne ny empiri som stemmer overens med dette, mens induktiv går motsatt vei, altså fra empiri til teori. Å forholde seg kun til teori er umulig, da teori er en følge av noe som er observert eller erfart (Postholm og Jakobsen, s. 101-103).

Mitt prosjekt startet med en observasjon av at elevene i klassen jeg jobber i var umotiverte til å lese skjønnlitterære bøker i den obligatoriske leseøkten, og ytret at de ikke likte lesing. Denne observasjonen førte til at jeg ønsket å undersøke hvorfor det var slik, og gjennomføre et prosjekt der jeg brukte lesekrok og innspill fra elevene, for å se om dette påvirket deres leselyst. Jeg leste teori og tidligere forskning om lesing og leselyst samt elevmedvirkning og hvordan dette har blitt brukt i norskfaget tidligere. For å få datamateriale intervjuet jeg to grupper med elever før og etter prosjektfasen. Datamaterialet fra intervjuene ble transkribert, og deretter analysert og fortolket, før de diskuteres opp mot teori. Jeg har altså kontinuerlig beveget meg mellom teori og empiri gjennom arbeidet med denne oppgaven, og har da anvendt en abduktiv metode.

I og med at jeg bruker både observasjon og intervju for å finne svar på min problemstilling og forskerspørsmål kombinerer jeg to kvalitative metoder. En slik kombinasjon, kalles metodetriangulering, også kalt mixed methods (Netland & Aa, 2020, s. 17). Skal man benytte seg av metodetriangulering er det viktig at det legges like mye arbeid i alle metodene, og at de får like stor plass i forskningen. Å ta med noe «bare for å ta det med» er man ikke tjent med (Høgheim, 2020, s. 170). I mitt tilfelle vil observasjoner jeg har gjort i forkant av prosjektet danne grunnlag for den første intervjuguiden, og svar i intervjuet kan forsterke eller svekke observasjonene. På samme måte vil observasjoner jeg gjør av elevene gjennom prosjektet gi meg et grunnlag når jeg skal gjennomføre det andre intervjuet. Å kombinere flere metoder kan øke gyldigheten i aktuelle funn, men også vise sprik i for eksempel handlinger elevene under observasjonen, og svar de gir i intervju (Netland & Aa, 2020, s. 17).



### 3.3 Metode for innsamling av data

I all empirisk forskning er valg av forskningsdesign et grunnleggende utgangspunkt. Å velge hvilket design som er best egnet til å gi svar på problemstilling eller forskningsspørsmål kan være utfordrende. I min studie skal jeg gjennomføre et prosjekt i den daglige leseøkten. Prosjektet vil bety en endring av hvordan leseøkten vanligvis gjennomføres. Gjennom en slik endring kan jeg som lærer evaluere og videreutvikle hvordan vi fremover skal gjennomføre leseøkten til det beste for elevene mine. På bakgrunn av dette velger jeg å slutte meg til forskningsdesignet pedagogisk designstudie. Pedagogisk designforskning er tilnærmet lik en annen pedagogisk forskningsmetode, nemlig aksjonsforskning. Høgheim (2020, s. 151) beskriver aksjonsforskning som et design rettet mot en utfordring der målet er å prøve ulike løsninger i praksis. Aksjon betyr handling, og i aksjonsforskning foregår forskning og handling samtidig. Som forsker er du praksisnær og deltar sammen med deltakerne i forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 115-116). Kontakten mellom forsker og deltakere er to likhetstrekk mellom aksjonsforskning og pedagogisk designforskning. Mens formålet med aksjonsforskning i korte trekk er å finne løsning på et problem eller utfordring, er formålet med pedagogisk designforskning å gjøre undersøkelser og utviklingsarbeid, gjennom å prøve ut, gjøre justeringer og evalueringer knyttet til et undervisningsopplegg, for å danne et grunnlag for videre læring (Solheim, 2020, s.118). På bakgrunn av dette mener jeg at min studie passer best innenfor pedagogisk designforskning.

Som nevnt tidligere plasserer jeg studien innenfor fenomenologien, med hensikt å forstå deltakernes perspektiver eller opplevelser i en naturlig setting, og å ha en samtale med dem (Postholm, 2020, s.43). I fenomenologisk studier er det derfor hensiktsmessig å bruke kvalitative metoder ved innsamling av data. I min pedagogiske designstudie skal jeg, sammen med elevene mine, reflektere over deres forhold til lesing, og hvordan en miljøendring gjennom leseøkten, og elevenes medvirkning kan påvirke deres leselyst. Jeg ser det derfor mest hensiktsmessig å bruke de kvalitative metodene observasjon og intervju.

### 3.4 Observasjon

Observasjon er den mest brukte datainnsamlingsstrategien i kvalitative studier, der alle sansene tas i bruk (Postholm, 2020, s. 56). Som forsker er det viktig å være bevisst i sin rolle under observasjonen, og i tillegg skille mellom hva som er observasjon og hva som er ens egen tolkning av hva som skjer. I min studie skal jeg observere elevene i

leseøktene, i lesekroken. Elevene deles i tre mindre grupper, som får benytte lesekroken hver sin dag gjennom uka. Jeg velger å dele de i mindre grupper for å gjøre observasjonene enklere, da jeg har færre deltakere å fokusere på. Hver leseøkt varer i 20 minutter, men under disse minuttene kan mye skje. For at jeg derfor skal få best mulig utbytte av mine observasjoner er det viktig at jeg på forhånd har laget et observasjonsskjema som beskriver hva jeg skal holde fokus på i forhold til min problemstilling. Det er også viktig at jeg er observant i øyeblikket, og bevisst på hva min observasjonsrolle er.

Min observasjonsrolle gjennom dette prosjektet vil være det Postholm & Jacobsen (2018) kaller fullstendig deltaker, også kalt deltakende observatør. Her går jeg inn som både observatør og deltaker. Jeg skal være i samme rom som elevene under leseøktene, observere hvordan de utnytter tiden de har til rådighet, hvilken sittestilling de velger, og hvilke bøker de velger å lese. Elevene blir gjort oppmerksom på at jeg vil gjøre notater underveis, men at de ikke skal la dette påvirke dem i noe stor grad, og at jeg ikke forventer at de skal oppføre seg på noen annen måte enn de ville gjort vanligvis. Underveis i leseøkten har jeg også mulighet å reflektere sammen med elevene om valgene de tar, men det er viktig at disse samtalene ikke fjerner mitt observasjonsfokus, eller at jeg kun fokuserer på enkelte elever. Det er da viktig at jeg vet når jeg skal være deltaker, og når jeg skal trekke meg tilbake og kun observere (Kjelaas, 2020, s.41). Da det kan være en utfordring for en deltakende observatør å notere observasjoner underveis er det viktig at jeg setter av tid i etterkant av leseøkten til å skrive de ned. Alle observasjonene vil tas vare på og analyseres underveis eller mot slutten av prosjektet. Det er også mulighet for å endre på fokus i observasjonsskjemaet underveis, dersom jeg oppdager at de ikke gir gode nok data i forhold til problemstillingen eller forskningsspørsmålene.

### 3.5 Kvalitativt intervju og intervjuguide

Kvalitativt intervju er en mye brukt metode for å samle inn kvalitative data. Metoden er fleksibel, lite områdebegrenset og gir mulighet for å få detaljerte svar og en dypere forståelse av deltakernes tanker og følelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77). Intensjonen med et intervju i en forskningssammenheng er å utvikle kunnskap om et spesifikt tema. I forhold til min studie dreier temaene for intervjuet elevenes forhold til lesing, lesekroken og elevmedvirkning i prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Å gjennomføre et kvalitativt intervju krever mye forberedelse. I tillegg til å avgjøre hvem som skal intervjues, når og hvordan det skal gjennomføres, er det viktig at spørsmålene

som skal stilles er nøye formulert og gjennomtenkt slik at de kan gi best mulig svar på problemstillingen (Neteland, 2020, s. 53). Hvordan intervjuet skal dokumenteres er også viktig å tenke gjennom. Jeg valgte å bruke lydopptak under mine intervju, da hadde jeg muligheten til å bare stille spørsmål og lytte til hva som ble svart uten å tenke på å notere ned. På forhånd av intervjuet hadde jeg innhentet samtykke fra deltakernes foresatte, samt deltakerne selv. Det var ikke alle i klassen som fikk samtykke til å delta i gruppeintervju hjemmefra, men dette hadde ingen betydning for deltakerne. De uten samtykke deltok på lik linje i bruk av lesekroken, som deltakerne med samtykke hjemmefra.

Hvilke deltakere som skulle delta i gruppeintervjuene ble plukket ut fra de med samtykke. Jeg valgte å intervju halvparten av klassen, samt ha en lik fordeling mellom gutter og jenter, selv om dette ikke hadde noe å si for problemstillingen min. Jeg ønsket å få med både de elevene jeg visste var gode fonologiske lesere, og som i tillegg hadde uttrykt tidligere at de likte å lese, men også de elevene som likte å lese, men befinner seg på et lavere lesenivå. Jeg ønsket også å ha med elever som er gode lesere, men hadde uttrykt at de ikke synes noe om lesing. Når jeg valgte mine deltagere gjennomførte jeg et strategisk utvalg, som vil si at jeg hadde en plan om hvilke deltakere jeg valgte. Men når man som forsker gjør et slikt utvalg er det også viktig å huske på at man kan begrunne valg av deltakere (Neteland, 2020, s.54.). Når jeg skulle lage utvalget hadde jeg også en fordel med at jeg har en relasjon til deltakerne fra før. Dette gjorde at jeg visste hvilke deltakere som mest sannsynlig kunne gi meg best informasjon i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg ønsket å ha et vidt spekter av deltagere, for å ha muligheten for å få varierte svar. Deltakerne ble gjort oppmerksomme på at intervjuet ble tatt opp, og jeg forsikret de om at det bare var jeg som skulle høre opptakene i etterkant av intervjuene. I tillegg hadde jeg meldt inn prosjektet mitt til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, da prosjektet mitt var meldepliktig i henhold til personvernloven (Neteland, 2020, s.57).

Postholm & Jacobsen (2018, s. 120) nevner tre former for intervju: det strukturerte, det ustrukturerte og det semistrukturerte intervjuet. Her handler det om hvordan man stiller opp spørsmålene, og hvor fleksibel man er i intervjusituasjonen. Mine intervju er semistrukturerte intervjuer, med fire overordnede temaer. Jeg valgte denne formen for å få et mer fleksibelt intervju, der jeg har mulighet til å pendle mellom tema og spørsmål, dersom dette følte naturlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide, basert på teoretiske perspektiver, tidligere forskning, og

mine egne observasjoner. Kvale & Brinkmann (2022, s.162) sammenligner en intervjuguide med et manuskript, som vil si at intervjuguiden er skrevet for å gi intervjuforløpet en struktur. Som nevnt tidligere velger jeg i min studie å bruke en delvis strukturert intervjuguide, der tema og spørsmål er utformet på forhånd, men rekkefølgen av disse er ikke bastant, man beveger seg frem og tilbake (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Spørsmålene ble også diskutert med veileder.

Intervjuguiden deles inn i fire hovedtemaer;

#### Holdninger til lesing,

Spørsmålene under dette temaet handler om hvorvidt deltakerne liker å lese, hvilke type bøker de eventuelt liker å lese, samt om de leser hjemme og om de opplever en forskjell på lesing hjemme og på skolen. I tillegg er det spørsmål om hva de selv og jeg kan påvirke deres leselyst.

#### Lesearena

Under dette temaet handler spørsmålene om hvordan deltakerne leser hjemme, og om de benytter seg av det lokale biblioteket.

#### Tanker om bruk av lesestol,

Spørsmålene her handler om hvilke tanker deltakerne har om utforming av lesestolen, hva de mener det er viktig at en lesestol bør inneholde, og hvordan de tror de vil benytte seg av lesestolen.

#### Elevmedvirkning i lesing.

Spørsmålene i dette temaet handler om hva deltakerne ville gjort dersom de fikk bestemme gjennomføringen av lesestolen.

Til intervjuene i etterkant av prosjektet vil det bli gjort justeringer, i forhold til at prosjektet da er over, og formålet med intervjuene er å finne ut hvilke erfaringer deltakerne sitter igjen med. Jeg vil bruke samme hovedtemaene som i første intervjurunde, men redigere spørsmålene slik at de passer med intervjuformålet. Intervjuguidene ligger som vedlegg 1 og 2, og kan sees i sin helhet der.

### 3.5.1 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i to grupper på 5 elever, der 3/5 er jenter og 2/5 er gutter. Det er flertall av jenter i klassen, samt flere jenter enn gutter som hadde fått tillatelse hjemmefra til å delta. Derfor lot det seg ikke gjøre å få en lik fordeling av kjønn. Men dette er i utgangspunktet ikke relevant for min oppgave, da jeg ikke ønsker å se på forskjellen på lesing mellom jenter og gutter. Det ble gjort et intervju før prosjektstart, der formålet var å få frem deltakernes daværende tanker om lesing, og hvilke forventninger de hadde til bruk av lesekroken, samt deres rolle i prosjektet. Her hadde også observasjoner jeg har gjort tidligere dannet grunnlaget for spørsmålene jeg stilte. Når prosjektet nærmet seg slutten gjennomførte jeg intervjuene på nytt, men her var formålet å få frem hva deltakerne tenkte om lesing og om disse tankene hadde endret seg i løpet av prosjektet. I tillegg ville jeg få frem hvordan de syntes det har vært å være deltaker i prosjektet. Eventuelle observasjoner jeg hadde gjort i løpet av prosjektet dannet grunnlag for hvordan jeg formulerte spørsmålene i den runden.

Jeg valgte å bruke gruppeintervju da dette kunne føles mindre skummelt for deltakerne. De kunne finne trygghet i hverandre, samtidig som de kunne motivere og inspirere hverandre til å svare på spørsmålene. Men en slik intervjusituasjon kan fort bli preget av kaos, og deltakerne kunne potensielt styre over på tema de var mer opptatt av der og da. Det var derfor viktig at jeg var bevisst på min rolle som styrer av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2022, s.180). Under intervjuene er ikke fokuset at vi som gruppe skulle komme frem til en enighet, men at vi hadde muligheten til å kunne dele ulike synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 179). Intervjuene ble gjennomført i lesekroken, fordi det var en arena deltakerne var kjent med, noe som kunne gjøre at de følte seg mer avslappet, og settingen følte mindre skummelt (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.82).

Deltakerne som skulle intervjues var, som sagt, barn i alderen 8-9 år. Å intervju barn kan være utfordrende. Kvale & Brinkmann (2022, s. 175) beskriver at å intervju barn gir de mulighet til å gi uttrykk for egne opplevelser og oppfatninger. Men at barn lar seg lett påvirke, og følelsen av lojalitet overfor den voksne intervjueren kan føre til at de svarer det de tror den voksne vil høre. I intervju med mine deltakere var det derfor viktig at jeg påpekte at jeg da ikke var deres lærer, og at det ikke bare finnes et riktig svar på spørsmålene jeg stilte, men at de skulle si det de mente og tenkte, og at dette ikke på noen måte ville påvirke vår relasjon. Det var likevel vanskelig å unngå at min relasjon til deltakerne skulle spille inn. Det var også viktig at spørsmålene i intervjuguiden er

alderstilpasset, at jeg brukte begreper deltakerne var kjent med og at jeg ga de tid til å formulere svar før jeg gikk videre (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 175). Barn er spontane og sier det som faller de inn der og da. Det var derfor viktig at jeg satte av god tid til intervjuene slik at jeg også hadde tid til å eventuelt forklare ord og begreper, dersom dette ble nødvendig. Noen av spørsmålene krevde også mer utdypende svar fra deltakerne. Underveis i intervjuet sammenfattet jeg svar fra deltakerne, for å forsikre meg at vi hadde samme forståelse av informasjonen de kom med.

### 3.6 Design av lesekroken

En annen metode jeg har anvendt gjennom min studie handler om involveringen av mine forskningsdeltagere, gjennom elevmedvirkning i design og bruk av lesekroken. Når jeg startet planleggingen av masteroppgaven og prosjektet mitt var planen at lesekroken skulle bli designet på høsten, og deltagerne skulle kunne benytte seg av den over en periode på flere måneder. Men på grunn av mye fravær av blant annet min kollega, som igjen førte til at jeg hadde eneansvar for all undervisning, fikk jeg ikke muligheten til å starte med prosjektet før etter jul. Jeg var da bekymret for tidsaspektet, og vurderte å lage lesekroken for deltagerne, og ikke *sammen med* elevene, som var planen i utgangspunktet. Jeg diskuterte også dette med veileder som beroliget meg med at om jeg brukte en dag eller to ekstra på å skape lesekroken sammen med deltagerne så ville ikke dette ha det store utfallet.

Da jeg introduserte elevene for prosjektet og at vi skulle lage en lesekrok, var jeg tydelig på at jeg så på de som likeverdige deltagere i prosjektet, og at dette var noe vi skulle gjøre sammen. Jeg var klar på at jeg ville ta deres forslag på alvor, men at jeg ikke kunne love at alle ville få det nøyaktig som de ville. Det første vi gjorde var at elevene ble delt i grupper på 3/4 stykker, som skulle lage et forslag til hvordan lesekroken kunne se ut, i Minecraft. Dette er en plattform elevene liker å bruke, og som kunne inspirere de mer enn om de for eksempel skulle tegnet forslag på et a4 ark. For å hente inspirasjon fikk elevene se rommet lesekroken skulle brukes til, og kunne også sitte der inne mens de laget forslaget, om de ønsket dette. Når lesekroken var ferdig bygget i Minecraft, skulle de ta skjermbilde av den og sende til meg. Vi gikk så gjennom bidragene i felleskap, og oppdaget at det var mange fellestrekk. Blant annet hadde samtlige laget en, eller flere sofaer, og et variabelt antall bokhyller. Vi ble derfor enig i at dette var noe vi måtte ha i lesekroken.

Etter at bildene fra Minecraft var nøye studert og diskutert, gikk vi i gang med arbeidet med møblering av lesekroken. Jeg hadde på forhånd fått tak i en sofa, en lenestol, to

sakkosekker, to store puter, et antall pledd, samt to bokhyller og en bokkasse. Fra før av stod det bord, en del pulter og flere stoler inne i leseklubben. Jeg hadde også opparbeidet meg et stort antall bøker og tegneserier, som jeg selv hadde finansiert gjennom bruktkjøp på Facebook og loppemarked. Elevene viste engasjement når de ivrig bar møblene som vi ikke skulle bruke ut av leseklubben, og møblene vi skulle bruke inn i leseklubben. De diskuterte seg imellom hvor det ville lønne seg å plassere de ulike møblene. Under denne delen av arbeidet trakk jeg meg tilbake, og bidro med hjelp og veiledning dersom elevene ba om det. Dette var bevisst fra min side da jeg ønsket å se hvordan elevene ville gripe muligheten de hadde fått til å medvirke i design av leseklubben. Når møblene var plassert og elevene var fornøyde ble bøker og tegneserier stablet, og grovfordelt etter sjanger. Elevene laget så plakater som viste hvilke sjangere bøkene hørte til. Slik ble det endelige resultatet:



Figur 3.6 Bilder av leseklubben

Når lesekroken var ferdig møblert, gjensto det å lage regler og forventninger til lesekorken. Dette gjorde vi også i fellesskap, der alle elevene fikk mulighet til å komme med forslag. Jeg noterte alle forslag ned på tavla, før vi sammenfattet de til fire konkrete forventninger til bruk og oppførsel i lesekroken. Under dette arbeidet var elevene reflekterte og fokuset deres lå på hvordan de skulle oppføre seg, og ikke bare hva de ikke skulle gjøre.



Figur 3.6 Reglene for lesekroken

Reglene ble så hengt opp i lesekroken, og eleven ble minnet på disse på starten av Les20 de første ukene.

Før lesekroken ble tatt i bruk, delte jeg elevene inn i tre grupper. Denne delingen ble gjort på bakgrunn av min kjennskap til elevene og hvordan de ville fungere sammen. Jeg satte også opp en rullering, der hver gruppe hadde tilgang til lesekroken hver sin dag.

Rulleringen startet ikke på nytt hver uke, men fortsatte slik at hver gruppe skulle få like mange dager i lesekroken. Det ble ikke stilt krav eller begrensninger til hvilken litteratur elevene kunne lese i lesekroken. De kunne velge fritt fra litteraturen som var i lesekroken, ta med seg bok hjemmefra, eller ta med seg bok de allerede hadde startet å lese under Les20 i klasserommet. Det eneste kravet jeg stilte var at bøker og tegneserier som hørte til lesekroken, ble puttet tilbake dit når elevene var ferdig å lese dem.

### 3.7 Pålitelighet og gyldighet

I all forskning snakker vi om hvor pålitelig (reliabel) og gyldig (valid) dataen vi innhenter er. Da begrepene validitet og reliabilitet som oftest brukes i kvantitative forskninger, der dataene er tallbaserte materialer, velger jeg å bruke begrepene pålitelighet og gyldighet.

Pålitelighet knytter seg blant annet til hvilken data som innhentes, og på hvilken måte den hentes inn og hvordan den bearbeides i etterkant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22).. I forhold til min studie var det viktig at jeg tok hensyn til at dataen jeg hentet inn gjennom observasjoner og intervjuer ble så pålitelig som mulig. Under- og etter observasjonene i lesekroken var det en fordel at jeg hadde forberedt, og planlagt hvilke områder jeg skulle fokusere på, i et observasjonsskjema. Dette gjorde at jeg kunne notere observasjonene direkte i skjemaet, og faren for at jeg skulle gå glipp av viktige observasjoner minsket. Under intervjuene kunne ytre faktorer som stress, dårlig dagsform



eller hendelser i forkant kunnet påvirket hvordan intervjuene forløp seg, og i hvilken grad det påvirket meg som intervjuer. En annen faktor i forhold til pålitelighet er om forskningen kan gjentas på samme måte, på et senere tidspunkt av en annen forsker. Dersom resultatet blir tilnærmet likt er det et tegn på høy pålitelighet. Forskere kan gå inn i forskning med ulike forhåndsoppfatninger om et fenomen, og da igjen ha forskjellig tilnærming eller fokus (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Vi ville heller ikke gått inn med samme utgangspunkt da min studie er begrunnet i et dypt og personlig engasjement for elevers leselyst. Og da studien min er avsluttet og reflektert over, vil hvilken intensjon en annen forsker skulle hatt for å gjenta studien spilt en rolle for den forskerens utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224).

Postholm og Jacobsen (2018, s.222) mener også at samspillet mellom forsker og deltagere spiller en rolle, og gjenskaping av en studie kan være utfordrende. I min studie ble min rolle som forsker definert til relasjonen jeg har til mine deltagere. Deltagerne går i klassen jeg jobber i til daglig, og jeg vil si at jeg har en god relasjon til samtlige av dem. Derfor kan det tenkes at en utenforstående forsker som ikke har samme relasjonen til de samme deltagerne ikke ville fått samme svar fra intervjuene. Det kan også tenkes at min gode relasjon til deltagerne spiller mot min fordel, da de under intervju svarte det de trodde jeg ville høre, og ikke hva de egentlig mente. Under observasjon kan det tenkes at en annen forsker ikke har de samme fokusområdene som jeg hadde til min studie, og ville da ikke hatt samme funn som meg.

Validitet handler om hvorvidt dataen som samles inn er relevant for studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.24). Det handler også om i hvilken grad jeg kan stole på informasjonen jeg får fra mine deltagere. Kan jeg stole på at de svarte sant under intervjuene, eller sa de det de trodde jeg ville høre? Og har jeg som forsker fått med meg all viktig informasjon, eller har jeg gått glipp av observasjoner på grunn av dårlig fokus? Jeg kunne validtestet intervju spørsmålene i forkant av gruppeintervjuene, noe jeg ikke gjorde, men det er ikke sikkert at utfallet av dataen hadde blitt annerledes. Jeg velger heller å bruke *sunn fornuft* og stole på at mine deltagere valgte å snakke sant, og at jeg var tilstrekkelig observant under observasjonene, slik at dataen jeg sitter igjen med vil gi meg svar på problemstillingen min.

En annen faktor for gyldighet som Postholm & Jacobsen (2018, s.222) trekker fram når det snakkes om hvilke konklusjoner en forsker kan trekke ut av egen forskning, er hvor relevant den er til senere bruk. Min forskning har gitt meg viktig informasjon om mine elever, som jeg kan bruke etter forskningsperioden er over, når jeg skal planlegge fremtidig undervisningsopplegg innenfor lesing. Forskningen vil også forhåpentligvis være nyttig for elevene i videre utvikling av leselyst og leseferdigheter.

### 3.8 Forskningsetiske aspekter

I enhver forskningsprosess er det mange hensyn en forsker må ta i betraktning av det etiske ansvaret. Postholm & Jacobsen (2018, s.247-253) peker på tre grunnleggende krav knyttet til det etiske forholdet mellom forsker og deltager(e): informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. For at jeg skulle kunne gjennomføre min forskning måtte jeg søke Sikt (tidligere NSD) om tillatelse for å bruke lydopptak under intervjuene. Godkjenningen kan ses i sin helhet under vedlegg 3. I tillegg måtte jeg informere foresatte om prosjektet, og be om deres samtykke da deltagerne mine regnes som mindreårige. Samtykkeskjemaet kan sees i sin helhet under vedlegg 4. Elevene ble også informert om at deltagelse var frivillig, uavhengig av samtykke fra foresatte, og at det ville ikke ha noen innvirkning på vår relasjon dersom de ikke ønsket å delta i prosjektet. Jeg oppfyller her kravet til informert samtykke.

I forhold til deltageres krav til privatliv og krav til å bli korrekt gjengitt handlet min studie om hvordan jeg behandlet innsamlet datamateriale, og hvilke hensyn jeg tok til deltagerne under presentasjon av dataen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.249-252). Jeg informerte både foresatte at all data ville bli behandlet på en sensitiv, og respektfull måte, og at ingen andre enn meg ville ha tilgang til materialet. Alle utsagn ble anonymisert, og deltagerne fikk fiktive navn. Når lydfilene var ferdig transkribert, ble de slettet fra alle digitale enheter. Deltagere og foresatte fikk også mulighet til å lese gjennom det transkriberte materialet dersom de ønsket å sjekke om de var blitt gjengitt på en korrekt måte.

## 4 Funn

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for funn jeg har fått gjennom mine observasjoner og intervjuer. Observasjonene og intervjuene ble gjort under en tre ukers periode. Etter disse tre ukene satt jeg igjen med 10 observasjonsnotater, og fire lydfiler fra intervju. I utgangspunktet skulle jeg sittede igjen med 15 observasjonsnotater, men på grunn av at jeg var borte fra jobb en dag, samt at vi hadde tre dager med alternative opplegg der vi ikke fikk gjennomført leseøkten, sitter jeg da altså igjen med færre observasjoner enn forventet i forkant av prosjektet. Til tross for dette føler jeg at jeg har fått gode funn til å kunne besvare min problemstilling og forskningsspørsmål.

### 4.1 Koding og analyse

For å transkribere lydfilene brukte jeg programmet klartekst.no, som er et program UiT har tilgjengelig for studenter. Under en slik transkribering gjort av en datamaskin, kan det hende at nyttige funn går tapt, da kvaliteten på lydfilene kanskje ikke er gunstige, eller at språket i intervjuene, som er preget av dialektord, gjør at datamaskinen kanskje ikke kjenner igjen eller transkriberer ordene riktig. For å sjekke om dette har skjedd i mitt tilfelle lyttet jeg til lydfilene, samtidig som jeg hadde den transkriberte teksten foran meg. En slik prosess krever at jeg som forsker er observant, og ikke har noe annet i rommet som kan distrahere meg.

Observasjonene er hentet fra forskjellige leseøkter, og er ikke systematisert etter dato, da dette ikke er relevant for min oppgave. Jeg velger å benevne elevene som deltagere, for å beholde en rød tråd om dette gjennom oppgaven. Observasjonene er samlet og satt inn i en tabell. I kolonne 1 skrev jeg observasjonene, i kolonne 2 skrev jeg min tolkning av observasjonen, i kolonne 3 merket jeg om denne observasjonen var noe gjentok seg i flere leseøkter, og i siste kolonne kodet jeg observasjonen i forhold til temaene lesing, leselyst, lesearena og elevmedvirkning. Dette er temaer jeg har basert min teori på, og som også har vært base for utforming av intervjuguide og observasjonsskjema.

Observasjon	Min tolkning	Gjentas flere ganger	Kode
<b>1 Bruker lesekroken til lesing</b>			
Alle henter bok med en gang de kommer inn i rommet	Deltagerne er vant med at leseøkten skal brukes til lesing, og at når det er lesing skal de finne noe å lese i med en gang. Dette er noe de er vant med fra tidligere leseøkter i klasserommet	Dette skjedde hver leseøkt.	Leselyst

Figur4.1- 4Eksempel på koding av observasjoner

Figur 4.1

Intervjuene ble gjennomført som to gruppeintervju, med fem deltagere i hver gruppe. Da intervjuene ble gjennomført i to omganger, et i starten av prosjektet, og et på prosjektets siste dag, er det naturlig å dele funnene i to deler. Funnene er også delt etter gruppe 1 og gruppe 2. På grunn av personvern hensyn har alle deltagerne fått de fiktive navnene Oskar, Ole, Oline, Olivia, Oda, Martin, Mikkel, Marianne, Mona og Marie. Deltagerne med samme forbokstav hører til samme gruppe. Det vil si at deltagerne med forbokstav O hører til gruppe 1, og de med forbokstav M hører til gruppe 2. I etterkant av transkriberingen ble svarene fra intervjuene samlet i en tabell delt inn i 4 kolonner. I kolonne 1 skrev jeg spørsmålet fra intervjuguiden, i kolonne 2 skrev jeg en kort begrunnelse for mitt valg for spørsmålet, og hva jeg ønsket å vite. I kolonne 3 skrev jeg svarene deltagerne hadde kommet med, sortert etter deltagers navn. I siste kolonne kodet jeg svarene i forhold til de samme temaene som observasjonene. En tabell over alle funnene ligger som vedlegg.

Spørsmål	Begrunnelse for spørsmål	Svar fra intervju	Kode
Hvilke typer bøker liker du å lese?	Her ønsket jeg å vite hvilken type bøker deltagerne likte å lese i. Om de valgte skjønnlitteratur, tegneserier, eller sakprosa.	<b>Ole:</b> Jeg liker å lese litt sånn om ... ja. Bøker fra filmer, Donald-blader, ja litt sånne der ting. For eksempel hurtigrutebøker, litt av sånne kompliserte bøker som jeg synes er kult å lese og sånt der. Sånn der fine ting.	<b>Lesing</b>

Figur 4.1-5 Eksempel på koding av intervju

Videre vil jeg presentere de funnene jeg anser som relevante for å besvare mine forskningsspørsmål og problemstilling.

## 4.2 Observasjoner

### 4.2.1 Lesing

Under kategorien lesing valgte jeg å observere hvilke sjangere deltagerne valgte bøker fra.

I lesekroken er det skjønnlitteratur i ulik vanskelighetsgrad, et lite utvalg av sakprosa-bøker, en del Donald Duck tegneserier, og et lite utvalg av engelske skjønnlitteraturer. De sjangerne som ble valgt oftest gjennom de tre prosjektukene var skjønnlitteratur og tegneserier. Deltagerne har ikke tilgang til tegneserier i klasserommet.

Jeg observerte også hvordan deltagerne brukte sine leseferdigheter i samhandling med andre. Jeg hadde ikke sagt noe om at de ikke hadde lov til å snakke med hverandre under lesingen. Dette ble en motsetning fra klasserommet, der elevene helst ikke skal snakke med hverandre under Les20, for å gi andre ro til å lese. På grunn av dette observerte jeg at ved enkelte tilfeller snakket to eller flere deltagerer med hverandre om boken de leste i, og knyttet tidligere lærte kunnskaper de hadde til temaet i boken. Dette gjaldt oftest sakprosa bøker som faktabok om dyr, fotballspillere, eller bøker med spørsmål og svar. Ved et tilfelle kom en deltager bort til meg med en faktabok om dinosaurer og viste meg bilder av ulike dinosaurer, og fortalte fakta h\*n kunne fra før om samme dinosaur. Deltageren leste også små utsnitt fra boka, og viste sine leseferdigheter gjennom dette.

### 4.2.2 Leselyst

Observasjoner knyttet til leselyst baserer seg på hvordan deltagerne disponerte tiden de hadde i lesekroken. En observasjon som gikk igjen i hver Les20 økt, under prosjektet, var at deltagerne var raske å hente seg en eller flere bøker når de gikk inn i lesekroken. I noen leseøkter byttet flere deltagerer bok en eller flere ganger i løpet av de 20 minuttene. Noen deltagerer hadde også med seg bøker inn i lesekroken, som de hadde lest i Les20 i klasserommet, og ønsket å fortsette å lese i lesekroken. En deltager hadde ved to tilfeller tatt med seg en bok hjemmefra.

Jeg observerer også at det som oftest er stille i lesekroken under leseøkta, og at hver deltager sitter med en bok. Bortsett fra observasjoner der deltagerer har snakket med hverandre om det de leser, er det enkelte tilfeller der deltagerer er ukonsentrerte og viser en mangel på leselyst den enkelte leseøkt. Måten de viser dette på er at de sitter og stirrer ut i lesekroken, eller ser seg rundt, ser hva de andre gjør, gjør andre aktiviteter som tegning eller synging. Ved et tilfelle er det en deltager som sitter og leser høyt fra en bok.

#### 4.2.3 Lesearena

Under denne kategorien baserer jeg observasjonene mine på hvilke valg deltagerne tar i forhold til egen velvære under lesingen. Her tenker jeg mest på hvordan deltagerne velger å sitte, og om de bytter på sitteplass underveis i lesingen. Sitteplassene deltagerne har tilgjengelig i lesekroken er, sofa, en lenestol, to sakkosekker, og to store puter. I tillegg er det et bord der, med stoler, som minner om sitteplassen deltagerne har i klasserommet, der de må sitte ved egen plass, på egen stol. I tillegg til en behagelig sitteplass er det flere pledd som deltagerne kan benytte seg av. Gjennom alle tre prosjektukene valgte deltagerne å sitte i sofa, lenestol, sakkosekker, og sitte/ligge på putene på gulvet.

#### 4.2.4 Elevmedvirkning

Observasjonene i forhold til denne kategorien baserer seg på hvor aktive deltagerne var i designet av lesekroken. Deltagerne samarbeidet godt i gruppene med å lage sitt eksempel av lesekroken i Minecraft, de kom med mange forslag til regler og forventinger til bruk av lesekroken, og de var ivrige når lesekroken skulle møbleres. De fleste deltagerne var aktive i skapningen av lesekroken, de var med å bære møbler ut av lesekroken, samt å bære sofa og stol inn i lesekroken. De var aktive i å plassere møblene rundt i lesekroken, og kom med gode forslag til hvor møblene skulle stå. Deltagerne plasserte og sorterte bøker i hyllene, og lagde plakater som viste hvilken boksjanger som var hvor.

### 4.3 Intervju før prosjektet

#### 4.3.1 Lesing

I forhold til lesing ønsket jeg å vite hvilke sjangere deltagerne likte best. Da begrepet sjanger er foreløpig ukjent for deltagerne formulerte jeg spørsmålet slik *Hvilke typer bøker liker dere å lese?* Her svarte deltagerne ulikt, og det viste seg også at de ikke visste hvilke sjangere bøkene de likte å lese tilhører, men forsøkte å forklare typen bøker de likte, eller kom med eksempler på boktitler eller tema. Ole sier at *jeg liker å lese bøker fra filmer, Donald-blader, og for eksempel hurtigrutebøker*. Mona forteller at *jeg liker å lese om pusikatter eller hunder*. Mona, Martin og Mikkel forteller at de liker å lese skumle bøker, mens Marianne og Oskar liker best faktabøker. Oda forteller at hun *liker å lese Mio min Mio, og brødrene Løvehjerte*.

Et spørsmål som har gått igjen i Les20 tidligere i skoleåret er om deltagerne kan få lytte til lydbok. På spørsmål fra meg om deltagerne liker denne formen for lesing, svarer samtlige ja. Martin er den eneste som ønsket å utdype svaret mer;

**Martin:** Jeg leser lydbok.

**Intervjuer:** Du hører på lydbok?

**Martin:** Nei jeg leser! D går an å lese boka.

**Intervjuer:** Leser du? Har du boka foran deg mens du hører?

**Martin:** Ja.

#### 4.3.2 Leselyst

På spørsmål om deltagerne likte å lese, svarte samtlige ja. Dette var et ja/nei spørsmål som ble fulgt opp av spørsmålet *Hva gjør at dere liker å lese?* for å få deltagerne til å utdype deres tanker om leselyst. På dette spørsmålet svarte deltagerne forskjellig. Noen begrunnet det med at de kunne tilegne seg mer kunnskap som Marianne

**Marianne:** Jeg liker å lese faktabøker, spesielt for at da får jeg også vite, da får jeg også nytte av det jeg leser.

**Intervjuer:** Mener du da at du liker å lese for at du kan lære nå av det?

**Marianne:** Ja

Mens Ole trekker linjer til følelsen han får mens han leser:

**Ole:** Jeg liker at det er bokstavene. Det er altså gøy å lese. Det er som en ferie, altså oppi hodet.. føler jeg. Det er liksom en fantasiverden.

Mikkel sier han liker å lese fordi han leser fort, og da kan lese mange bøker, mens Martin, Marie, og Oda forteller at det er viktig at bøkene de skal like å lese må inneholde en blanding av bilder og tekst.

For å få vite om deltagerne hadde noen forslag til hva de selv, og vi lærere kan gjøre i forhold til deres leselyst, stilte jeg spørsmålene *Er det noe dere selv kan gjøre for å få lyst til å lese?* og *Er det noe vi lærere kan gjøre for at dere skal få lyst til å lese?*

Her var svarene ulik fra gruppe 1 og 2. I gruppe 1 var det kun Oline som hadde et forslag til hva de selv kunne gjøre, nemlig å dra oftere på biblioteket. Mens i gruppe 2 hadde deltagerne veldig fantasifulle forslag til det spørsmålet. Mens Mona og Marianne tenkte de kunne ta med et kosedyr hjemmefra, mente Martin at om han hadde fått ta med tv-en på skolen slik at han kunne lyttet til musikk på Spotify, ville det gi han mer leselyst.



Begge gruppene hadde derimot mange forslag til hva vi lærere kunne gjort. Ole mente at vi lærere kunne la han bruke mer av lesetiden til selvstendig lesing.

**Ole:** Jeg liker jo altså..å lese.. men egentlig.. så vil jeg at dere.. så.. dere kommer jo hver gang til meg for å liksom.. ta med den der øveboken.. å d liker jeg ikke så veldig godt.. av og til.

**Intervjuer:** Nei, så da tenker du at vi kan ...

**Ole:** Nei, dere kan for eksempel.. gjøre sånn at jeg bare får litt en bitteliten pause ... Det er sånn at dere kommer ikke hver dag. D går greit noen ganger.

**Intervjuer:** Nei.. Så hvis du får bruke hele lesetida til å lese hele tida bare for deg sjøl?

**Ole:** Ja!

**Intervjuer:** Så vil det gi deg mer lyst til å lese? Er det det du tenker?

**Ole:** Ja, dere kan komme noen dager, som for eksempel én dag lesing, den andre fri, og så igjen lesing. Sånn tenker jeg.

Mikkel mente at hans leselyst ville økt dersom vi byttet ut bøkene oftere, som en gang i måneden. Mona, Marianne, Mikkel, og Marie mente at belønning i form av kosedyr eller Minecraft ville økt deres leselyst, mens Martin ønsket seg en pysjdag med lesing.

Deltagerne har som lekse å lese minst 10 minutter hjemme hver dag. Når jeg stilte spørsmål om dette svarte samtlige deltagere ja, men flere innrømmet at de ikke leste hver dag på grunn av at de hadde andre fritidsaktiviteter, og dermed ikke fikk tid til å lese. På spørsmål om noen av deltagerne leste lengre enn 10 minutter svarte de slik:

**Ole:** Jeg pleier å lese en halvtime nesten.

**Oda:** 15 minutter.

**Martin:** Ja.

**Mikkel:** Jeg pleie å ta et par minutter lenger enn ti.

**Marie:** Jeg bare ... Jeg hører på lydboka.

**Intervjuer:** Lengre enn ti minutter?

**Marie:** Ehm.. Ja.

**Marianne:** Jeg bruker å høre på lydbok, og lese.

**Intervjuer:** Lengre enn ti minutter?

**Marianne:** Ja.

**Mona:** Jeg leser akkurat i ti minutt. Eller kanskje noen sekunder over av og til.

#### 4.3.3 Lesearena

Under denne kategorien ønsket jeg å undersøke om deltagerne foretrakk lesing hjemme eller på skolen, hvilket lese miljø deltagerne hadde hjemme, om de benyttet seg av det lokale biblioteket, samt hvordan de mente lese miljøet burde være i en lese krok.

Alle deltagerne svarte at de likte best å lese på skolen, Mona, Oda og Olivia svarte at de likte like mye å lese hjemme og på skolen. Martin, Mikkel, Ole og Oline begrunnet at de likte å lese på skolen fordi det var flere bøker der de kunne velge mellom, og at de hadde lest alle bøkene de hadde hjemme. Marie likte best å lese på skolen fordi det var flere som leste der, hun slapp da å være ensom.

På spørsmål om hvor deltagerne leste når de leste hjemme viste det seg at de fleste valgte en behagelig plass å lese. De kom med eksempler som sofa, senga på rommet, eller ved kjøkkenbordet. Oskar var den eneste som opplyste om at han ble lest for hjemme, mens Martin brukte å lese sammen med sin bestemor når han var på hytta. Til gjengjeld kunne alle deltagerne fortelle at de leste høyt for en voksen hjemme, når de leste i leseleksen.

Det var ikke mange av deltagerne som benyttet seg av det lokale biblioteket. Noen sa at det var på grunn av at de ikke hadde tid til det, eller at de ikke hadde behov for å dra dit. Marianne, Mona, Marie og Mikkel fortalte at de var der av og til, mens Ole fortalte at han var der en gang i uken. Mikkel, Mona, og Ole fortalte at de også brukte å låne bøker med hjem.

I og med at dette intervjuet ble gjennomført før deltagerne hadde startet å bruke lese kroken i les20, men etter at vi hadde designet den, ønsket jeg å vite hvilke tanker deltagerne hadde om hva en lese krok burde inneholde. I gruppe 2 var deltagerne kun opptatt av hvordan møblene var plassert i lese kroken, og mente de kunne vært plassert annerledes. I gruppe 1 mente de det var en selvfølge at lese kroken inneholdt masse bøker,

og en plass å sitte. Slik svarte deltagerne på hva de trodde de kom til å bruke lesekorken til:

**Martin:** Lesing.

**Mona:** Lesing.

**Marianne:** lesing

**Mikkel:** jeg tenker ... vi har brukt den til å lese, og intervju.

**Oline:** lesing.

**Olivia:** Lesing.

**Oda:** Lesing.

**Ole:** lesing

#### 4.3.4 Elevmedvirkning

I forhold til elevmedvirkning ønsket jeg å vite hva deltagerne hadde brukt les20 til om de hadde fått bestemme. Jeg ønsket også å vite om hvilken sitteplass deltagerne hadde valgt om de fikk velge fritt. Et svar som gikk igjen hos mesteparten av deltagerne var at de hadde brukt lesetiden til å høre på lydbok. Oskar og Ole hadde ønsket å spille på PlayStation og Minecraft, men når jeg påpekte at Les20 skal handle om noe relatert til lesing, endret de svarene sine til lydbok. Ole ønsket i tillegg å kunne ha vannflasken sin framme mens han leste.

Alle deltagerne mente det hadde vært en fordel å få bestemme sitteplass selv. Oline, Olivia og Ole mente de hadde sittet i lesekorken, mens Martin og Mona hadde ønsket å sitte på bordet å lese.

#### 4.4 Intervjuer etter prosjektet

##### 4.4.1 Lesing

I denne kategorien ønsket jeg å finne ut hvilke typer bøker deltagerne hadde lest gjennom de tre ukene med prosjektet. Samme som sist viser også deltagerne her at de ikke kan koble bøker de har lest til en bestemt sjanger, men forklarer bøker de har lest med tittel, eller om de har lest en bok eller en tegneserie. Slik svarte deltagerne

**Ole:** Jeg har lest Asterix og Obelix, så har jeg lest

**Intervjuer:** Hvilken type bok er det?

**Ole:** Ja, det er en tegneseriebok.

**Intervjuer:** Har du lest noe annet enn bøker? Tegneserie eller blad?

**Ole:** Ja da. Ja, ikke her inne på Lese Kroken. Det har jeg glemt av og til. Jeg har glemt at de har vært her, de Donald-bladene.

**Oda:** Jeg har lest mye forskjellig.

**Oline:** Æ like å lese nordlys bøker og litt tegneserier.

**Olivia:** Ehm... dem der bøker om ho Nora

**Mikkel:** Donald og Guinness rekordbok

**Intervjuer:** Altså tegneserier og faktabok?

**Mikkel:** Ja.

**Marie:** Jeg har lest den derre ... han ... Han som de visste ... den dere fleip eller fakta. Og så har æ lest Nordlys, og så liker jeg å lese boka om å begynne på skolen, som jeg har hjemme fra. Den er jeg nesten ferdig med.

**Marianne:** jeg bruker å lese Nordlys, også leser jeg om vulkaner.

**Mona:** Bare noen bøker, jeg liker å lese de bøkene der man må lese og på neste side skal man gjette, også les man gjennom teksten først.

**Martin:** Jeg har lest den der Haaland ruler også Subwolfer

#### 4.4.2 Leselyst

Alle deltagerne svarte at de likte fortsatt å lese. I stedet for å stille spørsmål om hva som gjorde at de likte å lese, rettet jeg denne gangen spørsmålene mer mot de siste tre ukene prosjektet hadde foregått, og stilte spørsmålene *Har dere fått noe annet forhold til lesing under disse tre ukene? Og Etter av vi startet med lese kroken har dere lest mer hjemme?*

Marianne mente at hun var blitt bedre å lese og begrunnet det slik

**Marianne:** Jeg er blitt bedre.

**Intervjuer:** Du er blitt bedre å lese? Hvorfor tror du det?

**Marianne:** Det er begynt å bli lettere.

**Intervjuer:** Men hvorfor? tror du hadde blitt like god hvis vi bare hadde lest på klasserommet?

**Marianne:** Nei

**Intervjuer:** Hvorfor ikke?

**Marianne:** Jeg får mere ro når jeg sitter her.

Marie merker også forskjell på lesing i klasserommet og lesekroken, og forteller også at hun har lagt merke til at flere av elevene leser nå enn før, og at det da er mindre støy eller snakking. Oline forteller at hun ikke merker noen stor forskjell på hennes lese lyst før, og nå, men at det ikke har blitt mindre gøy å lese. Olivia mener at hun liker mer å lese etter de tre ukene, mens Oda forteller at hun sitter lengre og leser hjemme nå, enn før.

Mona og Marie forteller at de bruker mer tid på lesing hjemme, mens Mikkel og Ole bruker like lang tid på lesing hjemme som før prosjektet.

#### 4.4.3 Lesearena

Det er kun Marianne og Mikkel som har vært på biblioteket i løpet av de siste tre ukene. Mikkel forteller at han har vært der tre ganger.

På spørsmål om hvordan deltagerne synes det har vært å lese i lesekroken trekker flere av deltagerne frem at det er mer lesere i lesekroken. De mener det også kan ha en sammenheng med at de er færre i lesekroken enn i klasserommet. Deltagerne mener også at det har vært bra at de har fått sitte hvor de vil, og at de har hatt mulighet til å snakke med hverandre om bøker de har lest.

Jeg ønsket også å undersøke om deltagerne trodde de ville benytte seg av lesekroken også nå etter at prosjektet var over. Her var jeg tydelig på at de ville kunne velge om de ville lese i lesekroken eller i klasserommet. Samtlige deltagere svarte at de trodde de ville benytte seg av lesekroken fremover.

#### 4.4.4 Elevmedvirkning

Med spørsmålene i denne kategorien ønsket jeg å vite om deltagerne visste, og kunne gi eksempler på hvilken måte de har fått være med å bestemme i løpet av prosjektperioden. Jeg ønsket også å vite om de mente de hadde fått bestemt nok. Jeg stilte derfor spørsmålene *Vet dere på hvilken måte dere har fått være med å bestemme? Synes dere at*

*dere har fått være med å bestemme i lesetida i løpet av disse tre ukene? og Hvordan synes dere det har vært å være med på dette prosjektet?*

Gruppe 1 synes de hadde fått være med å bestemme, og nevnte at de hadde fått være med å møblere lesekroken, lage regler, og lage forslag til utseende av lesekroken i Minecraft. I bruk av lesekroken, trakk Ole fram at de selv fikk velge bøker var en måte å bestemme på, men gruppen klarte ikke å koble valg av sitteplass som en måte å bestemme på. Men alle i gruppen var enig i at det hadde vært et bra prosjekt og være med på, og ingenting hadde vært dumt.

Gruppe 2 var mer fantasifull i svarene på om de synes de hadde fått være med på å bestemme. Mona svarte slik

**Mona:** Det syns ikke jeg, for jeg vil ha trampoline på gulvet.

Maria klarte å se sammenhengen med elevmedvirkning og regler, og svarte slik

**Marie:** Sånn.. vi lagde jo regla. Alle fikk være med og bestemme. Og det er jo sånn bestemming. Alle har jo fått bestemme, og så har du bare delt det opp i noen ting. Så alle har egentlig vært med og bestemt.

Mikkel nevnte at de hadde fått velge hvor de skulle sitte var en måte å bestemme på.

Gruppe 2 synes også at det hadde vært

**Mikkel:** Bra.

**Marie:** Bra

**Martin:** Bra

**Marianne:** Bra

**Mona:** Bra

å være med på prosjektukene, men ingen ønsket å utdype mer om hva som hadde vært bra. De synes heller ikke at noe hadde vært dumt.

## 5 Diskusjon og avslutning

I dette kapitlet vil jeg samle teori og empiri og drøfte de opp mot hverandre for å avslutte den røde tråden jeg har holdt gjennom oppgaven. Jeg velger å bruke forskningsspørsmålene mine som overskrifter, og svarer på de i den rekkefølgen de står under avsnitt 1.3 Problemstilling og avgrensning. Hvilken rekkefølge jeg svarer på forskningsspørsmålene har ikke noe å si for oppgaven, men jeg ønsker å presentere oppgaven ryddig og oversiktlig. Jeg svarer på forskningsspørsmålene gjennom relevante funn og teoretiske aspekter. I tillegg velger jeg å ha elevmedvirkning som et eget tema, dette fordi elevmedvirkning er en del av selve problemstillingen. Til slutt vil jeg komme med en konklusjon der jeg svarer på problemstillingen, før jeg avslutter med noen tanker om hvordan min oppgave kan overføres til arbeid i grunnskolen, og være grunnlag for videre forskning innenfor feltet.

### 5.1 Hvordan forstår elevene lesing, og hva sier teorien om lesing?

Leseopplæringen i et historisk perspektiv er sterkt preget av utvikling av leseferdigheten, og dette preger nok fortsatt synet på norskfaget, noe som kommer fram i ulike deler av styringsdokumentet, LK20, til lærerne. Lesing som grunnleggende ferdighet prioriteres nok i større grad enn lesing for fornøyelsen skyld. Jeg mener at det er viktig med en balanse mellom disse to, og at den ene ikke skal gå på bekostning av den andre. Gjennom prosjektet har jeg forsøkt å skape en balanse mellom det teoretiske aspektet rundt leseferdighet og leseopplæring, og den lystbetonte siden av lesing gjennom leselyst. Jeg valgt å ikke måle elevenes leseferdigheter før og etter prosjektet. Dette fordi det ville vært utfordrende å måle om lesekroken hadde vært en eksplisitt faktor i deltageres eventuelle utvikling av leseferdigheten. Selv om det er et språk blant deltageres leseferdigheter, og de befinner seg på ulike ferdighetsnivå i forhold til lesing som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14-17), har ikke dette stoppet dem fra å lese bøker, også utenfor deres lesenivå. Deltagerne viste også sine leseferdigheter gjennom å samtale med andre om det de leste, og når de delte kunnskap med meg og hverandre.

Lesing handler om å bli kjent med et vidt spekter av tekster innenfor skjønnlitteratur og sakprosa, og Traavik (2014) mener det er viktig at elevene har tilgang på et bredt utvalg av bøker i alle sjangre. I lesekroken finnes det et slikt utvalg som jeg har valgt å finansiere med egne midler. Skolen jeg jobber på har en avtale med det lokale biblioteket, om at vi kan bestille bokkasser til elevene. Dette gjør vi allerede, og disse bøkene kan deltagerne

lese i når de er i klasserommet under Les20. Vi har også et skolebibliotek der deltagerne kan låne bøker, men for en begrenset periode. Jeg ønsket å ha et bredt utvalg av bøker i lesestua til enhver tid, derfor tok jeg valget om å gå til innkjøp av egne bøker.

Deltagerne benyttet seg av bokutvalget i stor grad hver leseøkt. Selv om enkelte ofte valgte de samme bøkene om og om igjen, valgte de fleste nye bøker, og utfordret seg innenfor sjangre de ikke var vant med. Selv om deltagerne viste gjennom intervju at de ikke visste navn på de ulike sjangrene, noe som er naturlig da dette vanligvis ikke introduseres for dem før etter 4.trinn, klarte de likevel å forklare for meg hvilke bøker de hadde lest. Observasjonene viste også at deltagerne ofte valgte tegneserier under Les20 i lesestua. Om det har en sammenheng med at de ikke har tegneserie tilgjengelig under Les20 i klasserommet er uvisst, men det kan ikke utelukkes. Flere av deltagerne har også i Les20 før prosjektet ytret ønske om å lytte til lydbok under Les20, men under prosjektet ble det ikke ytret spørsmål om de kunne lytte til lydbok i lesestua. Det anser jeg som et viktig funn, da jeg har opplevelsen av at elevene spør om lydbok, så de slipper å fysisk lese boken selv. I tillegg ytret samtlige deltagere i intervju at om de fikk bestemme mer i utføringen av Les20, hadde de valgt å lytte til lydbok. Hvorfor det ble slik er uvisst, men det kan handle om at utvalget av litteratur i lesestua hadde noe å si, eller at regelen om at lesestua skal brukes til lesing stoppet de fra å spørre, da de ikke oppfatter lytting til lydbok som lesing.

Når jeg tenker på lesing forbinder jeg det, som så mange andre i dagens samfunn, til skjønnlitterære tekster. Her kan jeg også si meg enig i uttalelsen til Mortensen-Buan (2019, s. 181, om at lesing og status henger sammen. Dette kjenner jeg også igjen blant enkelte av deltagerne som tidligere har uttalt at de ikke ser på seg selv som lesere, men ser ikke at når de arbeider med tekstoppgaver i matematikk og jeg ber de om å lese hva det står i oppgaven, så er de lesere. Det viser seg da at jeg har et viktig arbeid foran meg for å bidra til å snu dette synet, både for meg selv og elevene, gjennom å systematisk bruke begrepet i flere fag, samt introdusere de for ulike lesemåter, og lesestrategier knyttet til ulike formål. Selv om lesemåtene estetisk og efferent lesing ikke har spilt en stor rolle i dette prosjektet, kan vi si at deltagerne stort sett har anvendt en estetisk lesemåte i tilnærming til bøkene i lesestua. Det kommer tydelig fram gjennom observasjoner der alle deltagerne sitter med blikket ned i hver sin bok, og ikke har en interaksjon med hverandre. De få unntakene er når deltagerne har lest bøker der de skal finne svar på spørsmål, som dreier mer over til efferent lesemåte.



## 5.2 Hvilken lesearena har elevene, og på hvilken måte har elevene benyttet seg av lesestuen?

Lillesvangstu (2017), og Stoltenberg (2020) mener begge at en god leseopplevelse skapes når elevene får tid og rom for å fordype seg i litteratur. De peker også på at skolen bør være en lesearena for alle, og at en god lesearena kan skape gode leseopplevelser. I denne studien finnes det flere ulike lesearenaer, og jeg hadde et ønske å finne ut hvilken lesearena deltagerne mine hadde og om de benyttet seg av tilgjengelige lesearenaer som det offentlige biblioteket, og lesestuen vi designet.

I løpet av prosjektet observerte jeg at velvære i lesing hadde betydning for deltagerne. Under lesingen brukte de møbler som fordret til komfort, og det var til tider kniving om de mest behagelige plassene. Sakkosekkene, putene, sofaen og stolen ble valgt foran å sitte på en trestol ved et bord. Å ha en behagelig sitteplass viste seg å være viktig for deltagerne også på hjemmebane. Dette kan tyde på at om lesearenaen byr på komfort og velbehag oppfordrer det også til mer lesing.

Tiden som brukes til individuell lesing kan også benyttes til andre leseaktiviteter. Når jeg foreslo for deltagerne om vi av og til skulle ha høytlesing møtte jeg motstand. De var mer villige til å lese høyt for hverandre, men kun om de måtte. At deltakerne var imot høytlesing, kan ha en sammenheng at de ikke er vant med det hjemmefra. På spørsmål om noen leste høyt for dem hjemme var det kun Oskar og Martin som fortalte at noen leste for de hjemme. Det kan selvfølgelig hende at det er fordi de begynner å bli store, og at verken de eller foreldrene prioriterer eller har tid i en travel hverdag til en slik stund. Derimot sa alle at de leste høyt for foreldrene sine, men at det begrenset seg til leseleksa. Altså kan vi tolke det dithen at det var noe de gjorde fordi de må, og ikke nødvendigvis fordi de har lyst. Jeg mener at det er litt synd at det ikke prioriteres mer samlesing hjemme, selv om jeg kan forstå at det kan være vanskelig å få til med mye annet som skjer. Lesing sammen kan være en god relasjonsbygging, noe jeg har sett gjennom prosjektet ved tilfeller der elever som vanligvis unngår å snakke sammen har delt kunnskap og flirt sammen når de har lest bok sammen. Her vil jeg også trekke frem svaret jeg fikk fra Marie. Hun fortalte at hun likte best å lese på skolen, for da slapp hun sitte alene og lese. Jeg vil også trekke fram Ole som fortalte at han leste sammen med bestemoren, når de var på hytta. Måten han fortalte det på kunne vitne om at dette var en positiv leseopplevelse for han, og noe han satt pris på.

Vi har tidligere diskutert viktigheten med et stort utvalg av litteratur. Når jeg ba deltagerne fortelle hva de mente burde være innholdet i en lesestue svarte deltagerne i gruppe 1 at det var en selvfølge at det fantes en mengde med bøker, og en god plass å sitte. En annen lesearena som byr på, men rik mengde bøker i alle sjangre, samt behagelige sitteplasser er det offentlige biblioteket i sentrum. Men det var kun halvparten av deltagerne som benyttet seg av denne lesearenaen. Ole var den som var der oftest, en gang i uka, mens Marianne, Mona, Mikkel, og Marie var der av og til. Hvorfor det er sånn kan igjen henge sammen med at de har travle hverdager med mange andre aktiviteter, og at de ikke bor i gangavstand til biblioteket som gjør dem avhengig av transport og planlegging, som igjen kan gjøre det vanskelig logistisk med andre ting som skjer.

Lesekestuens formål var at den skulle benyttes til lesing, noe som også ble en av forventningene til lesestuen. Deltageren var i forkant av prosjektstart tydelig på at de ville bruke lesestuen til lesing, noe de også har gjort. Dette kom også fram gjennom observasjoner jeg gjorde i lesestuen. Jeg satte ikke grenser for hvor eller hvordan de leste. Dette var et bevisst valg, da jeg mener det hadde begrenset deres medvirkning i egen leseopplevelse. Jeg observerte at deltagerne oftest valgte sittestilling ut ifra egen komfort, og benyttet seg av møblementet som var tilgjengelig i lesestuen. Til tross for at flere uttrykte et ønske om å sitte på bordet, var det ingen som gjorde det i løpet av de tre ukene.

Etter at prosjektet var over, fortsatte vi å ha lesestuen tilgjengelig for lesing under les20. I motsetning til ukene under prosjektet var det nå frivillig innad i gruppene, om de ville lese i lesestuen eller i klasserommet. Vi fortsatte med grupperulleringen, for å unngå at hele klassen eventuelt skulle velge lesestuen, noe det ikke hadde blitt plass til. En annen faktor til det var at deltagerne bemerket at det var en mer rolig atmosfære i lesestuen under lesing, noe som kan ha en sammenheng med at antall elever var lavere enn i klasserommet. Til tross for at deltagerne nå kunne velge, har samtlige valgt å fortsette å bruke lesestuen til lesing. Ved enkelttilfeller har også elever som ikke benyttet seg ikke benyttet seg av lesestuen under prosjektet, også sittet der inne og tittet, eller lest i en skjønnlitterær tekst. Dette kan tyde på at lesestuen har fungert som en ytre motivasjon blant deltagerne, og stimulert deres leselyst.

### 5.3 På hvilken måte har prosjektet påvirket elevenes leselyst?

Begrepet leselyst er et begrep jeg har fått mer og mer sansen for under skrivingen av denne oppgaven. Jeg synes ordet i seg selv «klinger godt», og er positivt ladet. Personlig knytter jeg leselyst til den følelsen jeg husker jeg fikk som barn når jeg fordypet meg i den

ene skjønnlitterære boka etter den andre. Jeg startet oppgaven med å si at jeg ønsket å videreføre den følelsen til elevene mine, som også har vært mine deltagerne i prosjektet.

Åsmund Hennig (2019b) og Astrid Roe (2020) knytter begge leselyst til følelser og det emosjonelle aspektet ved lesing. Deltagerne mine likte alle å lese i starten av prosjektet, og knyttet svarene sine til både utvikling av leseferdighet, mengdelesing og følelser. I forhold til følelse aspektet vil jeg trekke fram Ole som sammenlignet lysten til å lese med en ferie i hodet. Denne forklaringen kan jeg kjenne meg igjen i, da den ligner følelsen jeg fikk som barn, i tillegg til at den samsvarer med Hennig (2019b) og Roe (2020) sine tanker om hva det vil si å ha leselyst. Men i tillegg kan det tolkes dithen at Ole snakket om sin versjon av den magiske verdenen både Astrid Lindgren, Selboe og Louise Rosenblatt mener lesere skaper inni seg i møte med tekst.

Som nevnt har jeg utviklet et personlig forhold til begrepet leselyst. Jeg forbinder begrepet med å ville, eller ha et ønske om å lese. Jeg slutter meg dermed til Hennig (2019b) sitt utsagn om at leselyst er godt for lesing, og uten lyst blir det ingen lesing. Vi kan også snu utsagnet om til at om man har leselyst, vil det føre til mer lesing, og leser man mer fører det til mer leselyst. På slutten av prosjektet ytret enkelte av deltagerne at de hadde lest mer hjemme i løpet av de tre ukene. Selv om vi ikke kan fastslå at det er på grunn av lesekroken at de har lest mer, kan vi kanskje konkludere med at de tre ukene med prosjektet har påvirket deres leselyst.

#### 5.4 Elevmedvirkning i design og bruk av lesekroken

I tråd med hva opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998), og læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). sier om elevmedvirkning har deltagerne fått medvirke i designprosessen av lesekroken, og hvordan de har brukt den i les20 etterpå. Deltagerne ytrer at de synes det har vært fint å være med å medvirke i design og bruk av lesekroken og at det har gitt dem en positiv opplevelse, selv om de først ikke klarte å se på hvilken måte de hadde medvirket. Men etter litt forklaring fra meg skjønnte de at når de designet lesekroken i Minecraft, deltok i møbleringen så var det elevmedvirkning vi holdt på med. Dette kan tyde på at selve begrepet er relativt ukjent for dem, men også at de ikke så sammenhengen ettersom jeg brukte begrepet *bestemme* når jeg snakket med de i intervjuene.

Fra start av prosjektet var jeg tydelig på at jeg så på elevene som fullverdige deltagerne, og at prosjektet med design og bruk av lesekroken var noe vi skulle gjøre sammen. Jeg fikk

også høre fra noen foresatte at når de fortalte om lesekroken hjemme, brukte de ord og setninger som «vi», og «at de skulle hjelpe meg med en oppgave». Jeg føler her at dialogen mellom oss har vært basert på gjensidig respekt, og at elevene har opplevd at jeg har tatt de, og deres rolle i prosjektet på alvor. Dette er i tråd med hva verdigrunnlaget for demokrati og medborgerskap i den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) sier om elevmedvirkning. At deltagerne har fått medvirke i den grad kan også ha ført til at de føler mer eierskap til lesekroken. Om jeg hadde gjort det jeg var på tur å gjøre nemlig å designe lesekroken for deltagerne, er det ikke sikkert de hadde tatt like godt vare på den. Det kan også tenkes at deltagerne i mindre grad hadde benyttet seg av lesekroken. Svar på dette vil jeg ikke få, det blir kun antagelser fra min side, men ut ifra kjennskapen jeg har til tidligere prosjekter der jeg har gjort mesteparten av forberedelsene og «servert» de til elevene har ikke engasjementet vært like stort. Dette er i tråd med Skaalvik & Skaalvik (2019) poeng om at det er viktig at læreren legger til rette for medvirkning og medansvar blant elevene. Det henger også sammen med Dehlin & Jones (2022) tanker om at elevmedvirkning må være noe man arbeider med kontinuerlig, og ikke i etapper. Dette er en viktig læring for meg å ta med videre i mitt arbeid som lærer. Det vil også bli noe jeg må ta med videre ettersom elevene etter den nye opplæringsloven (2023) som trer i kraft 1. august i år, **har rett til å** medvirke, kontra slike det står nå at elevene **skal få muligheten til** å medvirke (Opplæringslova,2023)

I forhold til bruk av lesekroken har deltagerne fått medvirket gjennom valg av sitteplass, og valg av litteratur ut ifra interesse. Guthrie (2007) påpeker at det er viktig å la elever få medvirke i form av å anbefale litterære bøker og tekster til hverandre. Som en del av prosjektet skulle deltagerne få lage et lesetre i lesekroken der de anbefalte bøker til hverandre gjennom bokanmeldelse skrevet på blader, men på grunn av tidsaspektet valgte jeg å ikke gjøre det. Men det er noe vi kan gjøre senere som en del av arbeidet med elevmedvirkning i klasserommet.

### 5.5 Konklusjon og avsluttende kommentarer

I den siste delen av oppgaven skal jeg svare på problemstillingen, og presentere mine konklusjoner av analysearbeidet jeg har gjort av teori og empiri. Til slutt vil jeg komme med noen tanker om prosjektet, arbeidsprosessen og hvilke erfaringer jeg tar med meg videre i mitt arbeid som lærer i norskfaget.

### 5.5.1 Konklusjon

I denne masteroppgaven ønsket jeg å undersøke, og finne svar på følgende problemstilling:

*På hvilken måte kan aktiv elevmedvirkning i design av lesestunden påvirke elevens leselyst?*

For å finne svar på problemstillingen leste jeg meg opp på relevant faglitteratur, tidligere forskninger innenfor feltet, og jeg hentet inspirasjon fra tidligere masteroppgaver. Jeg brukte jeg de kvalitative metodene observasjon og intervju for å hente inn empiri fra deltagerne mine. I tillegg designet jeg og deltagerne en lese krok som skulle brukes under de tre ukene med prosjekt. Når empirien var hentet inn transkriberte, tolket og kodet jeg dette for å finne gode og relevante funn. Funnene ble diskutert sammen med teorien for å svare på forskningsspørsmålene:

- Hvordan forstår elevene lesing, og hva sier teorien om lesing?
- Hvilken lesearena har elevene, og på hvilken måte benytter elevene seg av lese kroken?
- På hvilken måte har prosjektet påvirket elevenes leselyst?

Jeg skal nå kort prøve å sammenfatte direkte svar på hvert forskningsspørsmål:

Deltagerne forbinder lesing i all hovedsak med skjønnlitteratur, og strever med å trekke linjer mellom ferdigheten og andre kontekster. I faglitteraturen forbindes også lesing med skjønnlitteratur, men også utvikling av leseferdigheten, og stimulering av leselysten. Tid og rom i en god lesearena oppleves motiverende, men ikke alle deltagerne er like flinke til å benytte seg av lesearenaer utenfor skolen. Elevene benyttet seg i all hovedsak av lese kroken med hensikten til å lese. Dette var det ønskede formålet med lese kroken. Prosjektet som helhet har nok påvirket leselysten i noe grad. Prosjektet har ihvertfall stimulert elevenes leselyst.

Jeg har nå kommet fram til at det er vanskelig å avgjøre om lese kroken sammen med aktiv elevmedvirkning har påvirket leselysten hos elevene i noen grad. Jeg konkluderer med at de tre ukene jeg brukte til å gjennomføre prosjektet ikke var nok for å avgjøre om leselysten hos elevene var blitt påvirket i synlig grad. Dersom prosjektet hadde pågått over en lengere periode, kan det tenkes at leselysten hadde blitt påvirket.

Men selv om resultatet ikke ble slik jeg hadde sett for meg, konkluderer jeg også med at den aktive elevmedvirkningen har bidratt til å stimulere elevenes leselyst, og gitt de en positiv opplevelse i medvirkning og medansvar. Altså var den aktive elevmedvirkningen en positiv faktor i arbeidet med leselyst, selv om leselysten hos elevene i seg selv ikke ble påvirket.

### 5.5.2 Avsluttende tanker

Min gode leseopplevelse som barn har vært grunnmuren for denne masteroppgaven, og prosjektet jeg gjennomførte, sammen med mine elever. Jeg følte at måten vi praktiserte Les20 på i min kommune ikke var den beste for mine elever, og ønsket å gjøre en endring. Selv om jeg har opplevd mange ulike praktiseringer av les20, og lesekvart gjennom praksis, var ingen av de optimale for hvordan jeg ønsket å gjennomføre min leseundervisning. Men jeg tar med meg noen komponenter sammen med erfaringen jeg har gjort meg fra mitt leseprosjekt, og fortsetter arbeidet mot å gi mine elever de beste forutsetninger for leselyst, utvikling av leseferdigheter og en mulighet i å delta på en aktiv måte i egen leseopplæring. Jeg håper jeg kan ruste de på best mulig måte fram mot en mulig PIRLS undersøkelse i 2026.

Og lesekroken eksisterer fortsatt, og kommer til å være tilgjengelig for elevene så lenge de aktivt bruker den til å skape sin magiske verden gjennom et hav av bøker innenfor alle sjangre. Bokutvalget er i stadig endring, og nye bøker tilføres med jevne mellomrom.

Den negative trenden rundt lesing må snus, og kanskje kan min studie bidra til mer forskning og engasjement på lesing på barnetrinnet, slik at færre og færre mister lesemotivasjonen gi løpet av mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Forhåpentligvis kan analoge bøker ta tilbake litt av den tiden og interessen som de digitale plattformene har overtatt hos barn og unge. For selv om de liker å innrømme det, så er de lesere alle sammen, de bare leser forskjellige tekster.

### 5.5.3 Videre forskning innenfor feltet

Denne studien bygger på empiri fra 10 deltagere, og en tidsperiode på tre uker med design og bruk av lese krok. Den anses som en liten studie, og vil ikke være representativ for generell bruk av aktiv elevmedvirkning i design og bruk av lese krok for å påvirke elevers leselyst. Det er heller ingen selvfølge at alle klasser i alle skoler har et ledig rom de kan bruke til å skape en lese krok. Men studien kan være et utgangspunkt for videre forskning på kombinasjonen av aktiv elevmedvirkning og leselyst. Det er tidligere gjort få studier på barn på de laveste trinnene i skolen, så denne studien vil bidra til en økning av forskning innenfor det feltet. Når det gjelder videreføring av design og bruk av en lese krok, kan dette videreføres til andre klasserom og andre klasser i enten i mindre eller større skala, avhengig av rammene som er tilgjengelige, og hvor mange elever det er i klassen. Det viktigste er å skape rom og muligheter for lesing. I en videre utvikling av denne studien vil en økning av prosjektets tidsaspekt være fornuftig. Arbeidsprosessen kan også brytes

ned i mindre deler, eller deler kan slås sammen. Hvor mye elevmedvirkning skal vektlegges vil være opp til hver enkelt forsker å avgjøre. Da det også ikke finnes et bredt spekter av masteroppgaver som handler om elevmedvirkning i norskfaget vil denne studien også kunne bidra til en økning også innenfor det forskningsfeltet.



## 6 Litteraturliste

- Aktiv. (2021, 7. november). I Store Norske Leksikon. [https://snl.no/aktiv\\_-\\_grammatikk](https://snl.no/aktiv_-_grammatikk)
- Bø, I., & Helle, L., (2013). Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi. Universitetsforlaget
- Christoffersen, L., & Johannessen, A., (2012), *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag
- Dehlin, E., & Jones, M.,-A., (2022). *Elevmedvirkning og samskapt læring*. Fagbokforlaget
- Dyrhaug, E., (2021, 11. april). *Design*. I Store Norske leksikon. <https://snl.no/design>
- Fagerheim, L., A., (2024, februar) Prosjektskisse masteroppgave, UiT Norges Arktiske Universitet
- Flatås, R., M., (2022). *Leselyst!: Aktiviteter og øvelser*. Fagbokforlaget
- Gabrielsen, E. (2022), Kap 1. Noen korte historiske tilbakeblikk. I K., Lundetræ, & F., E., Tønnessen (red). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 17-36) Gyldendal
- Hennig, Å., (2019a). Lydopptak av litterære samtaler – litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer. I M.,-A., Igeland, A., Skaftun., & D., Husebø (red.). *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. [Lydopptak av litterære samtaler – litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer](#)
- Hennig, Å., (2019b). *Leselyst i klasserommet. -om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal
- Høgheim, S., (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget
- Høigård, A., (2013). Kap 1. Frå barnehage til skole. I H., Traavik & B., K., Jansson (red.). *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s.15-38). Universitetsforlaget
- Håland, A., & Ulland, G., (2014). Kap 12. Litteraturdidaktikk på barnetrinnet. I B., K., Jansson, & H., Traavik (red.). *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.255-278). Universitetsforlaget
- Kjelaas, I., (2020). Kap 2. Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R., Neteland & L., I., A. (red.) *Master i norsk: Metodeboka 2* (s.26-49). Universitetsforlaget

- Kulbrandstad, L., I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget
- Kulturdepartementet. (2013). *Leselyststrategi 2013*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/kulturvern/divisjonen/rapporter\\_utredninger/leselyststrategi\\_2013.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/kulturvern/divisjonen/rapporter_utredninger/leselyststrategi_2013.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnkoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S., (2022). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal
- Lemika-Larsen, H., (2021). *Lesekvart i skolen: En kvalitativ studie av et utvalg læreres begrunnelse av leseskvart som arbeidsmetode i leseundervisning*. [Masteroppgave] UiT Norges arktiske Universitet
- Lillesvangstu, M. (2017). Kap 2. Den som leser, settes i bevegelse: Arbeidsmåter og organisering. I M., Lillesvangstu, E., S., Tønnessen, & H., Dahll-Larsen (red) *Inn i teksten – ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. (s.14-36). Fagbokforlaget
- Maagerø, E., & Tønnessen, E., S., (2019), Kap. 1. Å lese i alle fag. I E., Maagerø & E., S., Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag* (s. 15-33) Universitetsforlaget
- Moland, K., H., (2023). *Undervisning med skjønnlitteratur og leselyst Om sammenhengen mellom bruk av skjønnlitteratur i norskundervisning og opplevd leselyst hos elevene*. [Masteroppgave]. Universitetet i Agder
- Mortensen-Buan, A.,-B. (2019), Kap. 9. Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E., Maagerø & E., S., Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag* (s. 180-202) Universitetsforlaget

Neteland, R., (2020). Kap 3. Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R., Neteland & L., I., A. (red.) *Master i norsk: Metodeboka 2* (s.50-67). Universitetsforlaget

Neteland, R., & Aa, L., I., (2020). Kap 1. Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R., Neteland & L., I., A. (red.) *Master i norsk: Metodeboka 2* (s.12-25). Universitetsforlaget

Opplæringsloven, (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)

Opplæringsloven, (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL\\_4-1#KAPITTEL\\_4-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL_4-1#KAPITTEL_4-1)

Postholm, M., B., & Jacobsen, D., I., (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk

Postholm, M., B., (2022). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget

Regjeringen. (2023a, 14. april). *Formålet med leselyststrategien*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/kultur-idrett-og-frivillighet/innsiktsartikler/om-arbeidet-med-leselyststrategien/formalet-med-leselyststrategien/id2971622/>

Regjeringen. 2023b, 27. april). *Innspill til leselyststrategien*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/kultur-idrett-og-frivillighet/innsiktsartikler/om-arbeidet-med-leselyststrategien/innspill-til-leselyststrategien/id2971623/>

Regjeringen. (2023c, 16. mai). *Norske 10 åringer leser dårligere enn før*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norske-10-aringer-leser-darligere-enn-for/id2977532/>

Regjeringen. (2023d, 16. oktober). *Statsbudsjettet 2024. Regjeringa trappar opp satsinga på litteratur, leselyst og språk*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringa-trappar-opp-satsinga-pa-litteratur-leselyst-og-sprak/id2996445/>

Roe, A. (2020) *Elevenes lesevaner og holdninger til lesing*. I T.S. Frønes & F. Jensen (red.). Like muligheter til god leseforståelse. Universitetsforlaget. [Like muligheter til god leseforståelse? \(idunn.no\)](https://idunn.no/like-muligheter-til-god-leseforstaelse/)

- Roe, A., & Blikstad-Balas, M., (2022). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget
- Sandanger, S., & Johannessen, M., (2021). *Reel elevmedvirkning!*. Fagbokforlaget
- Selboe, T., (2018). *Leselyst. Om bøker, liv og litteratur*. Kagge forlag
- Skaalvik, E., M., & Skaalvik, S., (2019). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget
- Solheim, R., (2020). Kap 6. Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I R., Neteland & L., I., A. (red.) *Master i norsk: Metodeboka 2* (s.114-137). Universitetsforlaget
- Stoltenberg, S., M., K., (2020). *Barn, litteratur og livsmestring, den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget
- Traavik, H., (2014). Vegar til skriftspråket. I M., E., Frislid, & H., Traavik, (red). *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget
- Traavik, H., (2013). Kap 2. Den tidlege skrive-og leseutviklinga. I H., Traavik & B., K., Jansson (red.). *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s.39-54). Universitetsforlaget
- Traavik, H., (2014). Kap 4. Den andre lese- og skriveopplæringa: skrivning. I B., K., Jansson, & H., Traavik (red.). *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.83-112). Universitetsforlaget
- Tørnby, H., & Stokke, R., S., (2018). Kap 15. Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R., S., Stokke & E., S., Tønnessen (red.). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (s.325-350). Universitetsforlaget
- Ulland, G., Palm, K., Andreassen, R., (2014). Kap 5. Den andre lese- og skriveopplæringa: lesing. I B., K., Jansson, & H., Traavik (red.). *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.113-134). Universitetsforlaget
- Ulland, G., & Håland, A., (2014). Kap 11. Litteraturredidaktikk – en introduksjon. I B., K., Jansson, & H., Traavik (red.). *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.241-254). Universitetsforlaget

Ulland, G., (2018). Kap 12. Litteratur i begynneropplæringen. I R., S., Stokke & E., S., Tønnessen (red.). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere.* (s.259-282). Universitetsforlaget

Universitetet i Stavanger. (u.å). *Sammenhenger mellom motiverende leseopplæring og elevers leseferdigheter og leselyst.* [https://www.uis.no/sites/default/files/2022-01/AA\\_Lesemotivasjon.pdf](https://www.uis.no/sites/default/files/2022-01/AA_Lesemotivasjon.pdf)

Utdanningsdirektoratet, (2023) *Leseferdigheter. Den internasjonale undersøkelsen PIRLS.* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>

Utdanningsdirektoratet, (u.å) *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon.* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/elevdemokrati-og-medvirkning/>

## 7 Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide for prosjektet

#### Intervju før prosjektet

##### Holdninger til lesing

1. Liker du å lese?
  - a. Hva gjør at du liker å lese?  
Hvis nei:
  - b. Hva gjør at du ikke liker å lese?
2. Hvilke typer bøker liker du å lese?
  - a. Morsomme bøker? Skumle? Faktabøker? Tegneserier? Bøker med/uten bilder?  
Lydbok?
3. Hvor liker du best å lese, på skolen eller hjemme?
  - a. Hvorfor hjemme?
  - b. Hvorfor på skolen?
4. Hva tenker du jeg kan gjøre på skolen for at du skal få (mer) lyst til å lese?
5. Hva tenker du at du kan gjøre for å få (mer) lyst til å lese?

##### Ytre miljøfaktorer

6. Leser du hjemme?

Alle ja

  - a. Hvor liker du å lese du hjemme?
  - b. Kan du beskrive for meg hva du gjør når du leser hjemme?
  - c. Leser noen for deg?
  - d. Leser du alene eller høyt sammen med noen?
  - e. Leser du lengre enn 10 minutter hver dag?  
Hvis nei:
  - f. Hvorfor leser du ikke hjemme?
  - g. Tror du at du hadde lest hjemme, om vi ikke hadde hatt lesing på skolen?
7. Besøker du biblioteket i byen?
  - a. Hvor ofte?
  - b. Drar du alene eller sammen med noen?
    - i. Hvem?
  - c. Hva bruker du å gjøre på biblioteket?
  - d. Låner du bøker med hjem?

##### Tanker om lese krok

8. Hva tenker du bør være i en lesestund?
9. Hva tror du du blir å bruke lesestunden til?

**Elevmedvirkning i lesestunden**

10. Hvis du fikk bestemme, hva skulle dere gjøre i Les 20?
  - a. Bestemt selv hvor dere skulle sitte?
  - b. Hatt med pledd/kosedyr/pute?
  - c. Lærer leser høyt fra en bok?
  - d. Dere leser høyt for hverandre?
  - e. Andre ting?


## Vedlegg 2: Intervjuguide etter prosjektet

### Intervju etter prosjektet

1. Liker dere å lese?
2. Har deres forhold til lesing endret seg noe i løpet av de siste 3 ukene?
  - a. Hvordan?
3. Tenk tilbake på de 3 ukene. Hvilken type bøker har dere lest?
4. Har dere lest mer hjemme?
5. Har dere besøkt biblioteket i byen siden vinterferien?
6. Hvordan synes dere det har vært å lese i lesekroken?
  - a. Har det vært annerledes enn å lese på klasserommet?
  - b. Hvorfor/Hvorfor ikke?
7. Tror dere dere blir å bruke lesekroken i lesetiden etter påske?
  - a. Hvorfor?
  - b. Hvorfor ikke?
8. Kan dere fortelle litt om hvordan dere synes lesetiden har vært de siste tre ukene?
9. Synes dere at dere har fått vært med å bestemme i lesetiden, i løpet av de siste tre ukene?
  - a. På hvilken måte?
  - b. Kunne noe vært annerledes?
    - i. Hva da?
    - ii. Kunne vi gjort andre ting for at dere skulle fått mer lyst til å lese?



## Vedlegg 3: Kvittering Sikt

 Sikt

### Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 554399	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 12.02.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Tittel**  
Masteroppgave i norskdidaktikk

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

**Prosjektansvarlig**  
Silje Solheim Karlsen


**Student**  
Linn Anett Fagerheim

**Prosjektperiode**  
12.02.2024 - 12.04.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 12.04.2024.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.).

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4: Samtykkeskjema foresatte

Hammerfest 18.01.2024

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Hvordan vil lesekrok påvirke elevers leselest?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om bruk av leselesekrok i lesetiden påvirker elevenes lyst til lesing. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet vil være en del av masteroppgaven jeg, Linn Anett Fagerheim, student ved UiT Norges arktiske universitet, skriver. Formålet med prosjektet er å observere, og ha samtaler med elevene for å få svar på hva de tenker om lesing av skjønnlitterære- og/ eller faktabøker, og hvordan bruk av en leselesekrok påvirker deres leselest. Jeg skal observere ditt barn i lesetiden, over en periode på 4 uker.

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

UiT Norges arktiske universitet, avd. Alta er ansvarlig for prosjektet.

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

Årsaken til at du blir spurt om ditt barn kan delta er at jeg skal gjennomføre prosjektet i klassen som ditt barn går i, og hvor jeg jobber til daglig. Elevene vil fungere som deltakere i prosjektet.

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

- Elevene vil bli delt inn i mindre grupper i lesetiden. De vil rullere, slik at en gruppe har leselesekroken hver dag. Jeg vil være til stede under lesetiden, for å observere hvordan elevene bruker leselesekroken. Her vil jeg notere ned observasjoner av elevgruppa som helhet, men ingen personopplysninger bli notert. Det vil heller ikke bli gjort noen form for opptak under observasjonen.
- I tillegg innebærer det at ditt barn kan delta i gruppeintervju med meg om hans/hennes tanker og følelser rundt lesing og bruk av leselesekroken. Det vil gjennomføres en runde med intervjuer i forkant av prosjektet, og en runde i etterkant av prosjektet. Under disse samtalene vil jeg ta lydopptak, som jeg senere transkriberer. I masteroppgaven vil alle opplysninger jeg får fra observasjoner og samtaler bli anonymisert. Dersom du som foresatt ønsker å se intervjuguiden på forhånd, kan du det ved å ta kontakt med meg.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ditt barn vil likevel delta i lesetiden som resten av klassen, dersom du som foresatt samtykker til det, men vil ikke regnes som en del av prosjektet.

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

Jeg vil kun bruke opplysninger om ditt barn til formålet jeg har beskrevet i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysningene. Ditt barn vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av denne forskningen.

**Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent i juni 2024. Etter prosjektslutt vil alle opplysninger og lydopptak slettes.

**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 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

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

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

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

- UiT – Norges arktiske universitet, ved Linn Anett Fagerheim (student) på e-post: [lfa025@post.uit.no](mailto:lfa025@post.uit.no)

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

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Linn Anett Fagerheim*  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan vil lesebok påvirke elevers leselyst?» og har fått mulighet til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

barnet/elevens navn: \_\_\_\_\_

Kan delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger kan behandles fram til prosjektet er avsluttet.

-----  
(Signert av foresatt, dato)

