

Malin Kristine Haug

"Det er jo deilig å nyte bøker og sånn"

En dybdestudie av hva som karakteriserer den engasjerte lesende fjerdeklassingen

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)

Veileder: Tatjana Kielland Samoilow

Mai 2022

Malin Kristine Haug

"Det er jo deilig å nyte bøker og sånn"

En dybdestudie av hva som karakteriserer den engasjerte lesende fjerdeklassingen

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)
Veileder: Tatjana Kielland Samoilow
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I løpet av barneskolen skal elevene utvikle evnen til å ta egne bevisste bokvalg, de skal møte på ulike typer tekster, og lære hvordan disse tekstene kan leses, tolkes og forstås (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik skal skolen hjelpe elevene på veien mot å bli stabile lesere, gjerne med et stort leseengasjement. Men hva vil det si å være en slik engasjert leser? I denne studien undersøker jeg de engasjerte leserne nærmere, for å finne noen hovedtrekk som kjennetegner dem. I tillegg vil studien fremme forslag til hvordan læreren kan tilrettelegge for å utvikle sine elevers leseengasjement og styrke deres rolle som engasjerte lesere.

Problemstillingen jeg undersøker i denne masteroppgaven, lyder som følger: Hvordan kan de engasjerte lesende fjerdeklassingene karakteriseres, og hva kan læreren gjøre for å støtte og tilrettelegge for disse elevene?

Dette er en kvalitativ studie som baserer seg på datamateriale fra gjennomføringen av individuelle dybdeintervjuer. Dette er dybdeintervjuer med fem utvalgte fjerdeklassinger, som belyser deres lesevaner og holdninger til lesing. Også fjerdeklassingenes norsklærer er intervjuet, med hensikten om å belyse elevenes svar med et ytterligere perspektiv. Datamaterialet består dermed av primærdata fra elevintervjuene, og sekundærdata fra lærerintervjuet og mine egne observasjonsnotater.

Studien får fram flere kjennetegn på den engasjerte lesende fjerdeklassingen. Et fellestrekk som kommer til syne, er at hjemmet har en betydning og en tydelig påvirkning på fjerdeklassingene som lesere på flere arenaer. Det kommer også fram både likheter og ulikheter i elevenes preferanser knyttet til bøkens tekstlige innhold og fysiske utforming, der fantasy-bøker og grafisk litteratur er dominerende. De fem elevene viser ulik motivasjon for lesingen, der de tre motivasjonsformene som er representert er kunnskapsmotivasjon, følelsesmessig motivasjon eller relasjonsmotivasjon. Et oppsummerende funn, er at de fem fjerdeklassingene framstår som fem ulike lesere, Studien påpeker derfor at det ikke finnes kun én type engasjert lesende fjerdeklassing, og slik understreker den også viktigheten av at læreren tilpasser undervisningen til elevenes ulike behov og preferanser.

Abstract

Throughout primary school, the students develop the ability to be aware of their own book choices. They shall encounter different types of texts and learn how to read, interpret, and understand them (Kunnskapsdepartementet, 2019). It is at school that students start to become good readers, and possibly engaged readers. But what does it mean to be an engaged reader? In this thesis, I take a closer look on these engaged readers, to examine if they can be characterized by some main features. In addition, I also introduce suggestions on how the teacher can adapt the education to develop her students' reading engagement, and further on strengthen their role as engaged readers.

The issue I want to raise, is: How can the engaged fourth grade reader be recognized, and how can the teacher support these students in their reading development?

This is a qualitative study, based on data from individual in-depth interviews. These interviews are conversations with five selected fourth graders, and they shed light on the students' reading habits and attitudes towards reading. To give the student interviews a further perspective, I have also interviewed the students' teacher. The data consists of primary data from the interviews with the students, and secondary data from the interview with the teacher and my own observation notes.

This study highlights several characteristics of the engaged reading fourth grader. A common feature that emerges, is how the students home environment influence the fourth graders as readers. There are also similarities and differences in the students' preferences related to the textual content and physical design of the books, where the dominant features are fiction books and graphic literature. The five students show different motivation for reading. The student's motivation occurs through to the knowledge the literature provides, the emotions that occurs inside the reader while reading a book, and as a motivation from the relation the literature can create. A summary finding is that the five fourth graders appear as five different readers. Therefore, this study points out that there is not only one type of engaged reading fourth graders. In this way, this study also points out the importance of adapting the teaching to the students' different needs and preferences.

Forord

De fantastiske bøkene, med sin unike utforming og sitt uendelige innhold. Side på side med historier som trekker oss inn i en egen magisk verden, eller som tilbyr kunnskap om vår egen virkelige verden. Tekster på rim, tekster uten rim. Sider fylt av fargerike bilder eller kun små, svarte bokstaver. Bøkene rommer så mangt og tilbyr leseren en mulighet til mange litterære opplevelser. Mitt håp er at denne oppgaven kan styrke en kunnskap rundt den leseopplevelsen barneskoleelevene erfarer, at andre lærere blir inspirert til å skape leseglede hos sine elever, og at de tradisjonelle bøkene fortsatt får være en del av skolen. For det å lese en bok tilbyr en egen unik verden og leseopplevelse, jeg selv aldri ville vært foruten.

Arbeidet med denne masteroppgaven hadde jeg ikke klart å fullføre på egen hånd, og jeg ønsker derfor å rette en takk til de som har vært mine støttespillere dette semesteret. Jeg vil starte med å rette en stor takk til min veileder Tatjana Kielland Samoilow. Tusen takk for alle lærerrike innspill du har bidratt med og det store engasjementet du har vist for mitt prosjekt. Det har gitt meg troen og motivasjonen på at prosjektet var mulig å fullføre til fristen. Jeg er også svært takknemlig for tiden og støtten du har vist gjennom mine oppturer og nedturer dette semesteret.

Jeg vil også rette en takk til deltakerne som sa seg villige til å bli intervjuet til denne oppgaven, og til praksislærer som ønsket meg velkommen tilbake for å få gjennomføre datainnsamlingen. I tillegg vil jeg takke de som har bidratt med gjennomlesning av oppgaven og gode innspill til oppgaven det siste halvåret.

Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til venner og familie som hele veien har stilt opp med støttende og motiverende ord. Takk for at dere alltid heier på meg.

Trondheim, 25.mai 2022
Malin Kristine Haug

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Oppgavens struktur.....	3
2 Teori	5
2.1 Miljøfaktorenes påvirkning	5
2.2 Elevenes bokvalg.....	6
2.3 Leseopplevelsen.....	7
2.3.1 Lesemotivasjon og leseengasjement.....	7
2.3.2 Teoretiske perspektiver på leserespons	8
2.3.3 Utvikling av leser-respons i takt med leserens modningsnivå	9
2.3.4 Fire kategorier for leserespons	11
3 Metode	15
3.1 Kvalitative dybdeintervjuer	15
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring	15
3.2 Datainnsamling	16
3.2.1 Utvalg av informanter	16
3.2.2 Presentasjon av informanter	16
3.2.3 Intervjuguide	16
3.2.4 Gjennomføring av intervju	17
3.2.5 Transkripsjon	18
3.3 Analyseprosessen.....	19
3.3.1 Koding, tolkning og kategorisering	19
3.3.2 Skolens arbeid for elevenes lesing.....	20
3.4 Forskningsetiske hensyn	21
3.5 Kvalitetssikring av studien	22
4 Presentasjon og drøfting av funn	24
4.1 Miljøfaktorenes betydning	24
4.1.1 Hjemmets påvirkning.....	24
4.1.2 Oppsummering.....	27
4.2 Elevenes bokvalg.....	27
4.2.1 Sjangrene elevene leser	29
4.2.2 Bøker elevene ikke ønsker å lese	32
4.2.3 Oppsummering.....	33
4.3 Leseopplevelsen.....	33
4.3.1 Vanskeligheter med å sette ord på egne leseopplevelser	33
4.3.2 Elevens bruk av ordet «spennende»	34
4.3.3 Gjenkjennelse i bokens handling, steder og karakterer	35

4.3.4 «Reisen inn i bokens univers»	37
4.3.5 Et elevsyn på kunnskap i skjønnlitteraturen	38
4.3.6 Å skape leseopplevelser gjennom tilknytning til litteratur	39
4.3.7 Oppsummering.....	42
5 Sammenfattende drøfting og avslutning	44
5.1 Voksne som påvirkningskraft	44
5.2 Ulike teksttyper og den grafiske litteraturen	46
5.3 Ulik lesemotivasjon	47
5.4 Smalt ordforråd.....	48
5.5 Avslutning	49
6 Litteraturliste.....	50
Vedleggsoversikt.....	53
Vedlegg 1 - Intervjuguide elevsamtaler	54
Vedlegg 2- Intervjuguide lærerintervju	57
Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD.....	58
Vedlegg 4 - Informasjons- og samtykkeskjema foreldre.....	60
Vedlegg 5 - Informasjons- og samtykkeskjema lærer.....	63

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over elevsvarene knyttet til hjemmeforholdene

Tabell 2: Oversikt over elevenes bokvalg, og foretrukne sjangre og teksttyper

1 Innledning

«Jeg har det ganske bra jeg føler meg, jeg føler meg, jeg føler meg helt inni fantasien, jeg føler som at jeg på en måte ikke er i den verdenen her, jeg føler jeg er inni boka, jeg føler at jeg, jeg føler at jeg er personen der ... også får jeg en ganske god følelse når jeg leser.»
(Sitat fra elevintervju med Tim)

Sitatet over er hentet fra et av elevintervjuene som denne studien baserer seg på, hvor eleven beskriver sin opplevelse av å lese. Denne eleven uttrykker en positiv leseopplevelse, der han blir oppslukt av forfatterens univers. En slik evne til å gå inn i forestillingsverdener i lesingen, er et av kjennetegnene på *den engasjerte leseren*. Ifølge Åsmund Hennig (2012) leser den engasjerte leseren mange og varierte tekster, og utfører lesehandlingen med en lyst og nysgjerrighet på jakt etter hva boken tilbyr av leseopplevelser (s.17). Den engasjerte leseren ser et poeng med lesingen og deres leseengasjement blir drivkraften til å ta opp en bok, åpne den og starte å lese (Hennig, 2012, s.17). I tillegg påpeker Astrid Roe (2020) at den engasjerte leseren har utholdenheten til å komme seg gjennom møtene med stadig mer utfordrende og komplekse tekster (s.108). Den engasjerte leseren leser altså for fornøynsens skyld, på jakt etter det boken kan tilby. Men hva ellers er det som driver barnas leseengasjement?

I min studie rettes blikket mot barnet som leser, nærmere bestemt fjerdeklassingen i alderen 9-10 år. Ved skolestart har disse barna med seg en leseerfaring, som i all hovedsak baserer seg på at andre leser høyt for dem. Etter hvert knekkes lesekode, og leseferdigheten utvikles gradvis fram mot voksenalder. Allerede i ungdomsårene ses elevene på som lesere som i stor grad velger bøkene de leser på egen hånd, ut fra sine personlige preferanser (Hennig, 2010, s.32). I denne kontinuerlige utviklingsprosessen har forskere sett en spesiell sammenheng mellom elevenes hjemmeforhold og lesing. De elevene som møter på lesende foreldre og bøker i hjemmet, vil også ha et bedre utgangspunkt for å gå inn i rollen som den engasjerte leseren (Roe, 2014, s.43). Barna må altså møte på andre rollemodeller som leser i hverdagen, og som overfører holdningene til barna slik at de selv ser verdien av å lese selvstendig. Denne påvirkningsfaktoren vil jeg se nærmere på i denne studien, samt se om det finnes andre påvirkningsfaktorer og drivkrefter i lesingen til de engasjerte lesende elevene på fjerde trinn.

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført dybdeintervjuer med fem av de engasjerte leserne i en utvalgt fjerdeklasse, rettet mot deres leseopplevelser og lesevaner. I tillegg har jeg gjennomført et intervju med elevenes norsklærer som belyser elevsvarene fra norsklærerens perspektiv. Dybdeintervjuene er analysert og drøftet opp mot aktuell teori og forskning knyttet til hjemmeforhold, leserrespons, lesemotivasjon og leseengasjement. Målet er å finne noen karakteristiske kjennetegn ved den motiverte lesende fjerdeklassingen, som også kan gi innsikt i hvordan læreren kan tilpasse litteraturarbeidet i eget klasserom og gi tilstrekkelig støtte for elevene i deres framtidige bokvalg.

1.1 Bakgrunn

Min inspirasjon for denne masteroppgaven startet med mine egne erfaringer rundt hva en god leseopplevelse kan gi leseren. Selv var jeg en motivert og engasjert leser

gjennom hele barne- og ungdomsskolen, som gjerne så på det å få lese i egenvalgte bøker etter at andre oppgaver i klasserommet var fullført, som noe positivt. Mitt engasjement var såpass stort at jeg ofte fikk gå alene på skolens bibliotek for både å lese og for å lete etter bøker selv, men jeg savnet støtte og veiledning fra en voksen. Det var ikke alltid lett å skulle finne interessante og engasjerende bøker på egen hånd. Også gjennom lærerstudiets praksisperioder har jeg observert elever i lignende situasjoner som min egen. Kombinasjonen av disse erfaringene vekke en interesse i meg etter å se nærmere på akkurat dette, der jeg ønsket å se på om det eksisterer noen kjennetegn som beskriver den engasjerte leseren i barneskolealderen. En slik kunnskap vil jeg kunne ta med meg inn i lærerrollen, som en støtte i arbeidet med å finne fram og anbefale bøker til mine egne elever. På denne måten kan jeg forsøke å skape samme leseglede som jeg selv erfarte som elev. Det vil også kunne styrke litteraturundervisningen generelt i klasserommet. Dette kan blant annet skje ved at læreren drar nytte av denne kunnskapen om kjennetegnene på lesingen til denne aldersgruppen, og spiller videre på dette i høytlesningssituasjoner og tilhørende litterære samtaler. Med en forståelse av hvem de engasjerte lesende elevene er, vil læreren i større grad kunne gi elevene gode leseopplevelser og bidra til at flere elever utvikler seg mot å bli engasjerte lesere.

Det å skulle tilpasse undervisningen til sine elever, er lovfestet i *Fagfornyelsen 2020*. I *Overordnet del* står det at: «tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med dette skal læreren tilpasse undervisningen både til hver enkelt elev, men også til fellesskapet. Både de elevene som blir raskt ferdige og de som trenger mer tid, skal oppleve en læringsutvikling og et undervisningsopplegg som utfordrer dem i tilstrekkelig og passelig grad. Samtidig bør læreren også ta med i planleggingen at alle elevene er individuelle lesere, med egne unike preferanser. For barneskoleelevene leser på to ulike måter, ifølge Appleyard (1991). Enten leser elevene i leting etter informasjon om verdenen rundt seg med et blikk utover seg selv, eller ved å vende blikket innover og leser for å bli kjent med sitt indre følelsesliv (Appleyard, 1991, s.59). Så, med en kunnskap om hvordan barneskolebarna leser og hva som kjennetegner deres leseinteresser, kan læreren sørge for at det også kan oppstå leseengasjement i deres selvstendige lesing.

I litteraturundervisningen vil læreren fungere som en litteraturformidler som skal «vise veien, vise elevene hvor bøkene er, og hvilke bøker den enkelte eleven til enhver tid trolig vil kunne sette pris på» (Hennig, 2010, s.130). For å få til dette må læreren tilegne seg en bred kunnskap om barne- og ungdomslitteraturen, slik at elevene møter på et bredt utvalg av bøker som er passende for dem. Her er det også sentralt at læreren er oppmerksom på at elevene responderer ulikt på de tekstene de møter. Hennig (2012) påpeker at de engasjerte leserne er bevisste på sin respons på ulike lesesituasjoner og teksttyper, i tillegg til at de er klar over sin frihet til å respondere ulikt (s.17). Derfor er det sentralt at læreren legger til rette for at elevene kan respondere på lesingen og tekstene på den måten om passer best for dem.

Knyttet til utviklingen av elevenes leseengasjement, er det aktuelt å se nærmere på begrepet *Leselyst*. Dette er et begrep som innebærer både en forståelse av leserens *lesemotivasjon* og *leseengasjement*, to begreper Hennig (2019) påpeker at må eksistere i samspill med hverandre for at det skal oppstå leselyst hos leseren (s.19). Videre presenteres leselysten som noe som må læres og jevnlig utvikles i takt med vår egen modningsprosess (Hennig, 2019, s.21). Også i *Fagfornyelsen 2020* er begrepet leselyst

innebygd, men det benyttes ikke eksplisitt. Et eksempel på dette kan vi se i læreplanen for norskfaget under *Fagets relevans og sentrale verdier*: «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Skolen har et ansvar for å skape litterære opplevelser for elevene. Disse opplevelsene skal oppmuntre og tilrettelegge for undring, engasjement og opplevelse av ulike tekster hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Slik har det ikke alltid vært, og ser man tilbake til *Reform 97* finner man innenfor norskfaget, en kanonliste med en oversikt over spesifikke forfattere og verk som lærerne skulle introdusere for elevene. Kanonlista forsvant med innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006, og den eksisterer heller ikke i dagens læreplan. Denne endringen har gitt lærerne en større frihet til å selv velge litteraturen de skal benytte, og krever at lærerne holder seg oppdatert og har kunnskap om hva som engasjerer og motiverer elevene i deres lesing. Dette bidrar til å aktualisere min studie, ved å se nærmere på hva som kan beskrive den engasjerte lesende fjerdeklassingen, slik at blant annet lærerens kunnskap i rollen som litteraturformidler kan styrkes.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien ser jeg på hvordan utvalgte fjerdeklassinger beskriver sitt møte med bøker, hvilke lesevaner og holdninger de har til lesing, og hvordan disse beskrivelsene bidrar til å skape noen karakteristikk av den engasjerte lesende fjerdeklassingen. Jeg ser også på hvordan læreren kan utnytte denne informasjonen i eget støtte- og tilretteleggingsarbeid for elevene. Med utgangspunkt i dette har jeg formulert problemstillingen: Hvordan kan de engasjerte lesende fjerdeklassingene karakteriseres, og hva kan læreren gjøre for å støtte og tilrettelegge for disse elevene?

Denne problemstillingen skal jeg besvare gjennom en analyse og drøfting av noen samtaler med barn. Disse samtalerne er gjennomført som dybdeintervjuer med fem fjerdeklassinger, som i tillegg belyses med et ekstra perspektiv ved at deres norsklærer også er intervjuet.

Jeg har valgt å formulere tre forskningsspørsmål i denne studien, som lyder som følger:

- 1) Hvordan kan elevenes utsagn fortelle oss noe om deres hjemmeforhold, knyttet til lesing av og tilgang på bøker?
- 2) Hvilke bøker velger elevene å lese og ikke lese?
- 3) Hvilke hovedtrekk kommer til syne knyttet til elevenes leseopplevelser?

Disse forskningsspørsmålene benyttes i kapittel fire, der studiens funn presenteres og drøftes. Hensikten med disse forskningsspørsmålene er å lette forståelse av hva det er jeg undersøker, samt for å skape en tydeligere og mer oversiktlig struktur. En ytterligere drøfting av disse forskningsspørsmålene, vil skje i det avsluttende kapittelet, der jeg i tillegg reflekterer rundt lærerens rolle og kommer med forslag til hvordan læreren kan tilpasse undervisningen for å støtte de engasjerte leserne på best mulig måte.

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. I andre kapittel presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. De to første delene av dette teoretiske kapittelet baserer seg på tidligere forskning knyttet til hvilken betydning miljøfaktorene rundt elevene har på deres lesing, og faktorer som kan påvirke og beskrive deres bokvalg. I siste del presenteres

relevant teori knyttet til begrepene leseopplevelse, lesemotivasjon og leseengasjement. Videre i det tredje kapitlet vil de metodiske valgene presenteres og diskuteres, der kvalitativ forskningsmetode og vitenskapsteoretisk forankring utdypes. I tillegg blir gjennomføringen av innsamlingsprosessen og analysen gjort rede for i dette metodekapitlet. Avslutningsvis reflekterer jeg rundt de etiske hensynene som må tas i en slik dybdestudie av barn, samt kvaliteten i denne intervjustudien som kobles mot dens reliabilitet og validitet. Hovedvekten i fjerde kapittel, ligger på en presentasjon av oppgavens empiriske funn. Disse presenteres i tre kategorier, som er utformet med grunnlag i både det teoretiske rammeverket og innsamlet datamateriale. Funnene vil diskuteres opp mot relevant teori og forskning, løpende i analysens tekst. I det femte og avsluttende kapitlet, vil jeg besvare oppgavens problemstilling, i en sammenfattende drøfting av studiens hovedfunn. Disse funnene vil også ses opp mot den betydningen de kan ha for lærerrollen og undervisningen.

2 Teori

Dette teorikapittelet er inndelt i tre deler. Denne inndelingen har til hensikt at du som leser lettere skal kunne se en sammenheng mellom den teoretiske bakgrunnen og de tre analysekategoriene, som senere vil presenteres i kapittel fire.

Teorikapittelets to første deler belyser den aktuelle teoretiske bakgrunnen knyttet til studiens to første forskningsspørsmål. Teorien her baserer seg på tidligere forskning, og vil starte med å presentere hvilke miljøfaktorer som kan ha en påvirkning på elevenes lesing og lesevaner. Videre i kapittelets andre del rettes blikket mot hva forskningen forteller om elevenes bokvalg. Den aktuelle forskningen har jeg funnet fram til ved å gjennomføre flere litteratursøk, samt ved å benytte meg av en oversiktsstudie fra 2021 som gir innblikk i hva som finnes av aktuell forskning på området knyttet til barns leselyst. Denne oversiktsstudien er utført av de danske forskerne Henriette Romme Lund og Anna Karlskov Skyggebjerg, der de påpeker at det i årene 2005 til 2020 er gjennomført generelt lite internasjonal kvalitativ forskning på barns lesemotivasjon. De påpeker også at, av den aktuelle forskningen som finnes på området, eksisterer det mest solid kunnskap om den påvirkningen som barnas hjemmeforhold har på deres lesing (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 7). I en slik 30-studiepoengs oppgave som min studie er, vil det ikke være innenfor rammene å skulle kartlegge hele dette forskningsfeltet. Derfor vil denne kombinasjonen av det litteratursøket jeg selv har gjennomført og Lund og Skyggebjerg (2021) sin oversiktsstudie, gi en passende innsikt i hvilken aktuell forskning som er gjort på området. Den tidligere forskningen er også aktuell i teorikapittelets tredje del, der forskningen benyttes for å presentere hva som ligger i begrepene *lesemotivasjon* og *leseengasjement*, og hvilken sammenheng som finnes mellom disse begrepene og den engasjerte leseren. Avslutningsvis i denne tredje delen, ligger hovedvekten på ulike teoretikers perspektiver på leseopplevelsen knyttet til både leseren i alle aldre og barnet som leser.

2.1 Miljøfaktorenes påvirkning

OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*, påpeker i en forskningsrapport fra 2012, hvordan foreldrene er barneskolebarnas viktigste rollemodeller (s.23). I forskningsrapporten legges det fram at foreldrenes involvering i barnas skolegang hadde en sterk positiv effekt på både elevenes leseresultater og leseglede. Et svært aktuelt funn var at de elevene som opplever at foreldre leser litteratur selv, og har foreldre som uttrykker en glede rundt lesing, selv blir aktive lesere med stor leselyst (OECD, 2012, s.11-12). Rapporten påpeker også viktigheten av at foreldrene fremmer positive holdninger til lesing i hjemmet, som kan overføres videre til barna (OECD, 2012, s.23-52). Et liknende funn kommer fram hos forskeren Caroline Sehested (2012), som i tillegg påpeker hvordan foreldrenes overføring av egne holdninger til sine barn, påvirker den avkodingskompetansen barna tar med seg til skolestart (s.67-68). Nina Nøttaasen Gabrielsen (2013) har undersøkt sammenhengen mellom elevenes utvikling av leseferdigheter, deres score på PIRLS-undersøkelsene og deres sosioøkonomiske bakgrunn (s.151). Hennes funn viser at de sosioøkonomiske forholdene i elevenes familier har mindre betydning for utvikling av gode leseferdigheter hos elevene i Norge, enn i de resterende deltakerlandene. Det påpekes derfor at, det til tross for at elevene har ulik sosioøkonomisk bakgrunn, er det små forskjeller mellom deres resultater knyttet til leseferdighetsnivået, sammenlignet med landene i både Norden og utenfor (Gabrielsen, 2013, s.168). Dette åpner muligheten for at det er andre

faktorer enn elevenes hjemmebakgrunn, som skaper ulikhetene mellom norske elevers lesing.

I forskningsprosjektet *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med PISA*, ser Roe (2020) nærmere på resultatene fra PISA-undersøkelsene mellom 2000 og 2018. Hun påpeker hvordan resultatene underbygger viktigheten av at elevene har nok lesestoff tilgjengelig rundt seg. I tillegg legger hun fram at det bør være et mål i arbeidet med barn og unge å tilby god nok tilgang på lesestoff, i tillegg til god støtte til å finne engasjerende tekster, uavhengig av hvilken sosioøkonomisk bakgrunn, status og kjønn elevene har (s.131). Gode skolebibliotek er en faktor som trekkes fram som viktig i dette arbeidet. Roe (2020) påpeker samtidig hvordan *Fagfornyelsen 2020* åpner opp for at flere skolebibliotek kan legges ned dersom det er tilstrekkelig tilbud ved andre bibliotek i kommunen. Hun hevder at dette har en negativ påvirkning på elevene, ved at deres mulighet for daglige tilgang på bøker forsvinner (s.131). Også Sehested (2012) ser på betydningen av bibliotekbesøk i det danske forskningsprosjektet *Hvad skaber en lystlæser?* Her undersøkes hva det er som får barna til å ønske å lese bøker av eget initiativ. Nærmere bestemt, hva er det som gjør at de blir det Sehested (2012) definerer som *lystlesere*? Det kommer frem at barn som vokser opp i hjem med en godt utviklet kultur for lesing og bøker, også har større sannsynlighet for å bli disse lystleserne. Disse barna tas også med på biblioteket fra de er små og møter aktivt på høytlesning i oppveksten (s.70). Tilsvarende sammenhenger mellom hjemmet og elevene som lystlesere, kommer også fram som resultater av flere studier i oversiktsstudien til Lund og Skyggebjerg (2021).

2.2 Elevenes bokvalg

For å se nærmere på de bokvalgene barneskoleelevene tar, velger jeg å trekke fram hva tidligere forskning kan fortelle om elevenes preferanser knyttet til både bøkens fysiske utforming og tekstlige innhold. Jeg vil starte med å se nærmere på hva som er avgjørende ved bøkens fysiske utforming. Lund og Skyggebjerg (2021) trekker fram flere studier som har sett på den tradisjonelle bokens betydning for barns lesing, og et sentralt funn her er at elevene oftere velger den tradisjonelle boken framfor lesing ved bruk av digitale medier (s.18). Spesielt påvirkningskraften til forlagenes markedsføring trekkes fram som en sterk faktor for det bokvalget barna tar knyttet til bokens fysiske utforming. I tillegg er det aktuelt å trekke fram at forskningen viser at den tradisjonelle boken er det mediet som elevene velger å lese i på fritiden (Lund & Skyggebjerg, 2021, s.18). En annen studie utenfor Lund og Skyggebjergs (2021) oversiktsstudie som er aktuell, er Åse Rostvåg (2010) sin undersøkelse av en gruppe barnehagebarns preferanser i deres valg av bildebøker. Hun presenterer at barnehagebarna valgte bøker som var kjente for dem fra før og som hadde bilder i sterke farger, samt at barnehagebarna valgte bort de bøkene som kan defineres som små i størrelsen (s.46-61). På samme måte som Hennig (2012), påpeker også Rostvåg (2010) viktigheten av at barnas litteraturformidler har kunnskap om barnas preferanser i bokvalget for å styrke muligheten til å gi de positive leseopplevelser (s.47). Barnehagebarna er en lavere aldersgruppe enn den som undersøkes i min studie. Likevel er det interessant å se disse aldersgruppene i sammenheng, for å undersøke om preferansene fra barnehagealderen kan følge videre inn i barneskolealderen.

Tidligere forskning kan også gi ett innblikk i elevenes preferanser knyttet til bøkens tekstlige innhold. Lund og Skyggebjerg (2021) viser hvordan flere studier påpeker at det

eksisterer tydelige kjønnsforskjeller i dette valget. En dansk doktoravhandling som oversiktsstudien presenterer, påpeker at jentene helst leser eventyr og dikt, romantiske og realistiske bøker, der de realistiske bøkene handler om barn og unges problemer. Guttene derimot, er interessert i bøker om sport, krim, detektivbøker, krigsbøker og spionbøker (Lund & Skyggebjerg, 2021, s.15). I samme doktorgradsavhandling kommer det fram noen like sjangertrekk knyttet til elevgruppen som strekker seg fra 3. klasse til 6. klasse, uavhengig av kjønn. Det påpekes at de sjangrene som her gjelder er grøssere, tegneserie, fantasy og humor (Lund & Skyggebjerg, 2021, s.18). Videre trekke Lund og Skyggebjerg (2021) også fram en engelsk studie som ser på kjønnsforskjellene med et annet perspektiv. Forskjellen her presenteres ut fra hvilken kjønnsappell bøkene har til leseren, og videre leserens kjønnsidentitet. Dette betyr altså at noen barn identifiserer seg med bøker som har en maskulin appell og andre mot en feminin, og konklusjonen er at lesing er en feminin aktivitet. Derfor bør skolen sette inn tiltak rettet direkte mot elevene som tiltrekkes litteraturen som har en maskulin appell, for å skape lesing som appellerer til deres identitet (Lund & Skyggebjerg, 2021, s.15).

2.3 Leseopplevelsen

Det er en sammenheng mellom hva som motiverer leseren til å lese en bok og den leseopplevelsen som oppstår i møtet mellom tekst og leser. Derfor vil denne lesemotivasjonen, sammen med begrepet leseengasjement, være sentralt i den videre gjennomgangen av perspektiver på hva som ligger i leserens leseopplevelse.

2.3.1 Lesemotivasjon og leseengasjement

Ser vi nærmere på hva forskningen kan fortelle oss om elevenes lesemotivasjon og leseengasjement, viser Lund og Skyggebjerg (2021) til resultatene etter PISA- og PIRLS-undersøkelsene som ble gjennomført mellom 2005 og 2020. Her hevder de det kommer fram en generell tendens at elevene i de nordiske landene scorer lavere på leselyst enn i de andre deltakerlandene. Samtidig viser resultatene fra Danmark at elevene opplever at litteraturundervisningen er leselystfremmende, noe som viser et motstridende resultat når elevenes score på egen leselyst ligger lavt (Lund & Skyggebjerg, 2021, s.13-15). Det kommer videre fram ulike kjønnsforskjeller knyttet til leselyst og lesemotivasjon, der det påvises at jenter er mer positivt innstilt til lesing enn gutter, og jentene leser mer (Lund & Skyggebjerg, 2021, s.8). Videre påpekes det at elevenes indre motivasjon oppstår som en sterkere motivasjonsfaktor for elevene enn deres ytre motivasjon til lesingen (Lund & Skyggebjerg, 2021, s.9).

Så hva ligger egentlig i disse begrepene *lesemotivasjon* og *leseengasjement*? Dette er to begreper som, ifølge Hennig (2019), henger tett sammen og som bør ses på som gjensidig avhengige av hverandre for at de skal eksistere i leseren (s.15). Hvis vi starter med å se nærmere på hva som ligger i begrepet lesemotivasjon, kan dette beskrives i sammenheng med lesing som ferdighet: «Når det gjelder lesing, er en god selvpoppfatning med på å gjøre elevene villige til å ta sjansen på å gi seg i kast med stadig mer utfordrende tekster, og troen på å lykkes vil etter hvert ha en selvforsterkende positiv effekt på selvpoppfatningen deres» (Roe, 2014, s.41). Roe (2014) forklarer med dette hvordan de som har troen på å lykkes, har større sannsynlighet for å gjøre nettopp dette, og dette er sterkt koblet til leserens motivasjon (s.41). Det å ha troen på seg selv og egne ferdigheter, skaper en situasjon der man legger ned ekstra innsats i arbeidet, uavhengig om det er en form for arbeid eller en lesehandling som skal

gjennomføres (Hennig, 2019, s.15-17). Leseren må ha troen på at lesehandlingen er mulig å gjennomføre.

Hennig (2019) legger fram motivasjon som noe som både kommer utenfra og innenfra, hos leseren. Rettet mot skolekonteksten kan en situasjon som skaper ytre motivasjon hos elevene, være gjennomføringen av et skoleprosjekt der elevene skal lese flest mulig sider i løpet av en tidsperiode. Dette skaper en konkurransesituasjon, der den ytre motivasjonen kommer fram hos de elevene som dermed leser for å vinne. Den indre motivasjonen på sin side, oppstår når elevene opplever en indre glede ved å få mye tid til å lese bøker. De leser for sin egen skyld. Boken bidrar til å vekke affektive reaksjoner hos leseren, både positive og negative, hvor de positive reaksjonene er de som bidrar til å skape leselyst (Hennig, 2019, s.15-16). Lesemotivasjon kan derfor også kobles til leseopplevelsen, siden det er de indre reaksjonene som vekkes hos leseren. Boken blir tatt opp for å oppleve de gode følelsene på nytt, noe som også skaper leseengasjement hos leseren (Hennig, 2019, s.17).

For at leseengasjement skal oppstå, påpeker Roe (2014) at det er viktig at leseren ser et poeng med lesingen og at leseren også forstår tekstens betydning (s.41). Dette er også noe Hennig (2019) påpeker at er en viktig faktor for lesemotivasjonen (s.17). Dette bidrar til å tydeliggjøre sammenhengen mellom lesemotivasjon og leseengasjement, og Hennig (2019) trekker fram hvordan lesemotivasjonen påvirker om leseengasjementet aktiveres. Samtidig er ikke lesemotivasjonen en avgjørende faktor eller garanti for at aktiveringen skjer, den kan kun påvirke om leseren tar opp boken for å lese den eller ikke (Hennig, 2019, s.17). En faktor som derimot vil være avgjørende for leserens engasjement, er at leseren har tilstrekkelig kunnskap om hvordan teksten skal leses. Her må leseren ha knekt avkodingsprinsippet, være en selvstendig leser og ha konkret kunnskap om hvordan den utvalgte sjangeren bør leses. Da ligger de rette forutsetningene der for at lesingen gjennomføres, med engasjement og flyt. Noe som kun kan skje i selve lesesituasjonen (Hennig, 2019, s.17). For at elevene som lesere skal kunne oppnå slik kunnskap, kan læreren støtte utviklingen ved å dytte elevene ut av komfortsonen og ut i sonen som Vygotskij (2001) kalte *den nærmeste utviklingszone* som er: «..., det stedet der barnets empiriske rike, med uorganiserte spontane begreper «møter» det voksne resonnementets systematiske karakter og logikk» (Vygotskij et al., 2001, s.239). I denne sonen blir elevene utfordret på et nivå de mestrer, dersom de får den nødvendige støtten og veiledningen fra en voksenperson. Den voksne bruker sin mer systematiske kunnskap til å støtte og veilede barnet videre i sin utvikling mot å løse disse oppgavene (Vygotskij et al., 2001, s.166), og slik vil utvikling mot å bli mer erfaringsrike og komplekse lesere kunne skje.

2.3.2 Teoretiske perspektiver på leserespons

I min studie har jeg basert meg på to ulike teoretiske perspektiv, som har i stor grad påvirket studiens oppbygging. Dette er teoriene til J. A. Appleyard (1991) og Rita Felski (2008), som i det følgende vil gjøres nærmere rede for. Tidvis vil disse to teorien ses i sammenheng med andre aktuelle teorier som også ser på leserens opplevelse med lesingen av en tekst.

Inspirasjonen til Appleyard (1991) er hentet fra utviklingspsykologien, der han er spesielt inspirert av Piaget og kobler det kognitive utviklingsmønsteret hos mennesket som Piaget beskriver, opp mot leseren i ulike aldre. Også teoretikere som Freud, Jung og Eriksson

har påvirket med sine psykologiske teorier, til tross for at ingen av disse ser på leseren på noen som helst måte (s.10-12). Dette er også grunnen til at Appleyard (1991) kombinerer disse teoriene og påpeker han kun har brukt disse utviklingspsykologiske perspektivene som inspirasjon (s.9-11). Felski (2008) på sin side, tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv på leseresponsen. I boken *Uses of Literature* presenterer hun dette fenomenologiske perspektivet, ved å gjennom et førstehåndsperspektiv beskrive møtet mellom tekst og leser. Dette førstehåndsperspektivet ser på hvordan tekstens innhold påvirkes av leserens egen bevissthet, erfaringer og persepsjon. Slik hevder hun at vi kan stille oss spørrende til den betydningen teksten fremmer og oppdage at de kulturelle inntrykkene som har påvirket oss, også preger våre spontane reaksjoner i møtet med en tekst. Teksten vil oppfordre oss til å vende blikket innover mot eget indre og hva det vil si å være en selv (Felski, 2008, s.17). Møtet mellom leseren og teksten skaper altså en form for estetisk respons, og i boken sin presenterer Felski (2008) denne responsen som fire ulike analytiske kategorier; *recognition, enchantment, knowledge* og *shock*.

Tidspunktet for når Appleyard (1991) og Felski (2008) la fram sine perspektiver, er aktuelt å trekke fram. Her skiller det nesten 20 år mellom, og siden 1991 har det skjedd en stor endring i barne- og ungdomslitteraturen. Spesielt fra år 2000 har det skjedd store endringer, ved at internett og sosiale medier har fått en sterk innflytelse på barn og unges interesser og dagligliv (Birkeland et al., 2018, s.255). Det Appleyard (1991) hevdet at kjennetegnet leseren da han presenterte sin teori, behøver ikke nødvendigvis å gjelde i dag.

2.3.3 Utvikling av leser-respons i takt med leserens modningsnivå

«Why do we respond differently to what we read as we mature and become more experienced and skilled as readers?» (Appleyard, 1991, s.8). Slik lyder problemstillingen i boken *Becoming a reader*, der Appleyard (1991) tar oss med på en utviklingsreise fra de første leveårene og fram til voksen alder. I denne reisen presenteres fem leserroller knyttet til ulike livsstadier. Her blir det lagt fram en sammenheng mellom leserens modningsnivå og den utviklingen som skjer i leserens respons på litteraturen (Appleyard, 1991, s.2-3). Appleyard (1991) presenterer selv en mulig løsning på sin begynnende problemstilling:

To do so we need to fill in this picture of the reader by finding more differentiated ways of picturing how readers do in fact read. We need, I suggest, to think not of one act of reading, but of several distinct kinds of response that change significantly from our first childhood experiences of stories to those of ripe old age. We need a developmental view of reading. (Appleyard, 1991, s.8)

Utviklingen ender altså med en erfaren voksen leser, som tar bevisste og gjennomtenkte litteraturvalg, og som har med seg erfaringer fra alle de tidligere stadiene inn i den lesingen som foregår på dette siste stadiet (s.14-15). Men hva er hensikten med en slik framstilling som Appleyard (1991) presenterer? I boken påpekes det hvordan stadiene flyter over i hverandre, og derfor ikke bør forstås som konstante og uavhengige enheter som er passende for enhver lesehandling (Appleyard, 1991). Denne flytende overgangen er en årsak til at jeg i det følgende har valgt å gjøre rede for de tre første utviklingsstadiene. Fjerdeklassingene som undersøkes vil befinne seg i det andre stadiet, men noen kan fortsatt henge igjen i det første eller begynne å nærme seg det tredje

stadiet. Kjennetegnene kan være flytende og en kunnskap om alle tre stadiene vil dermed være nyttig.

Det første stadiet retter seg mot barnets første seks leveår, som er preget av mange møter med litteraturen uten at leseren selv har utviklet en selvstendig leseferdighet (Appleyard, 1991, s.21). Disse møtene skjer alltid i sosiale kontekster, blant annet i form av høytlesning fra en voksen. Dette sosiale samspillet er svært viktig i menneskets utvikling av reaksjonsmønstre, siden mennesket er et sosialt vesen som inngår i en rekke sosiale settinger (Appleyard, 1991, s.56). Barnet erfarer den litterære verdenen gjennom høytlesningen, og disse erfaringene brukes blant annet i ulike leksituasjoner. Grensene mellom fantasi og virkelighet blir svake i leken, og barna inntar med dette rollen som aktive deltakere i litteraturens fantasiverden. Appleyard (1991) påpeker hvordan disse litteraturmøtene lagres i underbevisstheten, jevnlig fylles opp og skaper en utvikling av leserens reaksjonsmønstre knyttet til litteraturen (s.14).

Som seksåring trer barnet inn i skolen og møter nye forventninger til rollen som skoleelev. Forventningene tilfører også nye personer som barnet må forholde seg til og nye utfordringer som skal håndteres, som gjenspeiles i den litteraturen som barnet nå søker mot (Appleyard, 1991, s.58-60). Min undersøkelse retter seg mot fjerdeklassingen som leser, og derfor er dette andre utviklingsstadiet aktuelt å se nærmere på.

Bakgrunnen for at dette stadiet har fått navnet *The Reader as Hero or Heroine* lyder slik:

The prominence of this archetype suggests that a main reward of reading fictional stories at this age is to satisfy the need to imagine oneself as the central figure who by competence and initiative can solve the problems of a disordered world. This is why I suggest that the distinctive role readers take at this stage is to imagine themselves as heroes and heroines of romances that are unconscious analogues of their own lives (Appleyard, 1991, s.59-60).

Barnet søker nå mot fortellinger med mye spenning, der en helt eller heltinne møter på prøvelser og farer som de overvinner. Barnet leter aktivt etter en lykkelig slutt på fortellingen, som helten eller heltinnen sørger for (Appleyard, 1991, s.62). Karakterene er også enkelt beskrevet, noe som Appleyard (1991) stiller seg spørrende til. For, hvorfor er karakterene som barna skal gjenkjenne seg i så enkle, når barna i seg selv er så komplekse individer? I sitt svar påpeker Appleyard (1991) at en gjenkjennelse i bokens enkle karakterer, skaper en trygghetsfølelse for barnet og heltens problemløsning bidrar til å gi barna en tro på at de selv kan lykkes i utfordringene de møter på (s.60). Appleyard (1991) påpeker videre hvordan de enkle karakterene representerer den personen barna tidligere var, og som de motvillig gir opp i møtet med voksenlivet. Karakterene kan også representere en person de ønsker å være og som de kan gjenkjenne seg i ved å forsvinne vekk fra sine egne utfordringer og problemer (s.76-77). Karakterene er altså enkelt konstruert for å tilby barna en pause fra sin egen komplekse rolle, som de kanskje ikke er modne nok til å håndtere. Denne dobbeltheten i gjenkjennelsen kommer også igjen hos Felski (2008), som jeg vil presentere nærmere senere i presentasjonen av hennes kategorier. Samtidig vil jeg påpeke hvordan Appleyard (1991) ser på gjenkjennelsen knyttet til barneleseren, mens Felski (2008) ser på denne knyttet til hele leseren. Det at Appleyard (1991) ser på leseren gjennom livsstadier og Felski (2008) ser på leseren uavhengig av aldersinndeling, er en gjennomgående forskjell mellom disse to teoretikerne. Denne forskjellen er hensiktsmessig å ha i bakhodet i lesingen av resten av oppgaven.

Søken etter trygghet kommer også til syne i Appleyard (1991) sin beskrivelse av barnelitteraturens handling. Han beskriver en handling som er sterkt preget av magiske innslag, som er lagt til eksotiske og ugjenkjennelige steder eller til steder som ligner elevenes egen virkelighet. Plotet er preget av en romantisering med den lykkelige slutten som oppnås etter at karakterene har overvunnet en fare. Til tross for at barna forstår forskjellen på god og ond på et overfladisk nivå, er det utenkelig for dem at den lykkelige slutten ikke oppnås, ved at det onde seirer (Appleyard, 1991, s.60-64). Og det er her viktigheten av en trygghetsfølelse gjennom handlingen, kommer fram. Utviklingen av en selvstendig leseferdighet, spiller også en viktig rolle på dette stadiet, påpeker Appleyard (1991). En selvstendig leseferdighet vil gjøre barna i stand til å samle informasjon om omverdenen, men samtidig sitt indre jeg (Appleyard, 1991, s.59). Igjen kommer hans tosidige blikket på barnets lesing fram, og denne vil fortsette å utvikle seg videre over i ungdomsårene. Når barnet når ungdomstiden, vil det begynne å undersøke betydningen av sitt eget indre selv i større grad og det skjer en oppblomstring i tanker og følelser (Appleyard, 1991, s.96-98), som leseferdigheten som verktøy bidrar til å la elevene undersøke.

I litteraturen som retter seg mot ungdommen, møter man på handlinger som legger til rette for at leseren skal tilegne seg nye erfaringer med følelser og tanker, og leseren møter verdier og meninger som kan etterlignes og overføres til egen hverdag (Appleyard, 1991, s.14). For ungdommene er det svært viktig at litteraturen oppleves som virkelighetsnær og ekte, gjerne med mørkere tema enn de tidligere har møtt på. Dette mener Appleyard (1991) at underbygger ungdommens behov for å utfordres i lesingen og møte på nye følelser (s.109-111). Kanskje stemmer dette, men hva med de ungdommene som fortsatt ønsker å lese fiksjonslitteratur der de kan drømme seg bort i en annen verden? Disse leserne vil fortsatt eksistere. Vi ser med dette enda et eksempel på hvordan stadiene egentlig flyter over i hverandre, der ikke alle lesesituasjoner samsvarer med Appleyard (1991) sine kjennetegn på utviklingen i takt med modningen.

2.3.4 Fire kategorier for leserespons

Når man skal undersøke hvordan en tekst møter verden, hevder Felski (2008) at det er svært sentralt å vende blikket mot leseres respons på teksten. Ut fra dette har hun formulert fire kategorier for leserespons:

These four categories epitomize what I call modes of textual engagement: they are neither intrinsic literary properties nor independent psychological states, but denote multi-levelled interactions between text and readers that are irreducible to their separate parts (Felski, 2008, s.14).

Sitatet viser hvordan Felski (2008) ser på leserresponsen som noe mangesidig, ved at leseren kan møte en tekst på flere ulike måter som også bør ses i sammenheng. Hun understreker også hvordan denne inndelingen i kategorier har til hensikt å lette forståelsen av hennes perspektiv, men at kategoriene ikke bør ses på som konstante eller helt adskilt hverandre. For det er de ikke. Hun hevder at det mest hensiktsmessige vil være å la de ulike delene flyte over hverandre i ulik grad (Felski, 2008, s. 15). Disse kategoriene ble nyttige i denne studiens undersøkelse av den engasjerte barneskoleleseren, fordi de åpner opp for at tekstrespons kan skje på flere måter, og dermed favne om flere lesere. Kategoriene ga meg også noen kjennetegn jeg på forhånd kunne se etter i det innsamlede intervju materialet, som la føringen for resultatene og analysen. Om kategoriene kom til syne eller ikke, vil undersøkes nærmere i de følgende

kapitlene. Jeg vil videre benytte meg av de norske oversettelsene av kategorinavnene: gjenkjennelse, fortryllelse, kunnskap og sjokk.

Leser-respons i form av gjenkjennelse innebærer at leseren responderer på teksten ved å kjenne seg igjen i dens handling, karakterer eller moral. Denne gjenkjennelsen kan være et resultat av aktiv leting etter gjenkjennelse eller en tilfeldig opplevelse av å møte på noe kjent i teksten. Gjenkjennelsen kan også kobles mot noe dagligdags eller mystisk som skjer i teksten. Ved å kjenne seg igjen i en tekst kan leseren også oppleve å se seg selv i ett nytt lys (Felski, 2008, s.23). Her kan det trekkes en parallell til Iser (1981) sin teori om tomme rom, som åpner opp for at leseren kan tolke teksten ut fra sitt utgangspunkt (s.103-105). Felski (2008) hevder at lesehandlingen kan tilby en trøst, lettelse eller «flukt fra virkeligheten», som både kan bekrefte at leseren ikke er alene ved at karakterene i boken eller forfatteren føler og tenker som deg (s.33), og som et fristed fra en verden det er vanskelig å plassere seg selv i. En slik «frihet» kan også styrke leserens positive leseopplevelse (Felski, 2008, s.27).

Ser vi dette opp mot den barnlige leseren, vil en slik opplevelse kunne virke motiverende for lesingen, men også skremmende ved at det er noe nytt og ukjent. Felski (2008) ser også på gjenkjennelse som et egoistisk behov etter å ha noe å identifisere seg med, noe hun også stiller seg spørrende til. Kan en slik selvsentrert tolkning føre til at bokens innhold tolkes feil, og vil leseren klare å forstå bokens innhold i et annet lys en gjennom seg selv? Her kommer det fram en dobbelthet hos Felski (2008). Leserens vil kunne lese seg inn i teksten ved å direkte gjenkjenne seg i dens innhold, og selv om Felski (2008) ikke trekker fram barnet, vil jeg påpeke hvordan en slik direkte gjenkjennelse kan være svært vanlig hos barneleseren. Elever kan lese tekster der de kun ser på gjenkjennelsen gjennom sin egen tolkning direkte inn i teksten. Her vil ikke den nye erfaringen som teksten har gitt elevene, ha en påvirkning på lesingen. Dette bør man være oppmerksom på at skjer hos eleven som leser og stille seg kritisk til at det blir den eneste formen for gjenkjennelse som oppstår hos leseren. Den andre siden av gjenkjennelsens dobbelthet hos Felski (2008), handler om at gjenkjennelsen styrer en opplevelse av å bli anerkjent. Ved å kjenne seg igjen i en tekst, bekrefte for eksempel at en egen personlighet eller væremåte er god nok til å tas med i teksten, og dermed god nok i seg selv. Gjenkjennelsen gir med dette en erfaring som styrker leserens syn på seg selv. Denne følelsen av anerkjennelse er også et grunnleggende menneskelig behov som aktivt kan kobles til opplevelser av både motivasjon og mestring (Felski, 2008, s. 26-31). I min studie vil elevenes opplevelse av denne gjenkjennelsen undersøkes nærmere ved at elevene får direkte spørsmål om de kan kjenne seg igjen i noe i bøkene de leser eller ikke.

Den estetiske opplevelsen av å bli fortryllet av en tekst, rettes ofte mot en positiv leseopplevelse (Felski, 2008, s.55). En situasjon der leserresponsen preges av fortryllelse kan oppleves slik:

Enchantment is soaked through with an unusual intensity of perception and affect; it is often compared to the condition of being intoxicated, drugged, or dreaming. Colors seem brighter, perceptions are heightened, details stand out with a hallucinatory sharpness. The effect can be uniquely exhilarating, because of the sheer intensity of the pleasure offered, but also unnerving, in sapping a sense of autonomy and self-control (Felski, 2008, s.55).

Fortryllelse kan altså oppleves som en tilstand der man er fullstendig oppslukt i litteraturen og der ingenting annet ser ut til å ha noen mening annet enn boken man har

«forsvunnet inn i». Det kan oppleves som å miste hodet, og bli forført vekk fra sin egen hverdag. På en annen side kan det også oppleves som noe utfordrende ved fortryllesens flyktige tilstand og som noe urasjonelt og ubeskrivelig (Felski, 2008, s.54-56). Det er altså en balanse mellom i egen psyke mellom å forsvinne inn i en annen virkelighet, uten å miste fortfeste, og kontakt med den verden man selv er en deltaker i (Felski, 2008, s.74). En slik estetisk leseopplevelse kommer også fram hos Louise M. Rosenblatt (1994), der hun ser på den *estetiske lesingen* som en lesehandling som retter oppmerksomheten mot de språklige elementene som teksten inneholder og som handler om det som skjer i selve lesehandlingen (s.26).

I Rosenblatt (1994) sin teori om leser-respons kommer det fram en motsetning til den estetiske lesingen, nemlig *efferent lesing*. Denne efferente lesingen kjennetegnes av at oppmerksomheten rettes mot tekstens nytteverdi, og dermed hva teksten kan bidra med i etterkant av lesingen (Rosenblatt, 1994. s.23-24). Mellom efferent og estetisk lesing, påpeker Rosenblatt (1994) at det finnes en rekke ulike kombinasjoner, og at disse to formene for leser-respons utgjør ytterpunkter på en tenkt skala. Dette vil si at en og samme tekst kan leses på to ulike måter (Rosenblatt, 1994, s.26), noe som er en nyttig kunnskap å ta med seg inn i arbeidet med barn. Disse to måtene å lese en tekst på, tilbyr to former for lesehandling og ulike former for kunnskap som kan hentes ut fra teksten. I arbeid med barn må man sikre at barna utvikler en bevissthet om hvilken informasjon de kan hente ut fra en tekst, og dermed om de da skal lese teksten på en estetisk eller efferent måte.

Felski (2008) sin kunnskapskategori belyser hvilken kunnskap som en tekst kan inneholde, og som barna dermed må læres opp til å finne. Innledningsvis i kategoribeskrivelsen møter man spørsmålet; «What does literature know?» (Felski, 2008, s.77). For hva vet egentlig litteraturen, og hva kan vi som leser oppdage i litteraturen? Med et tilbakeblikk på gjenkjennelseskategorien, ser vi hvordan en slik respons gir oss kunnskap om oss selv. Blikket vårt er altså vendt innover, mens det i kunnskapskategorien skal vendes utover oss selv mot det vi kan lære av våre omgivelser gjennom den kunnskapen som litteraturen tilbyr (Felski, 2008, s.83). Kunnskapen blir noe som er sosialt konstruert, som kan trekke oss inn i forestilte verdener som samtidig er realistiske for leseren. Vi opplever kunnskapen gjennom vårt subjektive selv, ut fra hvordan den er formet av samfunnet rundt oss, og som den skal lære oss noe om (Felski, 2008, s.104). Også barnet som leser møter på kunnskap i denne formen, og for barnet vi litteraturen hjelpe de med å orientere seg i den nye verden de møter i sin modning. Modningen fører samtidig med seg nye tanker og følelser inni barnet, som det må lære seg å forstå seg på (Appleyard, 1991). Dette viser at søken etter kunnskap i litteraturen er aktuelt for alle aldersgrupper, og ulikhetene ligger i nivåforskjellene på hva kunnskapen kan tilføre leseren.

Kategorien om sjokk skiller seg fra de tidligere kategoriene, ved at den retter seg mot sjokket som kan oppstå i møtet med litteraturen og som ofte er forbundet med noe negativt. Denne formen for leser-respons vender seg mot noe som til tider kan virke skremmende eller ekkel, og markerer med dette motsetningen til fortryllesens. Leseren kan ende opp med å sitte igjen som fullstendig tom og tappet for følelser (Felski, 2008, s.113). Sjokket vil også kunne: "... builds up on a sense of fear, serving as a synonym for terror or intense frights, while also shading towards rather different associations of disgust or repulsion" (Felski, 2008, s.112). Sjokkopplevelsen vekker negative og ubehagelige følelser, som kan skape opplevelsen av å føle at en selv er under angrep.

Følelsene trenger inn i vår bevissthet, rører ved oss, for så å forsvinne igjen etter en kort stund. Samtidig er det også en risiko for å oppleve sjokk i ettertid som kan påvirke leseren i lang tid (Felski, 2008, s.113). Også innenfor barnelitteraturen vil en slik sjokkopplevelse eksistere, blant annet innenfor spenningslitteraturen. Spenningen kan fungere som en motivasjonsfaktor hos barna, men oftest rettet mot en mer positiv opplevelse av spenning, enn den Felski (2008) presenterer. Det er først ved barnas møte med grøsseren, en undersjanger av spenningslitteraturen, de møter på spenning som er der for å bygge opp følelsen av skrekk og uhygge hos leseren (Larsen, 2018, s.144-146). Sjokket vil altså, uavhengig av form, røre ved oss som leser på en eller annen måte.

Sjokk-kategorien til Felski (2008) kan ses i sammenheng med den tidligere nevnte indre motivasjonen til leseren. Dette er fordi forventningen om at en bok kan overraske eller sjokkere leseren også bygger opp en motiverende spenning i lesingen. Sjokket bidrar til at leseren ikke kjeder seg og henger med fram til bokens slutt (s.130-131). Også kunnskapskategorien beskriver hvordan motivasjon oppstår når litteraturen tilbyr leseren kunnskap. Kunnskapen i litteraturen gir leseren motivasjon ved; «... the hope of gaining a deeper sense of everyday experiences and the shape of social life” (Felski, 2008, s.83). Slik kan leseren forsvinne inn i en annen verden på jakt etter den nye kunnskapen. Samtidig er det viktig å ikke ukritisk tilegne seg all kunnskap som tilbys. Leserens må beholde sin evne til å ta på seg kritiske briller i lesingen og beholde sin personlige dømmekraft. Fordi kunnskapen som finnes i litteraturen kan også ha motsatt effekt enn å gi godt kunnskapspåfyll. Den kan nemlig bidra til å mislede eller mystifisere kunnskap man ikke hadde eller som man trodde man hadde kontroll på (Felski, 2008, s.103)

3 Metode

3.1 Kvalitative dybdeintervjuer

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av den kvalitative forskningsmetoden dybdeintervjuer. En slik kvalitativ metode er egnet, fordi den gir muligheten til å gå i dybden hos et mindre utvalg forskningsobjekter, og dermed få bedre innsikt i deres erfaringer og opplevelser med temaet som undersøkes (Gleiss & Sæther, 2021, s.196-197). Studiens forskningsobjekt er de engasjerte lesende fjerdeklassingene, og disse forskningsobjektene er undersøkt ved fem individuelle dybdeintervjuer med fem utvalgte fjerdeklassinger. Siden det var barn som ble intervjuet, ble det på forhånd bestemt at intervjuene skulle snakkes om og gjennomføres som samtaler. Likevel bar samtalen et preg av det profesjonelle forskningsformålet hele veien, noe Kvale og Brinkmann (2015) legger fram som et kjennetegn på et kvalitativt forskningsintervju (s.46). Samtalene hadde også til hensikt å gå i dybden i intervjupersonenes svar, og i slike situasjoner er det hensiktsmessig og nyttig å bruke opptaksverktøy. Slik kan forskeren sikre seg at det som blir sagt, fanges opp, og samtidig gir det rom for at den som intervjuer får muligheten til å observere intervjupersonene i større grad (Tjora, 2017, s.166). Mitt valg falt på å benytte meg av både en diktafon og en sikker opptaksfunksjon på telefonen, slik at jeg fikk samlet inn gode opptak av samtalen. Lydopptakene ga datamateriale i muntlig form, som jeg omgjorde til skriftlig tekst ved å gjennomføre transkripsjoner av intervjumaterialet. Det som utgjorde mitt datamateriale etter fullført innsamling var transkripsjoner av fem elevintervjuer, som er studiens primærdata. I tillegg består datamaterialet av sekundærdata fra et intervju med elevenes norsklærer og mine egne observasjonsnotater.

Ved å gi studien denne kvalitative metodetilnærmingen, åpnet jeg opp for at metoden også fikk en mer utforskende tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s.197). I tillegg kjennetegnes denne metodetilnærmingen av stor grad av fleksibilitet og åpenhet, som gir rom for gjennomføring av eventuelle justeringer, dersom behovet for dette oppstår underveis (Thagaard, 2018, s.16). Dette viste seg å være nyttig i min studie, fordi det å ha barn som forskningsobjekter og informanter krevde en mulighet for å kunne justere de ulike elementene i innsamlingsprosessen. Flere ganger underveis i både forberedelser og gjennomføring, ble det behov for slike justeringer, noe jeg vil beskrive nærmere under presentasjonen av datainnsamlingsprosessen.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

I enhver vitenskapelig undersøkelse ligger det også en vitenskapsteoretisk forankring til grunn. Thagaard (2018) presiserer at denne vitenskapsteoretiske forankringen legger føringer for hvilken teori vi søker etter, hvordan vi velger å legge opp analysen av det innsamlede datamaterialet og hvordan vår forståelse videre utvikler seg fra dette (s.33). Sentralt i denne studien ligger refleksjon og tolkning av forskningsobjektene erfaring med egen virkelighet sentralt, noe som forankrer denne studien innenfor den vitenskapsteoretiske retningen fenomenologien. Valget av det kvalitative forskningsintervjuet som metode, drar studien i en fenomenologisk retning ved at det retter blikket mot intervjupersonenes livsverden og dennes betydning (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Søken etter en forståelse av intervjupersonenes erfaringer, med den subjektive opplevelsen i sentrum og forskerens refleksjoner over egne erfaringer, er også sentralt i denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen (Thagaard, 2018, s.36).

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Utvalg av informanter

For å avgjøre hvilke informanter som skulle benyttes i studien, valgte jeg å gjennomføre et strategisk utvalg som åpnet for at jeg kunne plukke ut de best passende deltakerne (Neteland, 2020, s.54). Siden studien skulle undersøke leseerfaringene og leseopplevelsene til de engasjerte lesende fjerdeklassingene, ble det også naturlig å også velge de engasjerte lesende fjerdeklassingene som informanter. Det er kun forskningsobjektene selv som kan fortelle om sine erfaringer og opplevelser med lesingen. Valget om å se på fjerdeklassinger, ble i stor grad styrt av hvilke informanter jeg kunne få tak i. I tillegg er fjerdeklassingene en interessant aldersgruppe, fordi de befinner seg i en brytningsfase mellom å fortsatt være lekende barn og det å bevege seg mot ungdomsårene med alle tanker og følelser dette fører med seg.

For at fjerdeklassingene kunne delta i forskningsprosjektet, trengte jeg skriftlig samtykke fra deres foreldre. I tillegg ønsket jeg at elevene selv skulle samtykke muntlig til deltakelsen ved intervjuenes oppstart. Jeg mottok 17 samtykker fra elevenes foreldre, noe som ga meg en stor valgmulighet til å plukke ut de elevene som passet best til deltakelsen. Denne utplukkingen gjennomførte jeg sammen med to av klassens lærere, der jeg la vekt på at jeg ønsket å snakke med de mest engasjerte leserne blant de aktuelle elevene. Et annet kriterium vi tok hensyn til i utplukkingen, var hvilke elever vi trodde kom til å åpne seg opp i intervjuene og svare utfyllende på mine spørsmål. Til slutt satt jeg igjen fem elever, to jenter og tre gutter.

3.2.2 Presentasjon av informanter

De seks informantene denne studien baserer seg på, er en norsklærer og fem av hennes elever. Elevene har fått de fiktive navnene Erik, Nora, Mia, Ole og Tim, for å beskytte deres anonymitet, mens norsklæreren kun presenteres som lærer. Kjønnene på informantene er beholdt korrekte, for å beholde muligheten til å kunne se forskjeller og likheter mellom kjønnene, men elevene skal ikke kunne kjennes igjen ut fra dette.

I lærersamtalen beskriver læreren de fem elevene kort, der hun begynner med å legge vekt på at disse er fem av de mest engasjerte leserne på trinnet. Læreren er ikke i tvil om at de alle leser godt når de først kommer i gang. Likevel påpeker hun at Mia og Tim kan ha større problemer med å holde på konsentrasjonen og lettere forstyrres av omgivelsene, enn de tre andre elevene. Erik, Nora og Ole har ingen problemer med å holde på konsentrasjonen over lenger tid i klasserommet, til tross for bråk og uro. Erik og Nora er også svært engasjerte og motiverte til å lese, og læreren har aldri opplevd noen problemer med at elevene ikke kommer i gang med en bok eller ikke finner noen bok å lese. Ole derimot, er en elev som er helt på grensen som egnet til å delta i denne studien. Dette er fordi læreren beskriver at hun opplever det vanskelig å motivere Ole når de skal velge bok for lesing. Men når Ole først har funnet en bok og setter i gang, er lærerens observasjon at Ole blir svært engasjert i lesingen. Ole kan altså oppleves som en engasjert leser, bare han får den støtten han trenger for å finne rett bok å lese.

3.2.3 Intervjuguide

Dybdeintervjuene er semi-strukturerte intervjuer. Slike intervjuer er kjennetegnet av at temaene fastsettes i forkant og at rekkefølgen kan justeres underveis i gjennomføringen (Thagaard, 2018, s.90-91). For å kunne ha med meg en slik temaoversikt med

tilhørende utdypings spørsmål, valgte jeg å forberede en intervjuguide i forkant av intervjuene. Siden elevintervjuene og lærerintervjuet skulle få fram ulike perspektiver på den samme tematikken, valgte jeg å skille disse fra hverandre i to intervjuguider (se vedlegg 1 og 2).

Et kjennetegn på dybdeintervjuenes intervjuguide, er at de ofte inneholder flere spørsmål enn andre intervjuformer. Samtidig skal samtalen flyte fritt og det kan derfor ikke være for mange spørsmål som låser samtalen til en bestemt rekkefølge av spørsmål (Tjora, 2017, s.155). For å håndtere denne balansegangen, valgte jeg å lage tre overordnede hovedkategorier i elevintervjuguiden, med tilhørende forslag til oppfølgingsspørsmål. De tre hovedkategoriene ble: «Elevens beskrivelse av egne leseopplevelser», «Elevens lesevaner» og «Hvordan velger eleven bøker?». Også lærerintervjuguiden ble inndelt i kategorier med tilhørende spørsmål, men denne skiller seg fra elevintervjuguiden ved å ha ett startspørsmål som la føringen for hvilke spørsmål som videre ble stilt. Dette startspørsmålet lød som følger: «Kan du fortelle meg litt om de elevene jeg har intervjuet og deres lesevaner fra ditt perspektiv som lærer?».

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et testintervju med min fetter på 8 år, for å finne ut hvordan elevintervjuguiden fungerte. Testintervjuet hadde en stor påvirkning på hvordan elevintervjuguiden til slutt ble seende ut. Det fikk fram at en rekke endringer måtte gjøres for at spørsmålene skulle bli forståelige for den aktuelle aldersgruppen, samt for å skape en rød tråd i intervjuet. En annen faktor som påvirket utformingen av intervjuguiden, var min egen kunnskap innenfor det aktuelle forskningsområdet. Spørsmålene ble i stor grad påvirket av at jeg ønsket å teste ut tidligere teorier og forskning på dette området, og etter gjennomføringen var det et tydelig preg av denne teoretiske påvirkningen i flere av intervjusekvensene. Her kommer det fram hvordan jeg har vært på leting etter spesifikke svar fra elevene, noe jeg vil utdype nærmere i kapittel fire.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuet startet med det som kalles en brifing. Dette er en kort introduksjon til intervjuet, der deltakerne fikk vite hvorfor jeg var der, hva vi skulle snakke om, hvorfor opptakstyret var der og hva som skjer med lydopptaket (Kvale & Brinkmann, 2015, s.160). I tillegg ga læreren en introduksjon til hvorfor jeg var til stede, i fellesskap i klasserommet i forkant av intervjuene. Læreren var opptatt av at elevene skulle få inntrykk av at de var valgt ut tilfeldig, for å unngå at elevene skulle oppleve misunnelse eller følelse av at de ble rangert ut fra ferdighetene sine. Av respekt for lærerens ønske gjennomførte vi det slik. Om jeg hadde valgt å ikke følge lærerens ønske, er det en mulighet for at utfallet av elevintervjuene kunne vært annerledes. Dersom elevene hadde fått innblikk i begrunnelsen for hvorfor de var plukket ut, kunne det ha hatt både positive og negative følger på datamaterialet. En positiv følge kunne vært at elevene hadde blitt mer engasjerte i sine svar, fordi de får en bekreftelse på sin ferdighet og kunnskap ved å velges ut. På en annen side kunne dette hatt negativ påvirkning, ved at elevene kunne ha opplevd et større press i intervjusituasjonen og dermed blitt mer utrygge. Noe som videre kunne gjort de mindre åpne og utfyllende i sine svar.

Jeg valgte også å gjennomføre en introduksjon med elevene på tomannshånd intervjuet da startet. Her fikk de informasjon om hva som skulle skje og hvorfor jeg ønsket å snakke med dem. Dette skjedde før lydopptaket ble startet, og på dette tidspunktet fikk

også elevene muligheten til å trekke seg fra deltakelsen dersom de ikke lenger ønsket å delta. Alle elevene valgte å bli i intervjusituasjonen. Intervjuet med Erik var det første som ble gjennomført, noe det bærer preg av. Her ble spørsmålsrekkefølgen for første gang testet ut, i tillegg til at jeg fant nærmere ut av min egen rolle som samtalestyrer i dette intervjuet. Erik svarte godt på spørsmålene, og jeg fant det derfor nyttig å ta med intervjuet hans i studien. Intervjuene med Nora og Ole er sterkt preget av mange ledende spørsmål, siden disse to elevene var mer stille og tilbaketrukkne i sine svar. Her vil jeg også påpeke at læreren opplever dette som to svært stille elever i klasserommet, som sjelden rekker opp hånda. Dette kan være en mulig forklaring for hvorfor de også oppførte seg stille og tilbaketrukkne i intervjuene, som ga meg et utfordrende datamateriale å tolke. En videre diskusjon rundt hvordan dette kan ha påvirket datamaterialet, presenteres i kapittel fire. Intervjuene med Mia og Tim hadde god flyt og de svarte utdypende på mange av spørsmålene som ble stilt. Spesielt Mia overrasket meg positivt med sin aktive intervjudeltakelse, siden jeg fra tidligere praksisperioder har fått inntrykket av at Mia er en stille elev som er litt redd for å svare feil. Derfor var jeg forberedt på at intervjuet kom til å ha et helt annet forløp enn det fikk. Mia var glad i å fortelle og flere ganger måtte jeg stoppe henne for å føre samtalen videre. Tim viste også et stort engasjement gjennom hele intervjuet og svarte utfyllende på spørsmålene som ble stilt.

Intervjuet med Mia varte i over dobbelt så lang tid som intervjuene med Erik, Nora og Ole. Også intervjuet med Tim var lenger enn med de tre andre, og intervjuene varte i alt fra 21 minutter til 52 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført fysisk på et grupperom på skolen. Etter at hver av elevene hadde forlatt grupperommet, valgte jeg å bruke ti minutter på egne refleksjoner rundt intervjuet og å notere ned disse fortløpende. Her noterte jeg ned hvordan elevenes engasjement hadde kommet til syne i intervjusituasjonen, hvordan elevene hadde oppført seg underveis og deres kroppsspråk. Slike notater hevder Kvale & Brinkmann (2015) at kan tilføre ekstra informasjon til intervjutranskripsjonene, fordi de forteller mer enn det som blir sagt i intervjuene (s.161). Disse observasjonsnotatene bidro til å gi meg verdifull informasjon som jeg senere benyttet meg av i analysen.

3.2.5 Transkripsjon

I en transkripsjon omgjøres det innsamlede datamaterialet fra intervjuene fra muntlig til skriftlig form, og blir mer egnet til videre gjennomføring av en analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206). Da jeg skulle sette meg ned for å transkribere datamaterialet, tok jeg valget om å skrive ned så detaljert som mulig og jeg tok med flere detaljer i nedskrivningen enn jeg tenkte var nødvendig. Dette påpeker Tjora (2017) at kan være svært nyttig for senere analyse, fordi man i starten av transkriberingen ikke alltid vet hvilke detaljer man vil få bruk for senere (s.173). Jeg gjennomførte dette nedskrivingsarbeidet selv, og slik fikk jeg også notert ned observasjoner fra intervjuene som jeg underveis kom på. Disse koblet jeg sammen med mine tidligere nedskrevne observasjonsnotater. Tjora (2017) påpeker at en slik detaljert transkripsjon kan få fram steder der informantene blant annet leter etter ord. Dette kan videre tolkes som en indikator på at informantene har vansker med å ordlegge seg, er usikre eller ikke har forstått spørsmålet (Tjora, 2017, s.174). Dette viste seg å være en aktuell observasjon som drøftes nærmere i analysen.

I tabellen som følger, presenteres transkripsjonsnøkkelen som ble benyttet ved transkripsjonen av intervjuene. Denne transkripsjonsnøkkelen utformet jeg selv ut fra de behovene som intervjuene krevde av forkortelser i nedskrivningen. Intervjuene er også transkribert ned på bokmål og ikke på elevenes og lærerens dialekt, for å ivareta anonymiseringen (Tjora, 2017, s.174), men også fordi deres dialekt ikke har noen relevans for funnene.

Tegn	Beskrivelse
,	Naturlig pause i setningen
...	Kort stopp i setningen på max 2 sek (ofte som en tenkepause hos eleven)
(*)	Eleven nikker bekreftende på hodet
(")	Eleven rister avkreftende på hodet
(X)	Eleven snakker uklart, er ikke mulig å høre hva som blir sagt
(5sek)	Lenger pause, antall sekunder på lengden står inni parenteser
STORE BOKSTAVER	Eleven svarer med høyere stemme. Brukes for å illustrere engasjement.
skrift	Stjernene markerer at navn på person eller sted er anonymisert til å stå f.eks. venninne

3.3 Analyseprosessen

3.3.1 Koding, tolkning og kategorisering

Studiens analyse er gjennomført i flere steg, der første steg innebar koding av det nedskrevne intervjumateriale. Denne kodingen rettet seg mot de eksplisitte utsagnene til deltakerne, og disse ble markert i ulike fargekoder ut fra de elementene jeg ønsket å se nærmere på i analysen. Her la også studiens teoretiske bakgrunn føringer for hvordan fargekodene ble organisert, og det resulterte i disse sju fargekodene for elevintervjuet:

Fargekoder
Blå = Elevenes beskrivelser av leseopplevelsen (gjenkjennelse, fortryllelse, kunnskap og sjokk).
Grønn = Konkrete bøker og bokserier som elevene leser, og hvilke sjangre de liker.
Rød = Omgivelsene rundt elevene (hjemmebakgrunn og skole, hvordan foregår lesingen her).
Gul = Hvor ofte leser elevene og hvor leser de?
Lilla = Liker de best å høre på lydbok/høytlesning eller lese boken selv?
Grå = Hvordan elevene beskriver handlingen og personene i bøkene de leser eller har lest.
Oransje = Elevenes forhold til litteraturen (hvordan velger de bøker, samtaler de med andre om bøker, leker de ut handlingene, anbefaler de bøker til andre, ser de noe kunnskap i bøkene de leser, kjenner de seg igjen i bøkene/handlingen?)

Mens fargekodene for lærerintervjuet ble seende slik ut:

Fargekoder:

Blå = Spørsmål stilt av intervjuer

Rød = Beskrivelse av elevene i klasserommet

Oransje = Beskrivelse av eleven som leser

Gul = Hvilke bøker leser elevene nå og hvordan disse bøkene ble valgt ut

Grønn = Beskrivelse av hjemmebakgrunn

Lilla = Generelle observasjoner av klassen og klassens lesevaner

Resultatene av fargekodingen utgjorde grunnlaget for min videre tolkning og utforming av tre hovedkategorier i analysen: «Miljøfaktorenes påvirkning», «Elevenes bokvalg» og «Leseopplevelsen». Innenfor hver av disse hovedkategoriene har jeg utformet underkategorier som samsvarer med de enkeltfunn som kom fram i tolkningsarbeidet mitt. De to første hovedkategoriene baserer seg i stor grad på funn som kommer eksplisitt fram i intervjutranskripsjonene. Den tredje analysekategorien er i større grad utformet ut fra mine tolkninger av hva elevenes beskrivelser kan fortelle om deres leseopplevelser. Innenfor kategorien «Leseopplevelsen» vil jeg påpeke mitt bevisste valg om å ta med tre av de fire kategoriene til Felski (2008). Dette er fordi sjokk-kategorien, som jeg har utelatt som egen underkategori, knyttes opp mot andre funn i analysen. Eksempelvis belyses sjokk-kategorien i underkategorien «Bøker elevene ikke ønsker å lese». Kategoriene om fortryllelse og kunnskap representeres i hver sin underkategori, fordi det kommer fram passende eksempler på slike leserrespons i elevsvarene. Gjenkjennelsen, på en annen side, kommer kun i liten grad fram i elevsvarene. Denne kategorien har likevel fått sin egen underkategori, fordi både Felski (2008) og Appleyard (1991) trekker fram dette som en av formene for leserrespons, der Appleyard (1991) også legger vekt på at dette er et sentralt kjennetegn på barneleseren. Jeg vurderte det derfor som både viktig og interessant å diskutere denne gjenkjennelsen nærmere, siden det er barneleseren som er i sentrum for min studie.

Inndelingen i bestemte hovedkategorier med tilhørende underkategorier, viser hvordan jeg har hentet inspirasjon fra den teoretiske bakgrunnen, og samtidig tatt egne vurderinger og benyttet meg av eget datamateriale i utformingsarbeidet. Jeg vil også påpeke at kategoriene og forskningsspørsmålene henger tett sammen, der forskningsspørsmålene springer ut av datamaterialet. Dette valget har jeg tatt for å skape bedre oversikt over hva som besvares i analysekapittelet, og det illustrerer hvilke momenter jeg har valgt å vektlegge for å besvare første del av problemstillingen.

3.3.2 Skolens arbeid for elevenes lesing

For å lette forståelsen av den følgende analysen i neste kapittel, er det sentralt å ha fått et innblikk i konteksten rundt elevenes møter med litteratur i skolehverdagen. Jeg har derfor valgt å kort presentere denne skolekonteksten, som er preget av at norsklæreren aktivt arbeider med å inkludere lesing av bøker som en del av undervisningen. Informasjonen om skolekonteksten baserer seg på både lærerens og elevenes utsagn fra intervjuene. Læreren forteller at de er opptatte av at elevene leser bøker som de selv ønsker å lese, og at det derfor er rom for å bytte bøker dersom elevene opplever de som kjedelige eller uinteressante. Slik har det ikke alltid vært. Tidligere var elevene lite bevisste i sine bokvalg og byttet bøker svært ofte uten å lese de ferdig. Det ble derfor

innført bokrapporter for å øke elevenes bevissthet rundt eget bokvalg og få de til å sette seg ned for å lese bøkene ordentlig. Tiltaket med bokrapport fungerte godt og det skapte et større leseengasjement hos elevene. Læreren opplever at alle elevene i klassen gjerne sitter og leser, og ikke har noe imot dersom lesekvarten varer lengre enn det kvarteret den egentlig skal vare.

Et annet tiltak som skolen gjør, er å ha bokuke en gang i året. Dette er innført av skoleledelsen for å skape engasjement og oppmerksomhet rundt utvalgte forfattere. På fjerde trinn handler bokuken om Roald Dahl. Hovedaktiviteten for bokuka denne gangen var at de så filmen *Charlie og sjokoladefabrikken*, og etter dette skulle elevene skrive og framføre en jobbsøknad til en jobb på sjokoladefabrikken til Willy Wonka. Selv om Covid-19 satte stopper for gjennomførelsen denne gangen, opplevde læreren likevel en positiv hendelse ved at en mor fortalte at hennes barn opplevde et større leseengasjement etter at bokuken var gjennomført. Dette viser at slike tiltak på skolen kan ha en positiv effekt på leseengasjementet. Et eksempel knyttet til de intervjuede elevene i min studie, kommer fram hos Mia som ble introdusert til forfatteren J. K. Rowling i en slik bokuke i tredjeklasse. Siden dette har hun vært svært interessert i *Harry Potter*, og kjennskapet til denne forfatteren har også bidratt til hennes valg av å lese boken hun i dag leser, *Ingenlund*, som har en anbefaling fra J. K. Rowling stående på omslaget.

3.4 Forskningsetiske hensyn

Ved kvalitative dybdeintervjuer er det flere forskningsetiske hensyn som må tas. Allerede i oppstartsfasen i planleggingen av en intervjuundersøkelse, bør forskeren reflektere over hvilke etiske spørsmål og eventuelle etiske dilemmaer som kan dukke opp underveis i arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.98). Det første steget jeg måtte ta, var å melde inn prosjektet til NSD (se vedlegg 6). Videre måtte jeg hele veien aidentifisere deltakernes personlige opplysninger. Dette ble gjort ved å gi deltakerne fiktive navn, transkribere lydopptakene og slette lydopptakene i etterkant av transkriberingen. Den eneste informasjonen som leseren får tilgang på er alder og kjønn på elevene, som er tatt med i relevans til studiens resultater. Lydopptakene ble tatt opp ved bruk av både en lånt diktafon fra NTNU, og ved bruk av mobiltelefon gjennom den NTNU-godkjente Diktafon-appen som lagrer opptakene i Nettskjema. Etter gjennomføring ble lydfilene lagret i det NTNU-godkjente lagringsområdet NICE-1, og etter endt transkripsjonsprosess ble lydfilene slettet.¹

Dalen (2011) påpeker at barn som informanter er en ekstra sårbar forskningsgruppe, og dette fører med seg ekstra forskningsetiske hensyn som i forkant må tas. Hun påpeker også at barna må motta god informasjon om hva deres deltakelse vil innebære (s.36). Dette ble ivarettatt ved at elevene mottok en muntlig beskrivelse før intervjuene, i tillegg til detaljerte informasjonsskriv i forkant av intervjugjennomføringen, og samtykkeskjemaer som skulle underskrives for at videre deltakelse kunne skje (se vedlegg 3). Læreren mottok et eget informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 4). Dybdeintervjuer åpner også opp for å etablere en nærhet mellom forsker og forskningsobjekt (Thagaard, 2018, s.15-16). Denne nærheten bidro til å skape en ekstra trygghet rundt intervjusituasjonen, samtidig som vår relasjon fra tidligere praksisperioder også kan ha hatt en avgjørende betydning. Dette kan også ha påvirket

¹ Inspirasjonen til dette forarbeidet hentet jeg fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

det innsamlede datamateriale, ved at elevene lettere åpner opp og utdyper sine svar når en slik relasjon på forhånd er etablert.

3.5 Kvalitetssikring av studien

Forskningens reliabilitet kan direkte oversettes til forskningens pålitelighet, som vil si i hvilken grad forskningens resultater og gjennomføring er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s.204). Dette begrepet oppfattes av mange som et lite egnet begrep innenfor den kvalitative forskningen, fordi den nøyaktige etterprøvbareheten reliabiliteten krever, er vanskeligere å oppnå for andre forskere (Dalen, 2011, s.93). Målet i seg selv innenfor den kvalitative tilnærmingen blir ikke at andre skal kunne gjennomføre studien likt eller oppnå nøyaktig samme resultater, men heller at forskningen skal kunne gjøres transparent ved at andre kan lese begrunnelsen for de valg som er tatt i studien og selv vurdere disse valgene (Gleiss & Sæther, 2021, s.204). For å forsøke å gjøre denne studien så transparent som mulig, er mye plass viet til et detaljert og beskrivende metodekapittel der hvert steg i studien har fått sin plass. Hensikten med dette er at andre skal kunne forstå hvilken forskerrolle jeg selv har hatt i studien, og også hvordan jeg reflekterer over og begrunner de valgene jeg har tatt i studiens gjennomførelse. Slik Dalen (2011) beskriver skal et slikt prosjekt kunne beskrives såpass godt at en annen person kan ta forskerens ståsted, og få innblikk i faktorer som hvilke analytiske metoder som er brukt i bearbeidingsprosessen, og hvilke forhold som kan knyttes til både forsker, intervjupersoner og selve intervjusituasjonen (s.93).

Begrepet validitet betyr rett og slett forskningens gyldighet, og blir oftere brukt i kvalitativ forskning enn reliabilitetsbegrepet (Dalen, 2011, s.93). Validiteten forteller oss om hvilken kvalitet både datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner har (Gleiss & Sæther, 2021, s.204). Som et første steg for å styrke denne studiens validitet, er det sentralt å gjøre rede for hvilken rolle jeg som forsker har hatt i studien (Dalen, 2011, s.94). Min erfaring og førforståelse for temaet knytter seg først og fremst til egne opplevelser av det å lese bøker selv. Som en engasjert leser av flere sjangre, har jeg en stor interesse av å finne ut mer om hva som kan skape engasjement rundt lesing av bøker hos mine fremtidige elever. Her spiller også den kunnskapen og de erfaringene jeg har tilegnet med gjennom lærerstudiet og praksis, inn på min tolkning av det innsamlede datamaterialet, og dermed også studiens resultater. Med dette som bakgrunn vil jeg si at min subjektivitet i bearbeidingsprosessen av datamaterialet er fullt til stede og har påvirket den retningen forskningsprosjektet har tatt. Likevel har jeg i forskerrollen forsøkt å se på egne valg og tolkninger med et kritisk blikk, og reflektert over de ulike stegene i undersøkelsesprosessen. I analysen har jeg også viet stor plass til sitater fra intervjutranskripsjonene, for å underbygge de analysemomentene jeg trekker fram. Dette gir rom for at leseren kan vurdere om mine tolkninger av sitatene samsvarer med deres egne, eller om andre tolkninger hadde vært mer passende.

Ved bearbeidning, tolkning og analyse av datamateriale er det viktig å reflektere over de valgene som tas, og samtidig skape et godt datagrunnlag ved å benytte seg av digitale opptaksverktøy (Dalen, 2011, s.96). Bruken av diktafon i intervjuene og den detaljerte transkriberingen i etterkant, ga meg et solid datagrunnlag som viser et godt bilde av intervjusituasjonen, og dermed også styrker studiens gyldighet. Min forskerrolle har påvirket hvordan dette datamaterialet videre ble analysert gjennom koding og kategorisering, der min subjektive påvirkning vil ha hatt en sentral betydning. I en slik situasjon er det umulig at forskeren klarer å fjerne sitt subjektive syn fullt og helt, siden

forkunnskapene og erfaringene alltid vil prege forskerens tankegang. Man tenker, reflekterer og tolker ulikt, og siden mitt datamateriale analyseres ut fra de kodene og kategoriene jeg selv har resonnet meg fram til, vil dette i stor grad ha hatt en innvirkning på mine resultater.

Utvalget i denne studien er lite, med kun seks forskningsobjekter. Derfor vil en generalisering av funnene ikke være mulig, siden dette handler om hvordan studiens funn kan ha en grad av validitet utenfor selve studien i seg selv (Gleiss & Sæther, 2021, s.207). Forsøket på å skape en transparent undersøkelse kommer igjen til syne. Dersom andre forskere kan gjennomføre studien så likt som mulig, med enda større utvalg, vil muligheten for å kunne generalisere øke. Likevel har ikke målet med studien vært å generalisere funnene. Det har i stedet oppstått en overføringsverdi ved at funnene og resultatene kan bidra i andre studier, gjennom overføring av kunnskapen fra min studie til andre studier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

4 Presentasjon og drøfting av funn

Dette kapittelet presenterer de funnene fra intervjumaterialet som er mest aktuelle for å belyse studiens problemstilling. For å begrunne hvorfor de ulike funnene er aktuelle og hvilken betydning de har for denne studien, vil funnene drøftes opp mot relevant teori og forskning underveis der de presenteres. Med utgangspunkt i studiens aktuelle teori kombinert med det innsamlede datamaterialet, har analysen fått en utforming i tre analysekategorier. Den første kategorien ser nærmere på hva intervjufunnene kan fortelle om elevenes skolehverdag og hjemmeforhold. Videre i den andre kategorien rettes blikket mot elevenes bokvalg, der hovedfokuset ligger på hvilke bøker elevene ønsker å lese og ikke lese. Den tredje kategorien trekker fram faktorer koblet mot elevenes leseopplevelse, der begreper som lesemotivasjon og leseengasjement er sentralt. Funnene presenteres i form av både tabeller, direkte intervjuutsagn og i løpende tekst. Disse oppsummeres avslutningsvis innenfor hver kategori.

4.1 Miljøfaktorenes betydning

I denne kategorien vil jeg se nærmere på de miljøfaktorene som intervjuene får fram at elevene møter på i skolen og hjemmet. I metodekapittelet ble elevenes skolekontekst beskrevet. Her så vi at elevene møtte på både lesekvart, høytlesning, bokuke og bibliotekbesøk i skolehverdagen. Disse aktivitetene viser hvordan lærerne i denne klassen jobber aktivt for at elevene skal møte på litteraturen på ulike måter, noe som også er lovfestet i læreplanen for norskfaget i kompetansemålene etter både 2., 4. og 7. trinn. Etter 4. trinn uttrykkes det blant annet at: «elevene skal lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.6). Vi ser dermed at kompetansemålet stiller krav til at læreren skal legge til rette for arbeid med tekster innenfor ulike sjangre, noe aktivitetene over viser at læreren gjør på ulike måter. Det legges også til rette for dette, ved at klassen til de fem fjerdeklassingene aktivt benytter seg av skolens bibliotek. Lærerne utfordrer elevene ut i det som Vygotskij (2001) kalte den nærmeste utviklingszone, ved å be de velge bøker på ett høyere vanskelighetsnivå enn elevene er vandt til. Dette kan være bøker med mer skrift, mindre bilder eller en tykkere utforming enn deres forrige bok. Læreren er også påpasselig med at når det foreslås nye bøker, skal disse befinne seg innenfor samme sjangerkategori som elevene har lest tidligere, men på et høyere nivå. I de situasjonene der læreren opplever elever som enten har problemer med å velge seg bok eller bytter bok ofte, brukes det tid på å snakke med elevene om bøkene og tilby støtte i bokvalget. Vender vi blikket mot intervjumaterialet, er et funn knyttet til skolebiblioteket at alle elevene er fornøyde med skolebibliotekets bokutvalg. I tillegg forteller Mia og Tim at de liker godt at skolen lar de ønske seg bøker til skolebiblioteket.

4.1.1 Hjemmets påvirkning

Denne studiens blikk på fem elever gjør det mer relevant å se på de forholdene som kan kobles til enkeltindividene, framfor de forholdene som kobles til en kontekst som har betydning for samtlige av elevene i skolen. Jeg har derfor valgt å legge hovedvekten på hjemmet og de faktorene i hjemmet som påvirker de vaner og holdningene som elevene tar med seg inn i skolen. Sehested (2012) påpeker at barn som vokser opp i hjem med en godt utviklet kultur for lesing og bøker, også har en større sannsynlighet for å utvikle seg til å bli det som kan kalles lystlesere (s.79). Det påpekes at det i slike hjem er en god tilgang på bøker, noe Roe (2020) vektlegger som viktig. Videre trekker Roe (2020)

også fram viktigheten av at elevene har god tilgang på bøker i skolen, i form av et av skolebibliotek (s.131). I hjemmet er det også viktig at barna møter på høytlesning for å utvikle sine leseferdigheter og sin leseglede (OECD, 2012). I tabell 1 presenteres en oversikt over de aktuelle funnene fra elevintervjuene. Her vil jeg påpeke at elevene har ganske like erfaringer med seg hjemmefra, og at det er Ole som skiller seg fra de fire andre elevene på noen av punktene.

Navn	Lesing på egenhånd hjemme	Høytlesing hjemme	Tilgang på bøker hjemme	Andre hjemme som leser selv
Erik	Leser i <i>En pingles dagbok</i> . Fikk ha denne boken som veiledet-lesing-bok.	Leser i bok om andre verdenskrig sammen med faren ved leggetid.	Sier de har mange bøker og kommer med tallet 50 som svar på antall.	Moren leser selv noen ganger på telefonen i senga og hører på lydbok. Har ikke sett at faren har lest selv.
Nora	Leser på kveldstid før hun legger seg.	Faren leser høyt for henne i helgene. Begge foreldrene leste for henne da hun var liten.	Har masse bøker hjemme, nesten ikke plass i bokhyllen.	Familien er glad i å lese bøker. Begge foreldrene leser bøker hjemme og Nora vet nøyaktig hvilke bøker de leser for øyeblikket.
Mia	Leser på kveldstid før hun legger seg. Forteller at foreldrene er svært opptatte av at hun skal bli flink til å lese.	Noen ganger hører hun på lillebror som leser høyt. Ble lest for som liten, men ikke nå lenger.	Har mange bøker hjemme, også på sitt eget soverom.	Sier at foreldrene ikke leser så mye, men at hun har sett faren lese på hytta.
Ole	Forteller at han leser selv hjemme, men spesifiserer ikke noe tidspunkt. Leser høyt nå han leser i veiledet-lesing-bøkene.	Leses ikke høyt for hjemme.	Ingen informasjon om dette.	Storebroren leser også bøker selv, men Ole har ikke sett at foreldrene leser selv.
Tim	Leser på kveldstid før han legger seg, etter at foreldrene har lest høyt. Leser også i ferier og helger, for da har han bedre tid.	Mor eller far leser høyt ved leggetid.	Har masse bøker hjemme.	Mener han selv er den i familien som leser mye. Har ingen andre observasjoner av lesing hos andre i hjemmet annet enn at moren noen ganger har lest selv.

Tabell 1 - Oversikt over elevsvarene knyttet til hjemmeforholdene

Tabell 1 viser oss to aktuelle funn, som jeg har valgt å trekke fram innenfor denne kategorien. Det første funnet er rettet mot hvordan lesing foregår i elevenes hjem. Alle elevene forteller at de leser selv når de er hjemme, dette inkluderer også lesing utenom

det som er leseleksen. Når denne selvstendige lesingen foregår kommer ikke tydelig frem hos alle elevene, men tabellen viser at både Nora, Mia og Tim leser på egen hånd ved leggetid. Videre kan vi også se at høytlesning er noe alle elevene, unntatt Ole, opplever eller tidligere har opplevd sammen med foreldrene. Tim og Erik opplever fortsatt at foreldrene leser for de ved leggetid, men her presiserer Tim at dette skjer før han også leser selv. Mia og Nora forteller at de ble lest for da de var mindre, men Nora nevner også at faren leser for henne i helgene. Ole derimot, opplever ikke høytlesning i hjemmet.

Høytlesning er altså godt representert blant elevene, med fire av fem som blir lest høyt for. Ser vi dette i sammenheng med tidligere forskning på høytlesning, påpeker blant annet OECD (2012) at kun en fjerdedel av elevene som deltok i PISA-undersøkelsene fra 2000, opplevde å regelmessig bli lest for i hjemmet. Videre har også Ipsos MMI (2020) gjennomført en undersøkelse for Bokhandlerforeningen og Forleggerforeningen, der de presenterte at av de som hadde barn hjemme i alderen under 10 år, var det i 2020 kun 46% som leste høyt for barna daglig eller minst 2-3 ganger i uken. Dette understreker hvor få elever det er som faktisk opplever høytlesning hjemme. I forskingsrapporten til OECD (2012) understrekes det også at læreren bør fremme høytlesningens verdi for elevenes foreldre, for å økte mengden av høytlesningsaktiviteten i hjemmet. Det legges fram at læreren må påpeke at skolen kun er en av elevenes læringsarenaer, og at foreldrene har et ansvar for barnas læring i hjemmet. Dette krever at læreren evner å bygge gode og tillitsfulle relasjoner til elevenes foreldre (OECD, 2012, s.26).

En høytlesningssituasjon som beskrives i intervjumaterialet, som jeg vil trekke fram, er hentet fra en stund på sengekanten ved leggetid mellom Erik og faren:

- Intervjuer: Nei (3 sek) ehmm når du blir lest høyt for, hvordan synes du det er?
Erik: Jeg synes det er ganske komfortabelt å bli fortalt historier
Intervjuer: Synes du det er best å lese boka selv eller at noen andre leser boka for deg?
Erik: At noen andre leser boka for meg
(1) Intervjuer: Hvorfor det da?
Erik: Fordi jeg synes det er ganske ... eh fordi jeg synes det er ganske ganske ehh fordi jeg synes det er ganske morsomt
Intervjuer: Morsomt, å bli lest for?
Erik: Ja
Intervjuer: Lever, for eksempel når pappa leser boka for seg lever han seg litt inn i det? Altså at han forteller med litt morsomme stemmer og sånn?
Erik: Ja han lever han han leser med forskjellige stemmer fordi sånn som at en gang leste han russisk stemme og så prøvde han å lage en russisk aksent

Utdrag 1 viser hvordan høytlesning kan være en sosial og relasjonsbyggende aktivitet, som i dette tilfellet foregår mellom far og sønn. Erik beskriver situasjonen som komfortabel og morsom, og han liker høytlesning som aktivitet bedre enn å lese selv. Videre kan situasjonen mellom far og sønn tolkes som en positiv opplevelse for begge parter, der en form for fellesskap i deres relasjon skapes gjennom en felles interesse for samme type litteratur. En slik opplevelse for barnet er verdifullt, og slik Sehested (2012) påpeker, vil voksenpersoner som engasjerer seg og deltar aktivt i barnas leseopplevelser også kunne bidra til å styrke barnas forhold til litteraturen. Både Felski (2008) og Appleyard (1991) legger også vekt på det elementære behovet vi mennesker har for sosialt samspill, som kan tenkes å dekke blant annet jakten etter å oppleve anerkjennelse og tilhørighet.

For å utvikle et hjem med en god kultur for lesing og holdninger til bøker er det sentralt at deltakerne selv leser, samtidig som det må være lett og god tilgang på bøker i omgivelsene. Tidligere forskning viser at det kun er 40% av barn i barneskolealderen, som har opplevd å kunne se opp fra lesingen av sin første bok og oppleve at foreldrene selv sitter og leser bøker (OECD, 2012). Dette tallet er lavt og samsvarer med funnene fra intervjuene. Elevene forteller at de i liten grad opplever at andre i hjemmet leser selv. De nevner alle ett til to familiemedlemmer som leser selv, men de påpeker også at dette ikke skjer ofte. Her skiller Nora seg ut, fordi både hun og familien leser mye og hun vet akkurat hvilke bøker foreldrene leser. Tabellen gir også inntrykket av at det er god tilgang på bøker i hjemmet til Nora. Også tre av de andre elevene, Erik, Mia og Tim, forteller om god tilgang på bøker hjemme, og alle fire sier de har mange eller masse bøker. Hva deres definisjon av mange og masse er, kommer ikke frem. Den eneste eleven som sier et konkret tall, er Erik som sier tallet 50, men dette opplevdes som et tall han bare slang ut i intervjuet og ikke et reelt korrekt tall. Her får vi ingen informasjon om Ole sine hjemmeforhold, og siden læreren heller ikke kan fortelle oss særlig om hans familiebakgrunn, vil jeg ikke ha nok datagrunnlag knyttet til Ole til å drøfte noe rundt denne elevens hjemmeforhold.

4.1.2 Oppsummering

Denne kategorien har vist at lesing i form av både selvstendig lesing og høytlesning, er noe alle de fem elevene møter på enten hjemme eller på skolen, eller begge steder. Elevene opplever også en god tilgang på bøker både i hjemmene og på skolen, med noen små unntak. Hjemmene deres samsvarer med det forskningen ser på som god kultur for lesing, som videre også styrker deres engasjement til lesingen. Høytlesningen styrker også opp under den relasjonsbyggingen som foregår i hjemmene, slik vi ser hos eleven som opplever høytlesning med faren. En slik situasjon er verdifull for elevens utvikling, og noe læreren må vektlegge i samarbeidet med hjemmet. Et annet funn som samsvarer med tidligere forskning på området, er hvor lite elevene selv opplever at andre familiemedlemmer leser i hjemmet.

4.2 Elevenes bokvalg

Elevene vil gjennom skoleløpet utvikle en leseferdighet som vil fungere som en døråpner til en ny litterær verden. Hvilke bokvalg de fem fjerdeklassingene tar i sin hverdag, skal jeg i denne kategorien se nærmere på. Tabell 2 presenterer en oversikt over de bøkene elevene nevner i intervjuene. Her kommer det også frem hva som er deres favorittbøker, hvilke bøker de ikke leser i det hele tatt og hvilke sjangre de foretrekker.

Navn	Bøker elevene leser/har lest	Favorittbok/-bøker	Bøker elevene ikke liker å lese	Foretrukne sjangre og medietyper
Erik	<ul style="list-style-type: none"> • Nordlys • En pingles dagbok • Bøker om andre verdenskrig • Aladdin 	<p>Bokserie: Nordlys</p> <p>Bok: En pingles dagbok og bøker om andre verdenskrig</p>	Ingen informasjon om dette.	<ul style="list-style-type: none"> • Grafisk litteratur: tegneseriebøker • Historiebøker • Humorbøker • Fantasy
Nora	<ul style="list-style-type: none"> • Harry Potter bok 1-5 • Julefortellinger • The Secret Kingdom • Dustedagbøkene 	<p>Bok: Dustedagboka 8</p>	<p>Bokeksempel: Solvokteren</p> <p>Beskrivelse: Bøker som hun opplever som triste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grafisk litteratur • Humorbøker • Fantasy
Mia	<ul style="list-style-type: none"> • Ingenlund: Morigans forbannelse • Harry Potter bok 1-3 • Lampe: et sjøsalt eventyr • Donald Duck 	<p>Bokserie: Harry Potter</p> <p>Bok: Lampe: et sjøsalt eventyr</p>	<p>Bokeksempel: Albert Åberg</p> <p>Beskrivelse: Bøker hun oppfatter som kjedelige barnebøker, som er lite inspirerende eller som hun ikke skjønner. Eller at noe oppleves dumt eller manglende i bøkene.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grafisk litteratur: tegneserier • Faktabøker • Fantasy
Ole	<ul style="list-style-type: none"> • Nordlys • Statsminister Fahr og sønn: barna som forsvant • Donald Duck 	<p>Bokserie: Nordlys og Donald Duck</p>	Han tenker lenge, men kommer ikke på noen bøker han ikke liker.	<ul style="list-style-type: none"> • Krim • Grafisk litteratur: tegneserier og tegneseriebøker • Faktabøker • Fantasy
Tim	<ul style="list-style-type: none"> • Gutta i det enda større trehuset med 26 etasjer • Harry Potter • Animorphs • Donald Duck • Detektivbyrå nr.2 • Amuletten 	<p>Bokserie: Harry Potter</p> <p>Bok: Animorphs og Donald Duck</p>	<p>Bokeksempel: Den store boken om Ole Brumm</p> <p>Beskrivelse: Barnebøker om en helt vanlig skoledag. Beskriver bøkene som kjedelige og korte. Liker heller ikke håndskriften.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grafisk litteratur: tegneserier og tegneseriebøker • Faktabøker • Humorbøker • Fantasy

Tabell 2 – Oversikt over elevenes bokvalg, og foretrukne sjangre og teksttyper

4.2.1 Sjangrene elevene leser

Som tabell 2 viser, leser elevene et bredt utvalg sjangre; Fantasy, fakta, historie, krim, humor og grafisk litteratur. De sjangrene og medietypene som peker seg ut som spesielt interessante er: fantasy, grafisk litteratur, fakta-bøker og humoristisk litteratur. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hver enkelt av disse. Før dette vil jeg raskt påpeke at de andre nevnte sjangrene krim og historie kun dukker opp i enkeltelevers svar, og dette er årsaken til at disse er utelatt fra den videre gjennomgangen.

Fantasy-sjangeren er den første sjangeren jeg vil presentere, fordi denne er mest fremtredende i elevsvarene. Fantasy-sjangeren kjennetegnes av fortellinger som inneholder karakterer, handling, steder og gjenstander som bryter med det vi oppfatter som sannsynlig og virkelig (Larsen, 2018, s.139). For å se nærmere på hva som ligger i fantasy-sjangeren, er det aktuelt å benytte en todelt inndeling i high-fantasy og low-fantasy. En slik todeling har jeg også valgt å benytte i analysen. Hva er det som skiller disse to kategoriene fra hverandre? I high-fantasy møter man på handlinger som legges til andre fiktive verdener. Karakterene befinner seg i disse fiktive verdenene enten i hele fortellingen eller som et sted de reiser til fra den virkelige verden. I low-fantasy er handlingen lagt til leserens kjente virkelige verden, hvor innslag av mystiske eller overnaturlige elementer får plass i handlingsforløpet og gir bøkene trekkene fra fantasy-sjangeren. Disse mystiske eller overnaturlige innslagene ses ofte på med et humoristisk blikk (Larsen, 2018, s.139-143). Går vi tilbake til tabell 2 kan vi finne boktitler som plasseres innenfor begge disse kategoriene, men flest bøker passer innenfor high-fantasy-sjangeren. Bokserien *Harry Potter* er bøker som de tre elevene Nora, Mia og Tim er interessert i. *Harry Potter-bøkene* kan karakteriseres som high-fantasy. Karakterene i *Harry Potter* reiser fra den virkelige verden inn i trollmannsverdenen ved skolen Galtvort, der mesteparten av handlingen utspiller seg. Her foregår det en kamp mellom det gode og det onde, der Harry Potter skal kjempe mot den onde Voldemort. Jevnlig møter man også på innslag av magi og merkelige vesener i handlingen. Denne bokserien er både Mia og Tim sin favoritt. Nora har lest alle de fem første bøkene, noe som kan tolkes som at også hun liker disse bøkene godt, til tross for at hun ikke nevner de som sin favoritt. Ser vi på svarene til Ole og Erik finner vi også et eksempel på en bokserie innenfor high-fantasy-sjangeren, *Nordlys-bøkene*. I disse bøkene møter vi på et liknende oppsett som i *Harry Potter*, der Sonja reiser inn i Jotundalen og møter på en kamp mot det onde. Alle fem elevene leser altså bøker som kan plasseres innenfor high-fantasy-sjangeren. Også low-fantasy-sjangeren er representert i noen av elevsvarene. Et eksempel jeg vil trekke fram, er bokserien *Detektivbyrå nr. 2*, som er hentet fra Tims intervju. Jeg må her påpeke at denne bokserien først og fremst kan plasseres innenfor sjangeren detektivfortelling, men bokens handling kan plassere den innenfor low-fantasy-sjangeren. Handlingen foregår i den vanlige verden, der mystiske ting skjer. Samtidig vil jeg også hevde at det egentlig ikke leses så mange rene low-fantasy-bøker blant elevene, men at high-fantasy-bøkene står sterkt som favoritt hos elevene.

På lik linje som fantasy-sjangeren, viser tabell 2 at bøker innenfor grafisk litteratur dukker opp hos alle fem elevene. Også i lærerintervjuet kommer det tydelig fram at denne medietypen er svært populær. Grafisk litteratur er et vidt begrep og en medietype som inneholder flere ulike sjangre, som har til felles å benytte en kombinasjon av ord og bilder i bøkene (Warberg, 2018, s.206-207). I elevsvarene kommer noen av undersjangrene innenfor den grafiske litteraturen fram: tegneserier og tegneserieromanene, den grafiske dagbokromanen og fantasy-bokserier. Tegneserien og tegneserieromanen står sterkt hos de fem fjerdeklassingene, noe tabell 2 tydelig viser

ved at bøker som *Nordlys*, *The Secret Kingdom*, *Donald Duck*, *Gutta i det enorme trehuset med 26 etasjer*, *Amuletten* og *Animorphs*, er representert. De andre underkategoriene kommer fram hos noen av elevene, men ikke alle. Erik og Nora leser bøker innenfor grafisk dagbokroman-sjangeren, en sjanger som kjennetegnes av korte og episodiske hendelser i dagbokform illustrert med masse bilder (Larsen, 2018, s. 138). Sjangeren viser seg i tabell 2 ved bøkene *En pingles dagbok* og *Dustedagbøkene*. Den andre undersjangeren rettet mot grafisk fantasy, representeres blant annet i *Nordlys-bøkene*, som Erik og Ole leser. I tillegg nevner læreren at denne bokserien er svært populær generelt i klassen.

Hva er det så med disse bøkene som tiltrekker elevene i så stor grad? For å svare på dette, vil jeg starte med å trekke fram et utdrag fra lærerintervjuet:

- (2)
- | | |
|-------------|--|
| Lærer: | Ja, det er jo hvert fall på guttene sin side da, så er det jo den der, <i>Kaptein Supertruse</i> boka |
| Intervjuer: | Ja |
| Lærer: | Det er liksom jentene, jo flere av jentene også har vært der. Jeg vet ikke om det er, jo også <i>Nordlys</i> det å er bøker som klassen leser. <i>Kaptein supertruse</i> og <i>Nordlys</i> . Det er bøker med mye farge og mye bilder på sidene. Det er ikke tykkpakket tekst i bøkene. <i>Kaptein supertruse</i> , dragingen til den boka, det vet jeg ikke om er historien på boka eller om det er alt det morsomme som skjer i løpet av sidene. |

Her vil jeg trekke fram to poeng. Det første er at læreren forteller at bøker med mye farge og bilder er populære i klassen. En slik oppfatning kan vi også få ut fra hvilke bøker som elevene forteller at de leser, der alle de nevnte bøkene innenfor den grafiske litteraturen inneholder masse bilder og farger. Tim er en elev som tydelig uttrykker at bøker med bilder, er noe han liker spesielt godt. Han påpeker også fargebruken i bøkene: «... men det betyr ikke at dem fargene som er på den her (viser i bok foran seg) som er bare svarthvit ... det er ganske kult det også da, bare at jeg liker farger». Tim vil helst ha farger, men svarthvitt funker også. Det er også interessant å se nærmere på Nora knyttet til denne sjangeren. I tabell 2 kommer det fram at Nora liker grafisk litteratur, fordi flere av bøkene hun nevner kan plasseres innenfor denne sjangeren, for eksempel *Dustedagbøkene*. Men selv om Nora liker grafisk litteratur, viser hun et større register. Hun er opptatt av at bokens tekstlige innhold skal fenge henne, slik hun forteller i sin beskrivelse av hvordan hun går fram for å velge en bok å lese: «først så begynner jeg alltid å lese den første sida, også ser jeg om den boka passer for meg eller ikke». I tillegg er det aktuelt å påpeke at Nora har lest alle de fire første bøkene i *Harry Potter*. Dette tolker jeg som enda en begrunnelse for at hun liker tykke bøker med mye skrift. Jeg vil med dette som bakgrunn hevde at Nora liker begge deler, både mye og lite tekst og bilde. I tillegg vil jeg også trekke fram at elevsvarene kan fortelle oss at bildebruk i bøkene er den største tiltrekningskraften i de fem fjerdeklassingenes bokvalg.

Det andre poenget jeg vil trekke fram fra lærerutdraget, handler om de kjønnsforskjellene hun observerer i klassen som helhet. Til tross for at lærerobservasjonen gjelder hele klassen, kan denne observasjonen også kobles til svarene til elevene i min studie. Observasjonen går ut på at det er en kjønnsforskjell i klassen knyttet til bokvalgene som tas, der guttene oftere velger bøker med mye bilder, enn det jentene gjør. Sammenlignet med funnene fra min studie, ser vi en likhet. Tabell 2 får fram at flere av bøkene som de tre guttene leser kan plasseres innenfor den grafiske litteraturen, men samtidig gjelder dette også for Nora og Mia. De to jentene liker også bøker med mye bilder, men de er også tydeligere på at de i tillegg liker å lese

tykkere bøker med mye skrift. Spesielt *Harry Potter-bøkene* og liknende bøker. Slike bøker er lite representert hos Ole, Tim og Erik. Ser vi også nærmere på bøkernes innhold, er det innslaget av humor som spesielt skiller kjønnet fra hverandre. Guttene viser en sterk interesse for bøker med humoristiske innslag, noe som i mindre grad kommer fram hos Mia og Nora. Ønsket om humor kommer spesielt fram hos Erik og Tim, og det ser vi for eksempel hos Tim i det følgende:

- (3) Tim: Jeg hadde, mamma hadde faktisk anbefalt den, hun hadde funnet, fordi hun bruker, jeg liker veldig sånn eh bøker som er er skikkelig sånn tullete og så er det sånn her (viser i boka), også liker jeg veldig sånn at det er en sånn tegneserie men så er det en sånn bok

Tim forteller om disse tullete bøkene flere steder i intervjuet. Dette, kombinert med den gleden han viser rundt det å lese tegneserier, tolker jeg som at humor har en stor verdi i hans forhold til bøker. Erik bruker ordet «morsomt» jevnlig i sine beskrivelser av bøkene. Dette kommer blant annet fram der han skal fortelle om bøkene han liker å lese: «... jeg liker *En pingles dagbok*, jeg synes den er ganske morsom». Bøkene med humoristisk preg kan også kobles mot den grafiske litteraturen. Da jeg selv så gjennom de bøkene som elevene nevnte i intervjuene, fikk jeg det generelle inntrykket av at alle de grafiske bøkene hadde et tullete og humoristisk preg i både teksten og bildene. Her vil jeg spesielt trekke fram bøkene *Gutta i det enorme trehuset med 26 etasjer*, *Hundemannen* og *Kaptein Supertruse*. Disse tre bokseriene kommer fram i intervjuene, og står sterkt representert hos alle elevene i klassen, spesielt hos guttene.

Den siste sjangeren jeg vil presentere nærmere, er faktabøkene. Elevene Erik, Mia, Ole og Tim nevner alle denne sjangeren i sine intervjuer. Faktabøkene er en av to undersjangre innenfor sjangeren fagbøker for barn, der den andre undersjangeren er lærebøker til bruk i skolen. Faktabøkene knyttes ofte til barns fritidslesing, og kravet om etterprøvbarehet og kontroll er ofte til stede. I tillegg vil meningen i faktabøkene ofte uttrykkes i en kombinasjon av verbale og visuelle uttrykksformer. Tematikken i disse bøkene vender seg mot kunnskap om blant annet teknologi, dyr og menneskekroppen (Birkeland & Mjør, 2012, s.115-116). En slik form for kunnskap er det spesielt en av elevene som er opptatt av å finne i litteraturen han leser, nemlig Erik. Han retter seg spesifikt mot bøker som kan gi han ny kunnskap om historie:

- Erik: Jeg liker historie
Intervjuer: Hvorfor liker du historiebøker da?
Erik: Fordi fordi jeg synes historie fordi jeg liker å vite å om historie fordi det er en av favorittfagene mine.
(4) Intervjuer: Okei
Erik: Har ikke hatt det men jeg har allerede vet ganske mye om historiene til verden
Intervjuer: Okei hva, du har lest om andre verdenskrig har du lest om noe annen historie som du husker nå? Som du kan fortelle meg om?
Erik: Sånn annen historiegreier
Intervjuer: Har du bare lest om andre verdenskrig eller er det andre ting du har lest om?
Erik: Nja det er bare andre verdenskrig jeg har ingen andre bøker om sånn russiske revolusjonen og sånt

Svaret til Erik i utdrag 4 forteller at han kun har lest faktabøker som omhandler andre verdenskrig, og ikke noe annet. Likevel generaliserer han sin egen interesse til å gjelde historie generelt. Det kommer også fram hvordan Erik finner en motivasjon i den kunnskapen som litteraturen tilbyr han. En slik kunnskapsmotivasjon presenterer

Steffensen og Hansen (2021) som en motivasjon som baserer seg på leserens fasinasjon, nysgjerrighet og interesse rundt et spesifikt tema (s.212). Læreren har inntrykket av at denne formen for motivasjon eksisterer hos Erik. Hun beskriver Erik som: «veldig fakta-interessert, jeg ser det når vi har naturfag og sånt også, så ser jeg det på at han har nesten gjort litt mer research, han har peiling». Og videre: «at det er ikke bare at han sitter og vet, men har lyst til å vite da, i tillegg». Disse to utdragene får fram hvordan Erik er en elev som ønsker å lære av lesingen. Felski (2008) sitt syn på kunnskapen i litteraturen og dens betydning, kan trekkes inn knyttet til Erik sin motivasjon. Kunnskapen tilbyr Erik noe nytt og spennende, samtidig som det kan bidra til å bekrefte det han allerede kan (Felski, 2008, s.83). Samtidig må jeg påpeke at Felski (2008) ser på skjønnlitteraturen, og ikke sakprosaen. Derfor bør en videre forståelse av den kunnskapen som ligger i sakprosaen, heller kobles mot Rosenblatt (1994) sitt begrep, efferent lesing. Efferent lesing kan tilby leseren en nytteverdi som leseren kan hente ut fra litteraturen, spesielt fra sakprosaen. Rosenblatt (1994) hevder at det vil være utfordrende for de kunnskapsorienterte barna å lese estetisk, fordi en slik form for lesing ikke handler om tilegnelse av faktisk kunnskap (s.24). Ved å sammenligne Eriks egen beskrivelse av opplevelsen av å lese faktabøker med lærerens beskrivelse av han, kan det tolkes som at Erik er en slik kunnskapsorientert leser slik Rosenblatt (1994) presenterer. Han responderer på bøkene ved å aktivt lete etter ny kunnskap, og leser derfor i liten grad på den estetiske måten. Likevel, dette er noe eleven etter hvert kan lære.

4.2.2 Bøker elevene ikke ønsker å lese

Elevene ble i intervjuene utfordret til å fortelle om bøker de ikke liker å lese eller som de har lagt fra seg uten å fullføre. De tre elevene Nora, Mia og Tim klarte å komme med eksempler og begrunnelser her, og jeg vil trekke fram to poeng fra intervjuene med disse elevene. For det første beskriver Nora og Mia de bøkene de ikke ønsker å lese, som bøker som vekker «triste» og «dumme» følelser hos dem. Disse ordene bruker jentene selv for å beskrive bøkene, der Nora presiserer at boken *Solvokteren* la hun fra seg fordi hun opplevde denne som trist. Mia bruker beskrivelsen «dumme ting» og i tillegg forteller hun at bøkene mangler noe. Hva bøkene mangler, får vi ikke vite noe om. Elevene beskriver her en leseopplevelse knyttet til bøker som vekker følelser de ikke ønsker å kjenne på. Dette kan ses i sammenheng med sjokk-kategorien som Felski (2008) presenterer. Noen bøker treffer oss slik at de rører ved ulike følelser og dette sjokket som Felski (2008) snakker om, rører oftest med negative følelser (s.113). Tristhet kan være en slik følelse, og også overraskelsen som skaper en slik tristhet. Mia forteller for eksempel at: «... hvis det var noe som skikkelig var, jeg synes det var dumt, i femeren at Humlesnurr døde da, for eksempel». Hun understreker her hvordan det at en karakter i boken dør, ikke er noe hun ønsker å møte på. Dette kan vi også se i sammenheng med Appleyard (1991) sin presentasjon av den romantiseringen av bøkene som barna ønsker. Her vil den lykkelige slutten og de gode følelsene som boka kan tilby, være en viktig faktor for at elevene skal ønske å lese en bok (s.60-64).

Det andre poenget jeg vil trekke fram, er at elevene ikke vil lese bøkene når de oppleves for enkle eller barnslige for deres interesser. Tim beskriver det slik:

- (5) Tim: Ja ehkk det er sånn barnebøker sånn, liksom sånn barnebøker der det er sånn bare helt vanlig skoledag og leker med vennene sine og går hjem og legger seg til å sove. Dem bøkene er litt sånn kjedelige også er dem litt for kort også er dem liker jeg ikke helt teksten hvordan dem skriver på.

Tims beskrivelse uttrykker hvordan det spenningsmomentet han trenger i sin leseopplevelse, forsvinner i den enkle og hverdagslige strukturen. I tillegg bør det her påpekes at Tims favorittbøker er tullete bøker innenfor den humoristiske sjangeren, som inneholder mye underholdning, fantasi og kreativitet. Dette er noe som de hverdagslige handlingene han beskriver i utdrag 6, ikke kan tilby. Også Mia påpeker at hun ikke liker barnslige bøker, og trekker fram bøkene om *Albert Åberg* som eksempel. Dette er bøker som hun selv sier at «ikke har vært noe inspirerende», og at hun derfor ikke vil lese de.

4.2.3 Oppsummering

Denne kategorien har vist at elevene i hovedsak ønsker å lese bøker innenfor sjangrene fantasy, fakta, grafisk og humoristisk litteratur. I kompetansemålene i læreplanen for norskfaget, uttrykkes det blant annet at elevene skal velge bøker ut fra egne interesser, og dermed ta bevisste bokvalg (Kunnskapsdepartementet, 2019). Funnene i denne kategorien viser at elevene har en tydelig bevissthet rundt hvilke bøker de ønsker å lese og ikke. Elevene klarer også å beskrive sine preferanser for valg av bok, med tanke på bokens fysiske form. Her kommer det fram at de liker bøker med mye bilder og farger. Med dette kan vi se en likhet med Rostvåg (2010) sin studie, der valgene hos barnehagebarna også domineres av sterke farger og mye bildebruk. Dette viser at bildene har en viktig betydning for elevene også etter at en selvstendig leseferdighet er innlært.

Bøkene som presenteres innenfor denne hovedkategorien, kan også fortelle om noen sentrale kjennetegn ved den engasjerte lesende fjerdeklassingen. Elevene ønsker å lese bøker som gir de gode følelser, med humoristiske innslag og som ofte tar de med til en magisk verden med spennende innslag. På en annen side uttrykker Erik at han også liker å få faktakunnskap om blant annet historie, gjennom lesingen. Dette viser et sjangerspråk mellom fakta og fantasy, men også en forskjell i måten å lese bøker på, som spriker mellom Rosenblatt (1994) sin efferente og estetiske lesing. Dette spriket viser elevenes spredte interesser, og ut fra funnene kan elevene oppfattes som fem ulike lesere.

4.3 Leseopplevelsen

I det følgende vil jeg presentere det jeg har tolket som hovedtrekkene i elevenes leseopplevelser. Disse tolkningene er gjort med grunnlag i hva som kommer fram eksplisitt og implisitt i datamaterialet, kombinert med mine egne intervjuobservasjoner og lærerens observasjoner av de fem fjerdeklassingene i klasserommet.

4.3.1 Vanskeligheter med å sette ord på egne leseopplevelser

Det å skulle fortelle om bøkene de leste, og hvilke de likte og ikke likte, var ikke så vanskelig for elevene. En større utfordring jeg observerte at oppstod var da elevene ble bedt om å sette ord på selve opplevelsen av å lese bøkene. Disse vanskelighetene med å ordlegge seg, kan ha påvirket elevsvarene til en viss grad, ved at elevene i stor grad ble ledet fram til svarene sine. Spesielt i intervjuene med Nora og Ole opplevde jeg det

problematisk å få fram mer utdypende svar. Transkripsjonene fra intervjuene med Nora og Ole bærer preg av at jeg i stor grad styrte samtalen og til tider «la ordene i munnen» på dem. Dette styrende preget kommer fram i de korte svarene «ja», «nei» og «mhm», som brukes jevnlig hos begge elevene. Det følgende viser et eksempel på dette:

- (6) Intervjuer: Når du leser den boka der, er det sånn at du synes det er så spennende at du ikke klarer å legge den fra deg?
Nora: mhm (*)
Intervjuer: Føler du er litt inni den verdenen til Harry?
Nora: Ja
Intervjuer: Ja, at du kanskje står ved siden av Harry og ser alt som skjer?
Nora: Ja
Intervjuer: Ja, så det er en sånn bok som du bare har lyst til å lese ferdig for å se hvordan det går?
Nora: mhm

Noras korte svar er utfordrende å tolke, fordi det er vanskelig å vite om det er elevens egentlige mening eller bare et svar som eleven gir for å avslutte samtalen. Hele veien må jeg grave og spørre, uten at det resulterer i noen lange og utfyllende svar hos verken Nora eller Ole.

En annen mulig forklaring på de korte svarene kan kobles mot at elevene ikke forstår spørsmålene jeg stilte. Nora og Ole uttrykker i intervjuene at de ikke forstår spørsmålene. De tre andre elevene derimot, spør om jeg kan gjenta spørsmålet på de stedene der de ikke forstår. I disse situasjonene måtte jeg omformulere spørsmålene, slik at de fikk en mer direkte form, der jeg brukte eksempler for å hjelpe elevene til å forstå hva jeg var ute etter. Spørsmålene ble dermed vendt mot å spørre om elevene opplevde noen form av sjokk i leseopplevelsen, som gjorde de glade, triste eller overrasket. Det sjokket elevene blir spurt om er inspirert fra Felski (2008) sin sjokk-kategori. Hun fremmer sjokket som noe overraskende som vekker uante reaksjoner eller følelser hos leseren (s.113). Disse reaksjonene og følelsene ønsket jeg å forsøke å få fram hos elevene, nettopp fordi de kan beskrive elevenes leser-respons og leseopplevelse. Sjokket kan også fungere som en motiverende faktor for lesingen der elevene leter etter spesifikke opplevelser og følelser knyttet til lesehandlingen (Felski, 2008, s.130-131). Til tross for vanskeligheten med å ordlegge seg, kom det også fram gode beskrivelser og forklaringer i intervjuene, som jeg benytter som eksemplene i denne analysen.

4.3.2 Elevens bruk av ordet «spennende»

En observasjon jeg gjorde tidlig i analyseprosessen, var hvordan elevene kun bruker noen få ord til å beskrive sine leseopplevelser. De tre elevene Nora, Mia og Ole bruker ordet «spennende» hyppig som beskrivelse, faktisk er det kun dette ordet de bruker. Erik på sin side bruker «spennende» i kombinasjon med ordene «morsomt» og «interessant», mens Tim skiller seg ut ved å ikke bruke «spennende» i det hele tatt. I stedet bruker han ordene «kult» og «interessant» der de andre bruker «spennende». Selv om Erik og Tim skiller seg fra de andre to, er et fellestrekk at de alle fem har et svært smalt ordforråd i sine beskrivelser. Jeg velger å belyse dette funnet ved å trekke fram et utdrag fra intervjuet med Mia. Her ser vi hvordan hun bruker spennende på ulike måter, for å beskrive flere sider av sin leseopplevelse:

- (7)
- Intervjuer: Hva er det som gjør at du ikke vil legge den fra deg da?
 Mia: Liksom det er jo spenning også er det, også hvis jeg slutter i noe skikkelig spennende, eller altså når jeg leser så spør jeg jo noen ganger om jeg kan lese ferdig til kapittelet og sånn hvis det ikke er mange sider igjen og da får jeg jo lov til det og da går hun opp igjen og så kommer hun ned igjen litt senere. Men liksom, jeg pleier egentlig bare å legge den fra meg da, siden jeg tenker jo at det blir jo spennende å få vite det i morgen også da for da har jeg noe å glede meg til da.
- Intervjuer: Men når du opplever det som spennende, hva er det som er spennende?
 Klarer du å si sette ord på det?
 Mia: eh ja det er jo liksom, det er flere ting som kommer liksom ... for eksempel ... rumpeldunk-kampen, finalen, den synes jeg er ganske spennende da hvis jeg kan si det. Da leser jeg det også da klarer jeg ikke å legge den i fra meg siden jeg synes det er sånn, det er så spennende det som skjer liksom.
- Intervjuer: ser du det for deg i hodet da?
 Mia: jajajaj

I første del av utdrag 7 forteller Mia om hva som skjer ved leggetid. Her lar moren Mia få lese ferdig kapittelet hun holder på med, fordi Mia synes dette kapittelet er «så spennende». I denne situasjonen klarer ikke Mia å legge fra seg boken, fordi den er for spennende til å legge fra seg. Rett etterpå uttrykker Mia at hun likevel kan legge boken fra seg, fordi «det blir jo spennende å få vite det i morgen også». Hun ser altså positivt på å få lese kapittelet ferdig, men også på den spenningen hun mener ligger i det å vente med å lese ferdig til dagen etter. I andre del av utdrag 7 bruker Mia «spennende» for å beskrive handlingen i *Harry Potter-boken* hun leser. I denne konteksten er Mia utfordret av meg til å ytterligere beskrive hva det er som gjør akkurat disse bøkene spennende, men hun klarer ikke finne noe annet ord enn «spennende» i sine beskrivelser. Som vi ser, blir alt bare spennende for Mia. Dette smale vokabularet som kommer fram hos elevene, vil jeg drøfte nærmere i lys av hva læreren kan bidra med, i kapittel fem.

4.3.3 Gjenkjennelse i bokens handling, steder og karakterer

I begynnelsen av denne oppgaven benyttet jeg et sitat fra intervjuet med Tim, som beskriver hans opplevelse med det å lese en bok. Han sier:

«Jeg har det ganske bra jeg føler meg, jeg føler meg, jeg føler meg helt inni fantasien, jeg føler som at jeg på en måte ikke er i den verdenen her, jeg føler jeg er inni boka, jeg føler at jeg, jeg føler at jeg er personen der ... også får jeg en ganske god følelse når jeg leser.»

Dette sitatet kan kobles mot gjenkjennelse som leserrespons, fordi Tim opplever seg selv som en del av bøkene han leser. Det vil si, gjenkjennelsen dreier seg ikke om at eleven direkte identifiserer seg med boken, men opplevelsen av at lesingen skaper et «fristed» for denne eleven. Dette påpeker Felski (2008) er en mulig side ved gjenkjennelsen som leser-respons (s.23). Appleyard (1991) presenterer gjenkjennelsen som et karakteristisk kjennetegn på den barnlige leseren, fordi barnet har et behov for å forestille seg selv som en sentral del av bokens handling (s.59-60).

Kunnskapen om gjenkjennelsen hentet fra både Appleyard (1991) og Felski (2008), tok jeg med meg inn i utformingsarbeidet av studiens intervjuguide. Her ble et av spørsmålene rettet direkte mot gjenkjennelsen, ved at elevene ble spurt om de kunne kjenne seg igjen i bokens handling eller karakterer. På grunn av dette er deler av hvert

elevintervju rettet mot gjenkjennelsen, der jeg forsøker å fram tegn på gjenkjennelse hos elevene. Dette kan man se tydelige preg av i utdrag 8, der jeg spør direkte om Tim kjenner seg igjen i bøkene i bokserien *Detektivbyrå nr. 2*. Dette utdraget viser enda et eksempel på gjenkjennelse hos Tim:

- (8)
- | | |
|-------------|--|
| Intervjuer: | Nei, men når du leser det kjenner du deg litt igjen i boka? |
| Tim: | Litt, litt sånn nysgjerrig, snoker rundt omkring og finner ut mange greier |
| Intervjuer: | Ja du gjør det ja? |
| Tim: | mhm |
| Intervjuer: | Kunne du også tenkt deg å være detektiv sånn som dem? |
| Tim: | ... jeg har egentlig ikke jeg er litt redd for om hvis jeg finner en ordentlig sak så er jeg litt redd fordi jeg vil ikke bli tatt av sånn skurker og sånt. Men det høres ganske kult ut å være detektiv da. |
| Intervjuer: | Ja altså, kanskje kjenner du deg litt igjen, for de er jo på din alder, så kanskje du kjenner deg litt igjen i den verden de lever i å? |
| Tim: | mhm ... for eksempel; nå må du legge deg! For eksempel litt sånn |
| Intervjuer: | mhm at de får beskjed om at de må gå å legge seg, for det får du litt beskjed om også? |
| Tim: | Ja, også at jeg må komme hjem liksom, klokka, ja |
| Intervjuer: | Så det er litt sånn du kan kjenne igjen fra din egen hverdag i de bøkene å? |
| Tim: | mhm |

Utdraget gir inntrykk av at Tim både kan kjenne seg igjen og ikke i disse bøkene. I begynnelsen av utdrag beskriver Tim seg selv som: «Litt, litt sånn nysgjerrig, snoker rundt omkring og finner mange greier». Med dette sammenligner Tim seg med karakterene i boken sin personlighet, og jeg tolker dette som en grad av gjenkjennelse. I tillegg forteller Tim om likheten i beskjedene som foreldrene gir, men her er det viktig å være klar over at dette er et utsagn som skapes av meg som intervjuer. Jeg vil altså hevde at dette ikke er et spontant utsagn fra eleven, og at det dermed er usikkert om dette kan tolkes som en gjenkjennelse eller bare er et svar eleven gir fordi jeg spør så direkte. Andre del av utdraget viser det motsatte av gjenkjennelsen. Tim påpeker at han ikke kunne tenke seg å være detektiv, ved at han uttrykker at han er redd for å møte på en virkelig sak med ekte skurker. Med denne uttalelsen sammenligner Tim hendelsene i boken mot egen hverdag og egne ønsker. Tim ønsker ikke å kjenne seg igjen i boken, og gjør det kun ved å kunne se disse likhetstrekkene med karakterenes personlighet.

Hos de fire andre elevene kommer det også fram utsagn som kan rettes mot gjenkjennelse i teksten. Alle eksemplene jeg her presenterer, er hentet fra deler av intervjuene der elevene har fått direkte spørsmål om de kjenner seg igjen i bokens handling, sted eller karakterer. Elevsvarene er her litt ulike. Hos Erik blir gjenkjennelsen avkreftet ved at han svarer slik: «Njæ, jeg bare synes det er litt fin bok, jeg synes den er litt morsom». Erik går med dette ikke noe nærmere inn på om han kjenner seg igjen i boken *En pingles dagbok*, og det kommer heller ikke fram noe om gjenkjennelse i resten av intervjuet. Jeg tolker også Noras svar som lyder slik: «ehm nja ... egentlig ikke», som at hun heller ikke kjenner seg igjen i boken. Når Mia blir spurt om gjenkjennelse, snakker hun seg vekk etter å ha et gitt et svar som verken er bekræftende eller avkreftende: «Kanskje, altså hvis jeg blir sånn skikkelig sint for noe som skjer i friminuttet, da roper jeg sånn». I intervjuet fortsetter hun videre på denne forklaring av friminuttene, framfor å svare på om hun kjenner seg igjen i bokens karakterer. I intervjuet med Ole svarer eleven kun på spørsmålene ved bekræftende «ja» eller «mhm». Oles svar gir for lite grunnlag til å kunne tolke elevens mening rundt gjenkjennelsen. Et generelt inntrykk som elevsvarene gir, er at elevene ikke opplever gjenkjennelse i lesingen sin. Dette kan ses i sammenheng med at elevene ikke forstår spørsmålet jeg stiller. Det er ikke lett, heller ikke for en voksen leser, å svare raskt på om man kan kjenne seg igjen i en bok.

Samtidig krever det litterær kompetanse å kunne forstå hva det vil si å kjenne seg igjen i en boks handling, steder eller karakterer. Denne litterære kompetanse ligger kanskje utenfor elevenes forståelsesnivå og blir derfor en årsak til at de svarer slik de gjør på disse spørsmålene.

4.3.4 «Reisen inn i bokens univers»

Et annet funn knyttet til elevenes leseopplevelse har jeg valgt å kalle «reisen inn i bokens univers». Dette kan kobles til Felski (2008) sin kategori om fortryllesen. En slik fortryllet opplevelse gir lesingen en drømmende og flyktig side, der ingenting annet enn litteraturen gir mening (Felski, 2008, s.55). Så, blir elevene oppslukt av den boken de leser og «reiser inn i bokens univers»? Både i lærerintervjuet og elevintervjuene kommer det fram tegn på at elevene opplever en slik fortryllesen, men her oppstår det en motsetning i svarene som jeg vil belyse. Læreren forteller om sine observasjoner av Erik og Nora som de to elevene som tydeligst fortrylles i sin lesing. De kobler ut alt annet og bare leser uforstyrret, bok etter bok. Ole trekkes også frem her, ved at læreren har observert han som oppslukt i den boken han leser for øyeblikket. Slik er det ikke alltid, og læreren har brukt mye tid på å hjelpe Ole med å finne en bok som engasjerer han nok til å bli oppslukt på denne måten. Det som er interessant er at ingen av disse tre elevene selv deler noe som kan fortelle om en slik opplevelse av å fortrylles ved å «reise inn i bokens univers», i sine intervju. Elevene som forteller om dette, er Mia og Tim. Og her strider lærerens observasjoner imot. Hun opplever disse to elevene som ukonsentrerte og lett forstyrret av omgivelsene. Derfor har hun heller ikke den oppfatningen av at disse to forsvinner inn i en annen verden. Men intervjuene forteller altså noe annet, og dette kan vi se i utdrag 9 der Tim beskriver sin opplevelse av *Harry Potter*-universet:

- (9) Tim: Jeg liker veldig godt magi og sånn
Intervjuer: Ja
Tim: For når det er sånn drager og sånne skapninger som egentlig ikke finnes, men dem lager det sånn at jeg føler at det finnes, det føles så ekte ut, jeg blir på en måte dratt inn i det.
Intervjuer: Du blir dratt inn i boka?
Tim: mhm

Tim forteller at han blir dratt inn i magien som forfatteren skaper, noe som han forteller om med et stort engasjement. Magien tar Tim med inn i en annen verden, vekk fra det som er kjent for han, og jeg tolker det som at Tim med dette opplever en indre motivasjon med lesingen. Han ser et poeng med det å lese, fordi lesingen skaper en positiv opplevelse med hans indre selv. Slik Hennig (2019) påpeker, vil en slik indre motivasjon komme fram ved at eleven leser for sin egen skyld.

Også Mia forteller engasjert om sine leseopplevelser, og hun uttrykker at hun vil komme seg fort videre i handlingen for å kunne forstå sammenhengen mellom bøkene i bokserien hun leser:

(10)

- Intervjuer: Når du leste den boka der, hvordan opplevde du det? Hvordan var det inni deg? Hvordan synes du det var?
- Mia: Jeg synes jo den boka her er ganske spennende og sånn, ehm men jeg kunne ønske det gikk litt fortere å lese sånne bøker egentlig da. Jeg skulle ønske det gikk litt sånn kjappere, men det er jo deilig å nyte bøker og sånn, men jeg synes det tar så lang tid før jeg kommer meg til midten og før jeg får lest hele boka og sånn.
- Intervjuer: Du har bare lyst til å vite hvordan boka ender?
- Mia: Ja
- Intervjuer: Så egentlig har du bare lyst til å sitte og lese og lese og lese sånn at du
- Mia: Ja sånn at jeg kommer meg videre sånn at jeg blir ferdig sånn at jeg bare kan fortsette bare kan fortsette, sånn at jeg kan begynne på en ny bok liksom. Sånn at jeg bare kan forstå sammenhengen. Jeg synes, jeg har sett forsiden på toeren og treeren da men jeg synes treeren ser mest spennende ut
- Intervjuer: Så du gleder deg til å lese den?
- Mia: mhm
- Intervjuer: Kunne du tenkt deg å lese boka enda en gang når du er ferdig med å lese den?
- Mia: Jeg kunne tenke meg å lese hele serien på nytt ja, kunne tenkt meg det.
- Intervjuer: Selv om du da vet hva som skjer?
- Mia: mhm ... siden, det kan jo hende det er noe i boka som jeg ikke har fått med meg eller i starten skjønte jeg jo kanskje ikke det men når jeg har lest hele serien DA forstår jeg kanskje og DA kan jeg lese den på nytt, og da er det deilig å forstå mer liksom.

Det at hun påpeker at hun kan tenke seg å lese boken om igjen for å få med seg innholdet bedre, men samtidig også vil bruke tid på å nyte boken, viser hennes store engasjement og tilknytning til bøkene hun leser. Her kommer det fram en indre motivasjon til lesingen, som vi også kunne se hos Tim. Både Tim og Mia blir altså fortryllet av boken, til tross for at de sliter å holde på konsentrasjonen i klasserommet. Her kan en mulig årsak være at de i hjemmet møter på roligere lesesituasjoner, med mindre forstyrrelser enn i lesesituasjonene de møter i skolen. I klasserommet er det mange elever plassert tett sammen. Ikke alle er like interessert og engasjert i lesingen, og det kan fort oppstå uro og forstyrrelser. Elever som sliter med å holde på konsentrasjonen ved slike forstyrrelser, blir lettere påvirket og mister evnen til å bli oppslukt av boken i klasseromssituasjonen. Dette kan være en grunn til at Mia og Tim ikke fortrylles inn i boken på skolen, og kan dermed ses på som en forklaring på motsetningen mellom lærerens observasjoner og elevenes egne uttalelser.

4.3.5 Et elevsyn på kunnskap i skjønnlitteraturen

Et annet funn jeg ser på som interessant å trekke fram knyttet til leseopplevelsen, er hvordan det i intervjuet med Tim kommer til syne hvordan han oppfatter at også skjønnlitteraturen kan tilby han kunnskap. Denne tolkningen er basert på dette utdraget:

- (11) Intervjuer: ... leser du noen bøker om virkeligheten og som du lærer litt om sånn faktabøker eller informasjons-bøker eller noe sånt noe?
- Tim: ... hm ... godt spørsmål, jo! Jeg leser litt *Detektivbyrå nr. 2*. Det er jo på en måte, det lærer meg litt, for eksempel hvordan man bruker detektivutstyr og sånn. For eksempel ta kaffepulver også stryker man sånn (viser med å stryke på veggen ved siden av seg) også ser man fingeravtrykk.
- Intervjuer: Okei så dere lærer litt sånne triks til å være detektiv?
- Tim: mhm
- Intervjuer: Men det er fra virkeligheten det da eller?
- Tim: Ja det er virkelighet, det er liksom ikke sånn hoppe ned fra bygninger og overleve, det er liksom sånn ekte. Og det kan man faktisk lære av ... og ehm også kan man lære hvordan man løser koder og sånn.

Her ser vi at Tim både blir spurt om han leser bøker om virkeligheten og om han leser faktabøker eller informasjons-bøker. I sitt svar trekker han fram *Detektivbyrå nr.2-bøkene*, som handler om to barn som jobber som detektiver i en by som i stor grad ligner elevens egen verden. Tim ser en likhet mellom stedet handlingen foregår i og vår virkelige verden, fordi det ikke er noe overnaturlig eller fantastisk som skjer. De tipsene og triksene han trekker fram at han lærer av bøkene, viser også hvordan eleven henter direkte nyttekunnskap ut fra egen lesing. Dette kan ses i sammenheng med Felski (2008) sin kunnskapskategori, med tanke på hennes syn på at kunnskap kan ligge i den estetiske lesingen (s.105). Et annet perspektiv på denne kunnskapen som ligger i litteraturen, er Rosenblatt (1994) sitt todelte syn på hvordan en tekst leses. Vi ser for det første at Tims hensikt med lesingen ikke er for å hente ut kunnskap, men heller en estetisk lesing der han i all hovedsak leser for fornøyselsens skyld. Samtidig viser utdraget at det også har skjedd efferent lesing hos Tim, når han viser hvordan han har åpnet øynene for den kunnskapen og lærdommen som bøkene inneholder. At leseren kan lese på disse to måtene, i samme bok, er noe Rosenblatt (1994) også er åpen for at skjer i lesehandlingen (s.26), så det kan mye mulig stemme at Tim leser på begge disse måtene.

4.3.6 Å skape leseopplevelser gjennom tilknytning til litteratur

Det avsluttende funnet jeg vil presentere i denne analysen er rettet mot hvordan litteraturen kan skape ulike opplevelser av tilknytning hos leserne. I intervjumaterialet tolker jeg to former for tilknytning som oppstår hos elevene. Den ene formen kan rettes mot tilknytningen mellom leseren og boken som leses. Den andre formen rettes nærmere mot tilknytningen som litteraturen kan skape mellom mennesker, der boken er mediet som skaper fellesskapet. De relasjonene som skapes i ulike møter med litteraturen, kan tilføre felles referanserammer mellom deltakerne. Denne felles referanserammen gir deltakerne tilgang på samme kunnskap knyttet til det samme litterære verket, i for eksempel en høytlesningssituasjon. Slik jeg tidligere har påpekt, trekker Lorentzen (2013) fram hvordan barneboka kan fungere som en felles referanseramme som kan skape den tilknytningen jeg i det følgende vil se nærmere på (s.255).

Jeg vil starte med å rette blikket tilbake mot utdrag 10, som handlet om Mias fortryllelse inn i bokens verden. Dette utdraget viser hvordan Mia uttrykker en tilknytning til bøkene hun leser og også til fantasy-sjangeren. Her kommer et av kjennetegnene, som Appleyard (1991) kobler til barneskoleleseren, fram. Leserne i denne aldersgruppen leser gjerne bøkene flere ganger for å oppnå en form for trygghet og stabilitet i egen leseopplevelse (s.86). Mia forstår at det finnes en nytteverdi i å lese boken flere ganger,

kombinert med at det gir henne en positiv følelse å lese boken en gang til. En slik forståelse av å se sammenhengen mellom ulike tekster opp mot en helhet, kan forstås ut fra et hermeneutisk perspektiv. Mia ser på bøkene som deler av en større helhet, bokserien, der hun må komme seg gjennom alle bøkene for å forstå hele sammenhengen som forfatteren formidler. Mia ser altså på bøkene og bokserien som en del av en hermeneutisk sirkel, som er en prosess der delene og helheten vekselvis sammenlignes, og en svært vanlig måte å møte tekster på (Kvarv, 2021, s.83). Dette er også noe jeg gjør i denne studien, ved å først finne funn fra de skriftlige intervjutranskripsjonene som i dette analysekapittelet presenteres. Før jeg ser på disse delene som en helhet i den kommende drøftingen i kapittel fem.

Et annet eksempel på tilknytning mellom leseren og boken, kommer til syne i Tims utsagn der han beskriver sin egen indre opplevelse med høytlesning:

- (12)
- | | |
|-------------|--|
| Tim: | Fordi, når jeg på en måte må høre på så er det, så er det litt vanskelig å få det på en måte inn i hodet, fordi når jeg leser inni meg selv, så hører jeg det på en måte i hodet, eller jeg føler det i hodet ... det er ikke helt sånn når mamma og pappa leser for meg |
| Intervjuer: | Er det vanskeligere å følge med? |
| Tim: | Ja |
| Intervjuer: | Når du har det i boka så har du på en måte bilde og teksten, også styrer du tempoet litt selv å? |
| Tim: | mhm |

Utdrag 12 viser hvordan Tim beskriver at han forsvinner inn i sitt eget hode når han leser på egenhånd. Han synes derfor det er lettere å lese selv for å skape bilder av innholdet i eget hode, og dermed får en bedre tilknytning til litteraturen. Utdraget viser også enda et eksempel på den fortryllelsen som jeg trakk fram hos Tim tidligere, og beskrivelsen av «at han føler det i hodet» kan trekkes mot den estetiske opplevelsen som bøkene kan tilby leseren.

Den tilknytningen som skapes mellom mennesker, der litteraturen er sammenbindende faktor, vil jeg belyse med tre eksempler. Det første eksempelet er knyttet til høytlesning. I utdrag 12 så vi hvordan høytlesningen skapte en tilknytning mellom Tim og boken som ble lest. Høytlesningen kan også skape en felles leseopplevelse, blant annet mellom elevene i en klasse. Alle de fem fjerdeklassingene forteller om møter med høytlesning fra egen hverdag. Flere møter på høytlesningen i hjemmet, og i skolekonteksten jobber læreren aktivt med å gjøre høytlesning til en del av undervisningspraksisen. Hun leser høyt fra en felles bok ukentlig, for å skape et felles møte med den samme litteraturen for elevene. Slik bidrar hun til at elevene får lik tilgang på og opplevelse med samme litteratur. Det gir også rom for å skape en felles referanseramme som senere kan benyttes til blant annet lek (Lorentzen, 2013, s.225). Det oppstår også et sosialt samspill som er viktig for elevens utvikling av reaksjoner, både til litteraturen og ellers i livet (Appleyard, 1991, s.56). Et godt eksempel på hvordan høytlesning bygger relasjoner og skaper et sosialt samspill, kan vi se tilbake i utdrag 1:

- (1)
- Intervjuer: Nei (3 sek) ehmm når du blir lest høyt for, hvordan synes du det er?
 Erik: Jeg synes det er ganske komfortabelt å bli fortalt historier
 Intervjuer: Synes du det er best å lese boka selv eller at noen andre leser boka for deg?
 Erik: At noen andre leser boka for meg
 Intervjuer: Hvorfor det da?
 Erik: Fordi jeg synes det er ganske ... eh fordi jeg synes det er ganske ganske eh
 fordi jeg synes det er ganske morsomt
 Intervjuer: Morsomt, å bli lest for?
 Erik: Ja
 Intervjuer: Lever, for eksempel når pappa leser boka for seg lever han seg litt inn i det? Altså at han forteller med litt morsomme stemmer og sånn?
 Erik: Ja han lever han han leser med forskjellige stemmer fordi sånn som at en gang leste han russisk stemme og så prøvde han å lage en russisk aksent

Det fellesskapet som her oppstår mellom far og sønn, kan bidra til å skape en form for tilhørighet og en felles referanseramme, som senere kan bygge og styrke kommende relasjoner (Lorentzen, 2013, s.255). Også de estetiske opplevelsene høytlesning legger til rette for, kan skape en opplevelse av tilknytning og det å være en del av et større samfunn (Felski, 2008, s.33).

Det neste aktuelle eksempelet jeg vil trekke fram, handler om hvordan elevene opplever å motta bokanbefalinger fra medelever og andre voksne. Elevene Erik, Nora og Mia kommer med kommentarer underveis i intervjuene sine, om at medelever eller venner leser og har lest samme eller lignende bøker som de selv. Elevene har også opplevd å få disse bøkene anbefalt, slik som Mia og Nora forteller at de har fått *Harry Potter* anbefalt av ei felles venninne i klassen. Denne anbefalingen førte til at jentene valgte å sette seg inn i *Harry Potter*-universet, som de engasjerer seg i både gjennom lesing av bøkene og gjennom leken. Jeg vil trekke fram følgende eksempel fra intervjuet med Erik, der vi får tydelig inntrykk av at han har valgt å lese *Nordlys*-bøkene, fordi han har observert at disse er populære i klassen:

- (13)
- Intervjuer: Ah ja, du fikk lov til å velge den ja ... eh var det noen som har anbefalt deg den nordlysboka eller?
 Erik: eh jeg bare synes at den ... nei det var bare at jeg så at man kan ganske mange hadde den akkurat så da tenkte jeg å prøve prøve den selv, også da da likte jeg den veldig bra
 Intervjuer: Åja, så du valgte selv å lese den?
 Erik: mhm
 Intervjuer: Fordi de andre i klassen leste den
 Erik: mhm

Erik hevder at han tar dette valget av bok på eget initiativ, men vi kan også tolke ut fra utsagn 13, at han er sterkt påvirket av sine observasjoner av bøkens popularitet i klassen. Ut fra den kjennskapen jeg har til Erik, kan man spekulere i om hans rolle i klassen som en stille elev som ofte holder seg for seg selv, har en betydning for hans ønske om å lese en bok som er populær i klassen. Er denne tilbaketrukne rollen noe han selv ønsker, eller sliter han med å komme seg innpå de andre elevene? Om det siste er gjeldende, vil lesing av felles bøker bidra til å gi Erik et mulig samtaleemne i sine forsøk på å bygge relasjoner til sine medelever. Dersom elevene også observerer at Erik leser det samme som de, kan dette også bidra til at de selv tar kontakt med Erik og starter relasjonsbyggingen. Dette er ikke garantert at skjer, men muligheten blir større med denne felles referanserammen.

I intervjuene med de to jentene kommer det fram at de leker *Harry Potter*-universet sammen i en jentegjeng. Dette funnet er aktuelt å presentere i denne sammenhengen, fordi *Harry Potter-bøkene* fungerer som en felles referanseramme for elevene i leken. Mia beskriver leksituasjonen slik:

- (14) Mia: Ja vi har lekt Harry Potter før og sånn men da enten så finner vi på selv eller så leker vi en film eller bok vi har sett da, da må det bli opp til treeren da tror jeg, siden at ingen over treeren her har, mer enn en tror jeg. Men jeg tror alle må ha lest, eller, eller sett filmen til treeren da.
- Intervjuer: Men hvordan er det dere leker de bøkene da? Hva gjør dere da?
- Mia: Eller vi gjør jo det som skjer i, eh skjer i det, men det kan jo hende vi bare finner på ting å, men det er jo ikke sånn at vi gjør akkurat det samme heller.
- Intervjuer: Dere lager deres egen versjon?
- Mia: ehm vi kan bytte ut for eksempel ... ja hvis ingen vil være Harry Potter, altså en gutt da kan vi bytte ut han med moren hans som heter Lily Potter for eksempel. Da kan vi bytte ut sånn, i stedet for å være en gutt for eksempel. Det er ikke det at det er noe problem det, men ja, vi pleier mest å leke vi, vi er liksom en jentegjeng vi seks da, før så var vi bare fem. Eh vi er Nora, meg *ramser opp resten av medlemmene i gjengen*
- Intervjuer: Men dere leker ute det som skjer i bøkene men dere lager litt deres egen vri på det?
- Mia: Mhm
- Intervjuer: Bruker dere noen ting som for eksempel tryllestav eller kler dere ut eller?
- Mia: Ja vi kan jo finne noen pinner eller noe sånn.

Det begynner med at Mia påpeker at alle som deltar i leken bør ha lest boken de skal leke. Vi ser dermed at lesepraksisene elevene deltar i har betydning for deres senere muligheter for deltakelse i sosiale praksiser med jevnaldrende, som i dette tilfellet er leken. Sehested (2012) understreker også viktigheten av hvordan bøker skaper en felles referanseramme, og i barns tilfelle spesielt rettet mot barnebøkernes bidrag, der de bidrar som styrkende faktor for å skape situasjoner for relasjonsbygging og sosialt samspill mellom elevene (s.68). Videre kan vi også finne noen trekk til tidligere funn innenfor denne kategorien om leseopplevelsen, knyttet til både fortryllelse og gjenkjennelse. For det første er jentene oppslukt i *Harry Potter-universet* i leken, som også viser deres opplevelse av å bli oppslukt i bokens handling. Videre koblet mot gjenkjennelse vil jeg trekke fram hvordan Mia påpeker at ingen av jentene vil være gutter, når de skal velge rollene for leken. Dette underbygger hvordan jentene gir inntrykk av at de identifiserer seg med karakterene fra bøkene, og derfor ikke kan være gutter fordi de selv ikke er gutter. De ser seg selv som en del av bokuniverset og ser sin egen virkelighet sammen med *Harry Potter* sin virkelighet. Vi ser med dette hvordan jentene overfører erfaringer og kunnskap de har tilegnet seg i klasserommet, over i friminuttets lek. Vi ser også hvordan jentene faktisk fortsetter med å jobbe med muntlige ferdigheter i friminuttene, ved å samtale og samhandle om litteraturen, gjennom leken.

4.3.7 Oppsummering

Denne kategorien har vist at det er flere sider ved de engasjerte fjerdeklassingenes leseopplevelser som intervjuene får fram. Det første fellestrekket jeg vil påpeke, er hvordan gjenkjennelsen kun i liten grad kommer fram hos elevene. Det er kun hos Tim vi kan finne et brukbart eksempel på denne gjenkjennelsen. Dette motsier derfor, til en viss grad, tidligere teori som påpeker gjenkjennelsen som et sentralt trekk ved barneskoleleseren (Appleyard, 1991). Et annet fellestrekk som er aktuelt, er at elevene

har vanskeligheter med å ordlegge sine leseopplevelser. Til tross for denne problematikken, kommer det også fram utsagn hos elevene der de viser evne til å reflektere om sine møter med litteraturen og sin egen leseopplevelse. Spesielt aktuelt her er å trekke fram intervjuene med Mia og Tim. Disse to elevene uttrykker en opplevelse av å bli sterkt fortryllet av bøkene de leser, der *Harry Potter* kommer fram som en bok som i stor grad motiverer spesielt Mia i lesingen. Hun reiser inn i *Harry Potter-universet* i både egen lesing og gjennom lek med venninnene. En slik reise inn i fiksjonsverdenen er en sterk motivasjonsfaktor hos barn, ifølge Appleyard (1991), og denne fortryllelsen trekker Felski (2008) fram som en motiverende faktor til at elevene senere vil velge å lese flere og liknende bøker. Det bygges opp et spenningsmoment i lesingen, ved å kunne reise inn i boken, vekk fra egen virkelighet, som det virker som elevene er positive til å møte. Denne motivasjonen som skapes av fortryllelsen vi over så eksempel på, er en av flere motivasjonsfaktorer som kommer fram i elevsvarene. Også kunnskapen som ligger i skjønnlitteraturen kommer fram som en motivasjonsfaktor hos elevene. Motivasjonen ligger her i den kombinerte opplevelsen av å lese efferent og estetisk (Rosenblatt, 1994), der leseren tilbys en leseopplevelse både under og i etterkant av lesingen.

Under avsnittet om *Tekst i kontekst* i *Fagfornyelsen 2020* står det at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og på innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser», og videre at «elevene skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Begynnelsen på slik refleksjon, opplevelse og undring viser seg i de funnene som er presentert i denne kategorien, ved at elevene smått ordlegger sine leseopplevelser indirekte gjennom forklaringer av egen deltakelse i leseopplevelser. Også de sosiale trekkene ved leseopplevelsen tildeles en plass i denne kategorien. De felles referanserammene som kommer frem, blant annet gjennom bokvalg og lek, gir elevene en opplevelse av tilknytning. En slik tilknytning skaper leselyst, gjennom at både indre og ytre motivasjon oppstår hos eleven i lesehandlingen (Hennig, 2019). Samtidig kan motivasjonen oppstå i lys av at leseren dras inn i bokens univers eller møter kunnskap som skaper et ønske om å lese mer (Felski, 2008). Slik kommer motivasjonen av relasjonene som skapes, fram i elevsvarene.

5 Sammenfattende drøfting og avslutning

Læreplanen for norskfaget påpeker at elevene gjennom skoleløpet skal bli selvstendige, reflekterte og kritiske lesere, som leser et bredt utvalg sjangre, og tar selvstendige og bevisste bokvalg (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sagt med andre ord, skal elevene bli de engasjerte leserne som jeg innledningsvis presenterte i lys av Hennig (2010, 2012) og Roe (2014). For å utvikle seg mot å bli slike engasjerte lesere, trenger elevene støtte og veiledning fra en kunnskapsrik og trygg voksen. En slik voksen er ofte læreren, som burde ha bred kunnskap om barne- og ungdomslitteraturen, men også om elevene selv som lesere og hvordan tilpasningen av undervisningen kan foregå. Læreren skal fungere som en litteraturformidler, som modellerer hvordan bøker leses og bokvalgene tas, samt ved å presentere nye sjangre til elevene når de er klare for dette. For å få dette til, må læreren ha kunnskap om hvilke bøker og sjangre elevene foretrekker, hvordan de responderer på litteraturen de leser og hvor mye støtte de trenger underveis. Men hva kan min studie fortelle oss om de engasjerte leserne, og finnes de engasjerte leserne blant de fem fjerdeklassingene?

I analysens tre hovedkategorier presenteres det i oppsummeringene noen essensielle trekk ved fjerdeklassingene som engasjerte lesere. For det første kommer alle fem fra det jeg har kalt «bokhjem», som kan beskrives som hjem med en god kultur for lesing. Der er bøkene lett tilgjengelige og lesing foregår i ulike former. Et annet trekk er at elevene leser en rekke ulike teksttyper. Dette kan ses på som en av grunnene til at disse fem elevene kan oppfattes som fem ulike lesere, med både like og ulike leseinteresser. Ulikhetene mellom elevene kommer spesielt fram i hvilken motivasjon de har for lesingen, enten dette er kunnskapsmotivasjon, en følelsesmessig motivasjon eller motivasjon gjennom de relasjonene og det sosiale fellesskapet som lesingen kan skape. I den følgende drøftingen vil jeg diskutere disse trekkene ved de fem fjerdeklassingene og hvordan disse kan beskrive dem som engasjerte lesere. I tillegg vil jeg presentere forslag til hvordan læreren kan støtte og tilrettelegge for disse engasjerte leserne.

5.1 Voksne som påvirkningskraft

I analysen kom det fram at tre av fem av fjerdeklassingene opplever å bli lest høyt for av foreldrene. I tillegg forteller fire av elevene om en god tilgang på bøker i hjemmet, og de leser alle selvstendig utenom den gitte leseleksen. Alle forteller også at de opplever minst ett annet familiemedlem som leser bøker selv i hjemmet. Dette forteller at det er rom for lesing i deres hjem og at de alle driver med fritidslesing. Analysen får i tillegg fram at elevene opplever både høytlesningsstunder og egenlesing i form av lesekvart, i skolen. Skolebiblioteket blir også hyppig brukt av både lærer og elevene.

Tidligere forskning har vist at foreldrene er sterke rollemodeller for sine barn, og at en involvering fra foreldrene har en positiv effekt på elevenes resultater og leseglede (OECD, 2012, s.13). Også Sehested (2012) legger vekt på foreldrene som rollemodeller, og påpeker at det er en sterk sammenheng mellom elevenes familiebakgrunn og de holdningene elevene utvikler knyttet til lesing og bøker (s.67-68). OECD (2012) påpeker hvordan læreren kan påvirke foreldrenes involvering i barnas skolegang, ved å oppfordre dem til å involvere seg og rette deres oppmerksomhet mot viktigheten av at elevene møter på lesing hjemme, både i form av egenlesing og høytlesning (s.26). Det er altså viktig at elevene møter på lesing, men også bøker i egen hverdag. Roe (2020) trekker fram at det bør være et mål i arbeidet med barn og unge, å tilby god nok tilgang på lesestoff og hjelp til å finne tekster som engasjerer dem (s.131). Dette er aktuelt å

påpeke, fordi forskningen også har vist at elever som møter på bøker fra ung alder av, gjennom biblioteksbesøk og høytlesning, vil utvikle seg mot det som kalles lystlesere (Sehested, 2012, s.70). Forskningen påpeker altså at sannsynligheten øker for at barna utvikler seg mot å bli engasjerte lesere, dersom de møter på bokmiljø både i hjemmet og på skolen. På en annen side har Roe (2014) antydnet at det også finnes elever som har et godt bokmiljø i hjemmet, men som likevel ikke er engasjerte lesere som bedriver fritidslesing. Hun fremmer at mulig årsaker til dette, kan være tidligere negative leseopplevelser eller andre forstyrrende elementer slik som tv og dataspill, som tar over oppmerksomheten til disse barna hjemme (s. 44-45). Hvordan kan skolen, uavhengig av elevenes hjemmeforhold, legge til rette for at elevene blir en del av et bokmiljø og videre engasjerte lesere?

Læreren har her en sentral rolle som elevenes litteraturformidler. I denne rollen skal læreren legge til rette for å etablere et godt litterært miljø i klasserommet, noe som er et arbeid som aldri vil slutte og dermed alltid kan forbedres (Hennig, 2012, s.88). For å få til å gi en tilstrekkelig støtte til sine elever, må læreren bruke sin egen litteraturkunnskap og holde seg oppdatert på den aktuelle barne- og ungdomslitteraturen. Samtidig vil det også være nyttig for læreren å benytte seg av andre ressurser på skolen. Her vil jeg trekke fram bokuken som årlig arrangeres på skolen til fjerdeklassingene i min studie. Arbeidet med spesifikke forfattere åpner opp elevenes øyne for hva en forfatter er, og hvis en elev liker en av bøkene som presenteres, kan dette føre til at de leter etter liknende bøker av samme forfatter eller innenfor samme sjanger, senere. Her vil jeg trekke fram det læreren fortalte om Mias valg av boken *Ingenlund*. Mia har valgt boken, fordi forfatteren J. K. Rowling anbefalte den. Dette eksempelet viser hvordan kunnskap om både forfatter og sjanger også kan åpne opp elevenes blikk for flere bøker, og etter hvert flere sjangre. Dette bidrar videre i utviklingen av elevenes litterære kompetanse, og møter med ny litteratur bidrar til å styrke elevenes utvikling av egne leseopplevelser.

Skolebiblioteket er også en ressurs som læreren i min studie aktivt bruker i sin undervisning. Alle de fem fjerdeklassingene forteller også at de har god tilgang til skolebiblioteket, og at de er godt fornøyde med utvalget her. Elevenes tilgang på skolebiblioteket skaper en kortere og enklere vei til litteraturen. Slik får elevene møte på litteraturen allerede fra de første årene på skolen, noe som også gjelder for disse fem elevene i studien. I kompetansemålene under norskfaget i *Fagfornyelsen 2020*, fremmes det at elevene skal utvikle en selvstendig kompetanse til å gå på biblioteket og låne bøker av eget valg i løpet av barneskolen. Etter hvert skal de også utvikle et blikk for kildenes pålitelighet og relevans for det de ønsker å låne (Kunnskapsdepartementet, 2019). På en annen side påpeker Roe (2020) hvordan samme læreplan åpner opp for at skolebibliotekene kan legges ned, om det er tilstrekkelig tilbud på andre bibliotek (s.131). Dette fører med seg en risiko for å svekke litteraturarbeidet i skolen, ved at bøkene flyttes lengre unna elevene. Selv om dette ikke er tilfellet på skolen i min studie, er det aktuelt å skape en bevissthet rundt dette. Fordi, som forskningen viste er avstanden til bokressursene en påvirkningsfaktor for hvilken deltakelse og engasjement elevene har knyttet til bøkene. Også deres mulighet til å kunne medvirke til hvilke bøker de har tilgjengelige, slik elevene i denne studien får ved å få ønske seg bøker til skolebiblioteket, vil ha en betydning for deres leseengasjement. Noe læreren bør ta til betraktning i sin planlegging og tilrettelegging for elevenes lesing.

I oversiktsstudien til Lund og Skyggebjerg (2021) påpekes det også hvordan flere studier påpeker at både stillelesing og høytlesning er lyststimulerende faktorer for elevenes

lesing (s. 25-27). Høytlesningen gir læreren en mulighet til å skape en fortryllende, magisk og oppslukende stund rundt litteraturen for elevene. Ved å lese med innlevelse og velge bøker som fenger, og som en ekstra faktor å skape en egen høytlesningsatmosfære i klasserommet, styrkes den magiske opplevelsen rundt litteraturen. Slike høytlesningsstunder fungerer som et positivt bidrag til klassefelleskapet, samtidig som læreren styrker sin egen relasjon til elevene og relasjonen mellom elevene. De får en felles referanseramme og snakke om, og leke ut på fritiden (Lorentzen, 2013, s.255). Og dette kommer fram i svarene til elevene i min studie, i form av deres lek og samtaler.

5.2 Ulike teksttyper og den grafiske litteraturen

I intervjuene kommer det fram at fjerdeklassingene leser mange ulike typer tekster, der noen av disse tekstene leses av alle fem elevene, mens andre kun gjelder for enkeltelever. Elevene uttrykker også tydelige preferanser rundt hvilke bøker de foretrekker å lese. Her er bøker med fargerike bilder, med et humoristisk preg eller en handling fylt med magiske eller overnaturlige innslag innenfor fantasy-sjangeren, det dominerende. Det kommer også fram at de søker etter spenning i bøkene, og dette underbygges ved deres bruk av ordet spennende for å beskrive sine leseopplevelser. Elevene ønsker heller ikke lese triste eller barnslige bøker, men søker etter romantiseringen i bøkene som innebærer en lykkelig slutt på handlingen. Denne søken etter spenning og romantisering av handlingen, kan ses i sammenheng med de kjennetegnene på barneskoleleserne, som Appleyard (1991) presenterte for 30 år siden.

Fra starten av 90-tallet, da Appleyard (1991) presenterte sin teori, og fram til i dag, har barnelitteraturen gått gjennom en betraktelig utvikling og endring. Etter 2000 års skiftet kom tegnerserieromanen inn på bokmarkedet (Birkeland et al., 2018, s.370), og denne teksttypen er godt representert i elevsvarene. To bokeksampler jeg vil trekke fram er *Nordlys* og *En pingles dagbok*. For det første vil jeg påpeke hvordan begge disse bokseriene er eksempler på elevenes favorisering av den grafiske litteraturen. Begge er relativt nye fenomener innenfor barnelitteraturen, og består av en kompleks sammensetning av tekst og bilde. En slik kompleksitet krever mye av elevene for at de skal klare å tolke tekstens innhold og videre betydning. Tekst og bilder kan forstås som enkeltstående enheter hver for seg, samtidig som de må ses i en sammenheng med hverandre. Bildene kan fungere som en støtte for elevene i lesingen, og hjelpe dem med å se for seg bokens handling som bilder i egen fantasi. På en annen side kan også tekst og bilde stå i et spenningsforhold mot hverandre. Kanskje opplever leseren at enkeltenhetene ikke samsvarer, noe som videre gjør det vanskeligere å skape en forståelse av tekstens innhold og betydning. Læreren kan her spille en støttende og veiledende rolle, ved å jobbe med bilde og tekst hver for seg eller i sammenheng, blant annet i klassefelleskapet. Læreren bør hele tiden utvikle sin egen kunnskap om sammensatte tekster, oppdatere seg på hvilke tekster som elevene kan tilbys innenfor den grafiske litteraturen og dermed videre styrke elevenes evne til å lese sammensatte tekster. I dagens mediasamfunn vil en slik evne til å kunne lese og forstå sammensatte tekster, være svært viktig å tilegne seg.

Et annet poeng jeg vil trekke fram knyttet til bokseriene *Nordlys* og *En pingles dagbok*, er nettopp at de er bokserier og slike bokserier er noe alle de fem elevene favoriserer. I intervjuene kommer det fram at det er en generell tendens blant elevene at de velger de samme bøkene, som enten tilhører samme bokserie, eller bøker som likner hverandre i

sjanger, utforming og innhold. Elevene uttrykker blant annet at de er svært begeistret for bokserier der de kan se sammenhengene mellom bøkene, og med dette forstå bøkernes innhold bedre. Dette er kjennetegn på barneleseren, som oppnår en trygghet i egen lesing ved å lese litteratur som allerede er kjent for dem (Appleyard, 1991, s.86). I lærerintervjuet hevder læreren selv at hun utfordrer elevene til å lese mer kompliserte tekster, og hun er spesielt opptatt av at tekstene som anbefales til elevene, skal bestå av mer tekst enn den forrige de leste. Ved å utfordre elevene på denne måten, vil læreren også dytte elevene over i deres nærmeste utviklingszone. Elevene beveger seg slik ut i et ukjent område, og med tilstrekkelig støtte fra læreren ligger forholdene til rette for at en utvikling kan skje (Vygotskij, 2001). Igjen vil jeg påpeke viktigheten av at læreren er oppdatert på aktuell litteratur og har tilstrekkelig kunnskap om enkeltelevne i sin klasse for å best mulig tilrettelegge.

Det er også interessant å se nærmere på hvilke teksttyper elevene ikke nevner at de leser. Disse teksttypene er blant annet dikt, kjærlighetsromaner og realistiske romaner, som tidligere forskning har påpekt at er typiske tekster jenter leser (Lund & Skyggebjerg, 2021, s.15). En slik kunnskap åpner opp for et videre utviklingsarbeid som kan gjennomføres, der læreren kan presentere disse teksttypene og dermed bidra til å utvikle elevenes tekstrepertoar. Som lærer bør man være bevisst på at elevene kan lese av ulike grunner, være oppmerksom på hvilke teksttyper som fanger elevenes interesser og holde seg oppdatert i takt med utviklingen som foregår innenfor litteraturen. Slik understrekes også viktigheten av å forske nærmere på akkurat dette området, og bidrar til å aktualisere min studie. For vi trenger kunnskap om hva som engasjerer barna i dag, for å få de til å fortsette å engasjere seg i og å lese de tradisjonelle bøkene i framtiden.

5.3 Ulik lesemotivasjon

Analysen får fram ulik motivasjon som elevene har til å lese bøker. De motiveres av den kunnskapen som både skjønnlitteraturen og faktabøkene tilbyr dem, samt den følelsesmessige motivasjonen de erfarer gjennom å fortrylles inn i bokens univers. Motivasjonen kommer også til syne i de sosiale situasjonene som skapes av litteraturen, der relasjonsbygging og tilknytning står sentralt.

Kunnskapsmotivasjonen som kommer til syne i elevsvarene, kan ses i sammenheng med det todelte synet på lesingen til barneskolebarnet, som innledningsvis ble presentert i lys av Appleyard (1991). Ved at elevene leser med blikket utover, oppstår det en motivasjon ved den nye kunnskapen som litteraturen tilbyr dem som lesere. Erik henter denne motivasjonen ved å fange opp nytteverdien som kunnskapen tilbyr han i sakprosaen, representert gjennom faktabøkene i denne studien. I analysen diskuterte jeg hvordan Tim finner kunnskap i en skjønnlitterær bok, der det kom fram at han leste denne boken både estetisk og efferent. Kunnskapen var ikke Tims hovedmotivasjon, men erfaringen med å oppdage slik kunnskap i skjønnlitteraturen, kan utvikle seg mot å bli en framtidig motivasjonsfaktor for denne eleven. I sitt arbeid bør læreren selv være bevisst på disse to måtene kunnskapen i litteraturen kan motivere til lesing hos elevene. Denne bevisstheten må læreren overføre til elevene, og samtidig påpeke at kunnskapen finnes i både sakprosaen og skjønnlitteraturen. Slik Felski (2008) påpeker, ligger det også en mulighet til å lære om omverdenen og sortere sin tidligere tilegnede kunnskap, i skjønnlitteraturen (s.104). Det bør altså påpekes at kunnskapen ikke kun finnes i sakprosaen.

En annen motivasjonsfaktor som kommer fram hos de fem fjerdeklassingene, er den fortryllelsen som oppstår i deres møte med bøkene de leser. Tim og Mia forteller svært engasjert om deres opplevelse av å forestille seg forfatterens, og hvilke indre reaksjoner dette vekker hos dem som lesere. Det kommer her fram en indre motivasjon hos disse elevene, til å ta opp bøkene og lese for å oppleve denne fortryllelsen igjen (Hennig, 2019, s.17). Fortryllelsen er noe Felski (2008) fastslår som en leser-respons som fungerer som en stor motivasjonsfaktor for å lese bøker, fordi det oppstår en følelse av at ingenting annet betyr noe. Leseren oppnår en drømmende tilstand og kan derfor oppslukes av forfatterens litterære univers (s.54-55). Hos fjerdeklassingene kommer denne følelsen fram som noe positivt, og dette burde være noe læreren legger til rette for i undervisningen. Her er det interessant å se tilbake til analysen der læreren hadde en motstridende observasjon av elevenes fortryllelse, enn det som var virkeligheten. Læreren må være oppmerksom på at elevene kan ha en annen opplevelse av klasseromssituasjonen, enn man selv observerer. Samtidig er det viktig å legge til rette for ro rundt lesingen. Slik skapes det rom for at elevene kan konsentrere seg fullt og helt om boken de leser, fylle de tomme rommene som ligger i teksten og aktivere tekstens betydning, slik Iser (1981) beskriver leserens møte med en tekst. Denne fortryllelsen og evnen til å kunne gå inn i forfatterens forestillingsverden, er et viktig og sentralt kjennetegn på den engasjerte leseren.

Høytlesning er et aktuelt eksempel på hvordan læreren kan tilrettelegge for å styrke alle tre formene for motivasjon som oppstår hos elevene i denne studien. Jeg har tidligere gjort rede for hvordan læreren kan tilrettelegge denne høytlesningen, men relasjonsaspektet som høytlesningen bidrar med, vil jeg i det følgende trekke fram. Høytlesningen bidrar med å skape en felles referanseramme for videre samtaler og lek mellom elevene. Også i hjemmet kan høytlesningen bidra til å styrke relasjonen mellom barn og forelder, slik vi så mellom Erik og hans far. Rollespill og andre samarbeidsaktiviteter, er også noe høytlesningen kan bidra til å skape en felles referanseramme rundt. Med dette kan elevene få et likt utgangspunkt for å skape en forståelse av litteraturens innhold og betydning. Mulighetene er mange, og det viktigste poenget her er at relasjoner kan skapes i møtet med litteraturen, noe som videre også styrker leserens motivasjon for å starte å lese ulike tekster. Slik det ble presentert i innledningen, er sterk lesemotivasjon også et sentralt trekk ved den engasjerte leseren.

5.4 Smalt ordforråd

Et siste interessant trekk ved de fem fjerdeklassingene, er deres vanskeligheter med å sette ord på egne leseopplevelser. Dette er allerede diskutert i analysen, der en mulig årsak til problematikken ble presentert som en vanskelighet med å forstå de spørsmålene som ble stilt. En annen årsak ble knyttet til at elevene hadde et svært smalt ordforråd. Dette er også aktuelt å se i sammenheng med lærerens tilretteleggingsarbeid. Elevene trenger støtte fra læreren til å utvikle sitt ordforråd, noe som blant annet kan skje ved at elevene i større grad blir utfordret til å sette ord på sine egne erfaringer og leseopplevelser. Et nyttig verktøy å benytte her, er felles klassesamtaler i form av høytlesning med etterfølgende litterære samtaler. I disse samtalene kan læreren modellere sine beskrivelser av egen leseopplevelse ved å bruke varierende ord og uttrykk. I etterkant kan elevene utfordres til å bruke de nye ordene og uttrykkene i sine beskrivelser, med støtte fra lærerens modellering. Slik kan elevenes ordforråd økes, ved at elevene går fra komfortsonen og over i den nærmeste utviklingssonen. Utviklingen

skjer fordi elevene oppdager nye ord, erfaringer og følelser knyttet til egen lesing (Vygotskij, 2001). Oppmerksomheten rettes mot deres indre selv, og de tankene og følelsene som finnes der. Dette åpner videre opp for at elevene kan møte på mer kompliserte og utfordrende tekster, utvikle en metakunnskap om litteraturen og et språk for å samtale om litteraturen i egen hverdag. Videre kan elevenes egen bevissthet om seg selv som lesere og hvilke lesepreferanser de har, styrkes. Slik utvikler de seg mot å bli de engasjerte leserne jeg i denne studien er på jakt etter.

5.5 Avslutning

Denne studien har vist at den engasjerte lesende fjerdeklassingen har en rik tilgang på litteratur og litteraturmøter i egen hverdag, både hjemme og på skolen. Den engasjerte lesende fjerdeklassingen har voksne rundt seg som påvirker sine lesevaner og leseholdninger ut fra hvordan de voksne ter seg som rollemodeller. Studien har vist at den engasjerte leseren motiveres av ulike ting, og det kommer fram lesing av ulike teksttyper, der de dominerende er fantasy-bøker, faktabøker og bøker innenfor den grafiske litteraturen. Det viktigste kjennetegnet som har kommet fram i studien av disse fem fjerdeklassingene, vil jeg hevde er at det ikke finnes én spesifikk type engasjert lesende fjerdeklassing. De har både likheter og ulikheter, som må tas til betraktning og danne grunnlaget for lærerens tilretteleggingsarbeid.

Per i dag finnes det lite kvalitativ forskning på dette området knyttet til elevenes leselyst (Lund & Skyggebjerg, 2021), og dermed er det også svært aktuelt å forske videre på dette feltet. Vi lever i dag i et stadig mer digitalisert samfunn, der det også ligger en risiko i at lesingen av den tradisjonelle boken etter hvert kan viskes ut. Som lærer må man ta vare på de gode leseopplevelsene den tradisjonelle lesingen tilbyr. Slik vil elevene få muligheten til å utvikle sin fantasi gjennom å forestille seg den litterære verdenen, for hvis ikke vil verdifulle opplevelser og erfaringer gå tapt. En annen konsekvens som kan oppstå dersom skjønnlitteraturen ikke leses, er at tilgangen til skjønnlitteraturens tekstunivers forsvinner og leserens evne til å lese lange sammenhengene tekster generelt vil svekkes. Slike opplevelser som Mia i det følgende beskriver, vil da kunne forsvinne og erstattes med andre sine opplevelser. Disse overføres kun direkte til leseren og gir ikke rom for at leseren kan skape sin egen leseopplevelse gjennom sin tolkning av teksten. Mia sier: «Det som er så fint med bøker i stedet for filmer er litt sånn at, hvis man leser en bok også lager man seg sine egne bilder da, i hodet, og da blir det ikke så skummelt».

6 Litteraturliste

- Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Birkeland, Risa, G. & Vold, K. B. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie* (3. utg.). Samlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing.
- Gabrielsen, N. N. (2013). Foreldrestøtte og hjemmeforhold – hva betyr det for utviklingen av elevenes leseferdigheter? I E. Gabrielsen & G. Solheim (Red.), *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (s.151-171). Akademika forlag
- Gleiss, S. M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst I klasserommet: om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredidaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser: En Antologi om receptionsforskning* (s.102-133). Borgen.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Larsen, A.S. (2018). Fortellende prosa for barn og unge. I A.S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10 Litteraturboka* (s. 124-152). Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2013). Første leseopplæring i skolen. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: Ei grunnbok* (s.248-261). Universitetsforlaget
- Lund, H. R., & Skyggebjerg, A. K. (2021). Børns leselyst. *Pædagogisk indblik*, (13), <https://dpu.au.dk/viden/paedagogiskindblik/boerns-laeselyst>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s.50-67). Universitetsforlaget.
- OECD (2012), Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? – 20 år med lesing i PISA* (s.108-134). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (3.utg). Universitetsforlaget
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rostvåg, Å. (2010). Hvilke valg tar barna når de selv velger bøker? I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster: Barns tekstpraksis* (s.46-61). Universitetsforlaget
- Sehested, C. (2012). Family literacy: læsepraksis i familien. *Viden om læsning*, (12), 66-72. http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/caroline_sehested.pdf
- Steffensen, T., & Hansen, T. I. (2021). Motivation i litteraturundervisningen. I St. T. Gissel & T. Steffensen (Red.), *Undersøg litteraturen! engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s.207-221). Akademisk Forlag
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., Skodvin, A., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.

Warberg. S. (2018). Grafisk litteratur. I A.S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10 Litteraturboka* (s. 206-232). Universitetsforlaget.

Ipsos MMI (2020). *Leserundersøkelsen 2020: Lesing, kjøp og handelskanaler*. [Lysarkpresentasjon]. Bokhandlerforeningen & Forleggerforeningen.
https://forleggerforeningen.no/wp-content/uploads/2020/06/leseundersokelsen_2020_rapport_kompl_0.pdf

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Intervjuguide elevsamtaler

Vedlegg 2: Intervjuguide lærerintervjuer

Vedlegg 3: Godkjenning av prosjektet fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vedlegg 4: Informasjons- og samtykkeskjema til foreldre

Vedlegg 5: Informasjons- og samtykkeskjema til lærer

Vedlegg 1 - Intervjuguide elevsamtaler

Informasjon til deltaker før lydopptak starter:

Fortelle eleven om hvorfor han/hun sitter sammen med meg nå, at dette er en samtale der vi skal snakke litt om hva eleven leser og når eleven leser. Fortelle eleven også at jeg skal bruke det eleven sier i en masteroppgave jeg skal skrive på min egen skole.

I tillegg informere eleven om at samtalen tas opp på lydopptak og at det kun er jeg som skal høre på lydopptaket. Forklare også at dette er godkjent av foresatte, og at de foresatte har skrevet under på et samtykkeskjema i forkant av samtalen.

Overordnede spørsmålskategorier, med veiledende spørsmål og forslag til mulige oppfølgingsspørsmål som kan stilles underveis (alt med på lydopptak):

1 Elevens beskrivelse av egne leseopplevelser

Elevens bokvalg på tidspunktet hvor samtalen gjennomføres

1. Hvilken bok leser du nå?
(Eventuelt om elevene kan dette punktet rettes mot den forrige boken eleven leste dersom eleven ikke leser en bok akkurat når samtalen finner sted)
2. Kan du fortelle meg litt om denne boken?
 - Er handlingen i boken noe du kjenner deg igjen i? Ligner den på noe du selv har opplevd? Ligner den på din egen hverdag?
 - Hva tenker du om karakterene i boken? Er de like deg selv eller ulike? Er det noe du liker spesielt godt ved karakterene?
 - Hvem er hovedpersonen i boka? Ser du på hovedpersonen som god eller ond? Gjør hovedpersonen noe i løpet av boken som du legger spesielt merke til? Liker du hovedpersonen?
 - Når du leste boka du forteller meg om nå, hvordan opplevde du det? Kjente du på noen spesielle følelser underveis, slik som for eksempel at du ble overraska, synes det var morsomt, ble glad?
 - Lærte du noe av boken?
3. Hvorfor valgte du å lese akkurat denne boken?
 - Noen som har anbefalt deg boken før du leste den?
 - Har du lest noen lignende bøker tidligere? Noen bøker av samme forfatter eller innenfor samme bokserie? Hva er det eventuelt med denne bokserien som du liker?
 - Hvis eleven ikke vet: valgte du boken helt tilfeldig, bare ved å ta en bok? Hvorfor?
4. Den boken som du nå leser, hvor leser du den? Hjemme? På skolen? Begge?

Arbeid på skolen med bøker

5. Har dere hatt bokprosjekter på skolen der du har møtt på bøker du ønsker å lese eller som du har valgt å lese fordi boken var en del av bokprosjektet?
6. Skriver dere bokanmeldelser til bøkene dere leser på skolen? Har dere skrevet dette tidligere?

Elevens favorittbøker/favorittbokserier

7. Har du en favorittbok/-bøker eller favorittbokserie(r)? Hvis ja; still mange av de samme spørsmålene som over for å få eleven til å utdype hva han eller hun liker med denne/disse. Spør også om eleven har lest denne boken (og eventuelt noen andre) mange ganger.
8. Leser du noen ganger bøker som er så bra at du ikke klarer å legge de fra deg? At du bare må lese de ferdig? At du føler deg som en del av det som skjer i boken? Eller at du bare må vite hvordan boken slutter?
 - Tror du du kan prøve å tenke på en grunn til at du ikke blir så oppslukt av en bok? (dersom eleven svarer nei)
9. Husker noen bøker (eller en bok) som du ikke har klart å legge fra deg?
10. Hva var det med disse bøkene/denne boken som gjorde at du ikke klarte å legge den fra deg?
11. Og når du opplever en bok som er så bra at forsvinner inn i bokens verden, får du lyst til å fortelle om den til noen andre? Anbefale andre å lese den?
 - Hvem?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
12. Ville du anbefalt meg, som er voksen, å lese denne boken/disse bøkene?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
13. Er det noen bøker du ikke leser i det hele tatt?
 - Kan du fortelle meg hva det er med denne boka/disse bøkene som gjør at du ikke liker å lese de? (følelser, karakterer og handlinger)
 - Kan du komme på noen bøker du ikke har likt å lese? Hva var det som gjorde at du ikke likte den/de?

2 Elevens lesevaner

Hvor ofte leser eleven og hvordan foregår lesesituasjonen?

1. Hvor ofte pleier du å lese bøker?
 - Hver dag, flere ganger om dagen, noen ganger i uken?
 - Sitter du da og leser bøkene alene?
2. Er det noen som leser bøker høyt for deg hjemme?
 - Hvem er det som leser for deg? Når skjer dette? Hva leser dere da?
 - Har du noen søsken som også blir lest for sammen med deg?
 - Hvordan synes du det er å bli lest høyt for?
3. Liker du det bedre å bli lest høyt for enn å lese boken selv?
4. Leser noen høyt fra bøker for deg på skolen?
 - Hvordan synes du dette er?
5. Er det noen andre hjemme som leser bøker selv?

6. Har dere noen bøker stående hjemme?
7. Da du var mindre, som for eksempel da du gikk i barnehagen eller før du lærte å lese bøker selv, hvem leste for deg da?
 - Hvor skjedde dette og når?
 - Kan du huske noen bøker som du fikk lest for deg da?
8. Lydbok, hører du på det?
 - Hvordan synes du det er å høre på lydbok?
 - Hører du helst på lydbok eller vil du lese boken selv?

Samtale med andre om bøker

9. Snakker du med noen andre om bøker? Hvem? Når gjør du dette?
10. Leker du noen gang det du leser om i bøkene? Som f.eks. at du er en av karakterene fra en bok?

3 Elevens valg av bøker, hvordan gjør han/hun dette?

1. Hvordan bestemmer du deg for hvilken bok du skal lese?
 - Hva ser du etter?
 - Er det kun forsiden du ser på eller leser du på baksiden om hva boken handler om også?
 - Blar du i den først og ser på bildene eller andre ting i boken, før du velger?
2. Hvor går du for å finne en bok du skal lese? Går du på biblioteket/skolebiblioteket?
 - Har de nok bøker på skolebiblioteket som interesserer deg?
 - Får du god tid til å finne en bok du vil lese på biblioteket? Trenger du god tid på å finne en bok du får lyst til å lese?
 - Er det noen bøker du kunne ønske at de hadde på skolebiblioteket?
 - Har du vært på en annen bibliotek enn det på skolen? Hvem var du med der? Har du vært på andre bibliotek flere ganger? Hvordan synes du det er å være på biblioteket? Kan du fortelle meg om en slik bibliotekstur.

Vedlegg 2- Intervjuguide lærerintervju

Informasjon til deltaker før lydopptak starter:

Gi kort informasjon om forskningsprosjektet mitt og hva jeg skal spørre lærer om. I tillegg informere om/gi påminnelse om at intervjuet tas opp på lydopptak og at det kun er jeg som skal høre på lydopptaket.

Intervjuspørsmål, med tilhørende utdypingsspørsmål som kan bli aktuelle å stille (alt med på lydopptak):

Kan du fortelle meg litt om de elevene jeg har intervjuet og deres lesevaner fra ditt perspektiv som lærer?

Hvordan velger elevene de bøkene de leser:

- Har du noen observasjoner du kan dele med meg?
- Hvilke bøker velger de?
- Er det noen sjangre, forfattere eller bokserier som går igjen?
- Hvilken rolle har du som støtte til elevene i valget av bøker de skal lese?
- Har du noen spesifikke tanker/kommentarer om disse elevene sine valg av skjønnlitteratur de ønsker å lese?

Litterære aktiviteter:

- Deler elevene litterære opplevelser med hverandre?
- Leker de ut bøkene de har lest, ved å for eksempel spille de ulike rollene, bruke rekvisitter fra bøkene eller spille ut handlinger fra bøkene?

Generelle observasjoner av hele trinnets lesevaner:

- Hvilke forskjeller ser du mellom elevene på trinnet når det gjelder leseinteressen? Er det noen hovedtrekk du kan trekke fram?
- Er det noen sjangere som går igjen? Eventuelt hvilke?
- Hvordan gjennomfører elevene valg av bøker?
- Hvordan er engasjementet deres knyttet til lesing generelt? Og til valg av bøker? Hvordan er elevenes motivasjon knyttet til det samme?

Lærerens tilrettelegging i undervisningen:

- Har du høytlesning for elevene i din undervisning? Hvis ja:
 - Når gjør du dette? Hvordan gjennomfører du høytlesingen? Hva leser du for elevene og hvordan bestemmer du deg for dette valget? Hvordan responderer de elevene som er intervjuet til høytlesning? Er de engasjerte og følger med, eller viser de lavere interesse for dette?
- Hvordan legger du til rette for lesing i dine timer?
- Hvordan gjør du skjønnlitterære bøker tilgjengelig for elevene?

Har du noen andre observasjoner av de utvalgte elevene sine skjønnlitterære lesevaner som du kunne tenke deg å dele med meg/som du kan tenke at kan være passende til dette prosjektet?

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

20.11.2021, 14:02

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hva velger elever å lese, og hvordan begrunner de sine valg av litteratur?

Referansenummer

568059

Registrert

15.10.2021 av Malin Kristine Haug - malinkh@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
/ Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tatjana Kielland Samoilow, tatjana.samoilow@ntnu.no, tlf: 73412327

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Malin Kristine Haug, malinkhaug@outlook.com, tlf: 45206912

Prosjektperiode

01.11.2021 - 01.06.2022

Status

18.11.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

18.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61692e6e-93f9-489b-987e-cfa3931794f1>

1/2

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold
Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En studie av elevers lesevaner og valg av skjønnlitteratur»?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hva elever på 4.trinn velger å lese og hvorfor. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse i dette prosjektet vil innebære for ditt barn.

Formålet med prosjektet

I dette forskningsprosjektet skal jeg intervju elever for å se på hva de velger å lese i sin hverdag, både på skolen og fritiden. Jeg skal også se på hvorfor de velger de bøkene de leser, i hvilke situasjoner de leser, og hvor tilgjengelig ulik litteratur er for de i hverdagen. Jeg har lyst til å snakke med 5-10 elever og håper du vil la ditt barn bli med!

Intervjuet vil finne sted i midten av januar 2022 og eleven vil bli tatt ut av en undervisningstime for å intervjues. Her vil jeg avtale med elevens lærer og finne et passende tidspunkt for gjennomføringen. Informasjonen fra intervjuene skal brukes i en masteroppgave innenfor norskdidaktikk ved grunnskolelærerutdanningen ved NTNU.

Forskeren som leder forskningsprosjektet heter Malin Kristine Haug.



Hvorfor får du spørsmål om barnet ditt kan delta?

Jeg spør deg fordi barnet ditt tilhører en klasse jeg har vært praksisstudent i de siste to årene. Jeg har allerede vært i kontakt med en av klassens kontaktlærere om forskningsprosjektet og fått bekreftet at det er mulighet for å gjennomføre disse elevintervjuene i klassen med samtykke fra foresatte.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Hvis du har lyst til at barnet ditt skal delta i forskningsprosjektet, vil barnet bli med på et individuelt intervju der det vil bli stilt ulike spørsmål knyttet til barnets lesevaner og leseinteresser. Hvis ønskelig er det også mulighet til å få se på en intervjuguide i forkant av intervjuet.

Intervjuet vil foregå som en samtale med meg på et eget rom, og jeg vil gjøre et lydopptak av intervjuet. All data som samles inn i dette prosjektet vil bli oppbevart ut fra NTNUs forskrifter for sikker lagring. Det vil kun være meg som forsker som har tilgang på dataene under forskningsprosessen, barnet vil bli anonymisert og opptak vil slettes når forskningsprosessen avsluttes.

Det er frivillig å delta

Det er selvsagt frivillig å delta i prosjektet, og jeg trenger samtykke fra deg for å kunne intervjuet barnet ditt. Samtykket kan når som helst trekkes tilbake uten at det trengs å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil at barnet skal delta eller senere velger å trekke barnet fra undersøkelsen. Jeg legger ved min e-postadresse, som det bare er å kontakte meg på om det er spørsmål knyttet til prosjektet.

I tillegg til at jeg ønsker å intervju elever fra den valgte klassen, skal jeg også intervju elevenes norsklærer. Derfor ønsker jeg at du også svarer på om du samtykker at informasjon norsklæreren gir om ditt barn under intervjuet, kan brukes i forskningsprosjektet eller ikke.

Personvern hensyn – hvordan oppbevarer og bruker jeg opplysningene om barnet ditt

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene for dette forskningsprosjektet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningene som samles inn, er det kun jeg som har tilgang til. Disse lagres på et eget lagringsområde som heter NICE-1 og som er godkjent av NTNU. Jeg vil også slette lydopptaket fra intervjuet når jeg har skrevet ned alt som ble snakket om i intervjuet. Barnet vil anonymiseres og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Når forskningsprosjektet avsluttes vil alle opplysninger som er knyttet til barnet ditt slettes, og de opplysningene som er benyttet i masteroppgaven er anonymisert. Planen for prosjektslutt er slutten av mai 2022.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Jeg behandler informasjon om ditt barn bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved Tatjana Kielland Samoilow
E-post: tatjana.samoilow@ntnu.no
Telefon: 73412327

- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)
eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Malin Kristine Haug
E-post: malinkhaug@outlook.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *En studie av elevers lesevaner og deres valg av litteratur*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Jeg samtykker til at** mitt barn får delta i prosjektet og at opplysningene om mitt barn behandles fram til prosjektet er avsluttet.
 - Jeg samtykker til at** barnets norsklærer kan gi opplysninger om barnet knyttet til prosjektet.
 - Jeg samtykker ikke** til at mitt barn får delta i prosjektet
-

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En studie av elevers lesevaner og valg av litteratur»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hva elever på 4.trinn velger å lese og hvorfor. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse i dette prosjektet vil innebære for deg.

Formålet med prosjektet

I dette forskningsprosjektet skal jeg intervjuere elever for å se på hva de velger å lese i sin hverdag, både på skolen og fritiden. Jeg skal også se på hvorfor de velger de bøkene de leser, i hvilke situasjoner de leser, og hvor tilgjengelig ulik litteratur er for de i hverdagen. Jeg har lyst til å snakke med norsklæreren til de elevene jeg intervjuer og håper du vil være med!

Intervjuet vil finne sted i midten av januar 2022, og informasjonen fra intervjuene skal brukes i en masteroppgave innenfor norskdidaktikk ved grunnskolelærerutdanningen ved NTNU.

Forskeren som leder forskningsprosjektet heter Malin Kristine Haug.



Hvorfor får du spørsmål om du kan delta?

Jeg spør deg fordi du er norsklæreren til de elevene jeg ønsker å intervjuere i dette prosjektet, og jeg håper du kan bidra med dine observasjoner og tanker rundt elevenes lesevaner og -interesser.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du har lyst til å delta i forskningsprosjektet vil du bli med på et individuelt intervju der jeg stiller deg ulike spørsmål knyttet til elevenes lesevaner og leseinteresser. Jeg vil også spørre deg om dine egne lesevaner og erfaring med litteratur. Og også om hvordan du legger til rette for litteratur og lesing i undervisningen. Hvis ønskelig er det også mulighet til å få se på en intervjuguide i forkant av intervjuet.

Intervjuet vil ta mellom 30 og 45 minutter, og det vil bli tatt opp på lydopptak. All data som samles inn i dette prosjektet vil bli oppbevart ut fra NTNUs forskrifter for sikker lagring. Det vil kun være meg som forsker som har tilgang på dataene under forskningsprosessen, du vil bli anonymisert og opptak vil slettes når forskningsprosessen avsluttes.

Det er frivillig å delta

Det er selvsagt frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten at det trengs å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg fra undersøkelsen. Jeg legger ved min e-postadresse som det bare er å kontakte meg på om det er spørsmål knyttet til prosjektet.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene deg til formålene for dette forskningsprosjektet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Som nevnt er det kun meg som vil ha tilgang til dataene underveis i forskningsprosessen. Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som samles inn, og denne skal lagres på et eget lagringsområde som heter NICE-1 og som er godkjent av NTNU. Jeg vil også slette lydopptaket fra intervjuet når jeg har skrevet ned alt som ble snakket om i intervjuet. Du vil anonymiseres og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Når forskningsprosjektet avsluttes vil alle opplysninger som er knyttet til deg slettes, og de opplysningene som er benyttet i masteroppgaven er anonymisert. Planen for prosjektslutt er slutten av mai 2022.

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved Tatjana Kielland Samoilow
E-post: tatjana.samoilow@ntnu.no
Telefon: 73412327
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Malin Kristine Haug
E-post: malinkhaug@outlook.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *En studie av elevers lesevaner og deres valg av litteratur*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Jeg samtykker til** å delta i prosjektet.
- Jeg samtykker ikke** til at å delta i prosjektet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

