

Gunvor Storaas

## Lese glede i læreplanen og i livet

Ein dokumentanalyse av Læreplan i norsk (NOR01-06) med seks lærarar sine innspel frå praksis.

Masteroppgåve i MGLU5202 Masteroppgave i norskdidaktikk

Rettleiar: Elin Strømman

Medretteiar: Ivar Sørensen

Mai 2023



Gunvor Storaas

## **Leseglede i læreplanen og i livet**

Ein dokumentanalyse av Læreplan i norsk  
(NOR01-06) med seks lærarar sine innspel frå praksis.

Masteroppgåve i MGLU5202 Masteroppgave i norskdidaktikk  
Rettleiar: Elin Strømman  
Medretteiar: Ivar Sørensen  
Mai 2023

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap  
Institutt for lærarutdanning



**NTNU**

Kunnskap for ei betre verd



*«You are sucked in, swept up, spirited away, you feel yourself enfolded in a blissful embrace».*

*Rita Felski*

## FORORD

Med denne oppgåva avsluttar eg grunnskulelærarutdanninga mi 1-7 ved NTNU i Trondheim. Eg kjenner både på glede over å fullføra, men også vemod over å vera ferdig som student. Eg har no innsett kor givande det er å få lov å gå på førelesing og ta del i andre sine kunnskapar, og ikkje minst få lov å sitja ned og fordjupa seg i eit tema til ein master i eit heilt halvt år.

Takk til lærarane som stilte opp som informantar, og tok seg tid til å svara på spørjeundersøkinga mi.

Eg vil og takka rettleiarane mine Elin Strømman og Ivar Sørensen. Det har vore inspirerende å diskutera med dykk, og til tider frustrerende, då de er så kunnskapsrike og eg ikkje alltid klarar å hengja med. Tusen takk for kommentarar, korrektur og skryt når eg har hatt behov for det.

Takk Borghildfaster for at du har eit auga for rettskriving, og har teke deg tida til å lese korrektur på oppgåva mi.

Og takk Ola, Hans og Rannei. Takk for at de har halde ut med mine opp- og nedturar, og for at de har halde meg fast i kvardagen.

Trondheim, mai 2023  
Gunvor Storaas

## SAMANDRAG

Formålet med denne masteroppgåva er å sjå kva leseglede kan vera i Læreplan for norsk (NOR01-06) i Kunnskapsløftet frå 2020 (LK20). Problemstillinga for oppgåva er: Kva kan leseglede vera i skulen etter innføringa av LK20? Norsk er det faget som har særskilt ansvar for den grunnleggjande ferdigheita det er å lesa, men kva står det i læreplanen om lesing og leseglede?

For å belysa problemstillinga har eg sett på lesing som ein del av literacy. Dette omgrepet vert nytta for å blant anna skildra kva det vil seia å kunna lesa og skriva, og er eit overordna omgrep. Vidare for å forstå korleis ein ser på lesing, tek oppgåva føre seg både teoriar om lesing og ho kjem inn på ulike perspektiv ein kan nytta for å forstå fenomenet leseglede. For å få eit overordna blick på korleis læreplanen er ein del av utdanningspolitikken og på kva som formar det som står i planen, ser oppgåva kort på målstyring og PISA-prøvene som vert gjennomførte i Noreg.

Hovuddelen av oppgåva byggjer på ein analyse av læreplanen med fokus på lesing. Ved å nytte dokumentanalyse opnar analysen med å byggja ei forståing for korleis læreplanen er bygd opp. Deretter ser oppgåva på kva planen skriv om lesing og kva som kan liggja bak at den fokuserer på at elevane skal læra å lesa slik det er skildra. Dette viser den eine sida av verkelegheita, nemleg korleis det er tenkt at ein skal fokusera på lesing. Korleis dette kan gjerast i praksis, kjem til syne i ei spørjeundersøking, der ei lita gruppe med lærarar svarar på ulike spørsmål kring leseglede.

Drøftinga og samandraget av oppgåva syner at leseglede ikkje står eksplisitt omtala i læreplanen i norsk, men at ein nokon stader kan tolka det inn implisitt. Det er fleire stader i planen det er lagt vekt på at ein skal «oppleva» litteratur. Dette kan tolkast på mange måtar, men det vert då opp til kvar enkelt lærar å leggja leseglede inn som noko av det ein skal oppleva. Ein lærar i spørjeundersøkinga uttrykkjer at leseglede er å oppleva bøker saman med andre, at det skapar samhald og gode opplevingar.

Det er også verdt å merke seg om og i kva grad det er ein forskjell på orda leseglede og leselyst, slik ein kan tolka det ut frå dei engelske omgrepa «reading pleasure» og «desire to read». På norsk vert gjerne orda nytta som synonym. I oppgåva mi grunnar eg over dette, og nyttar og fokuserer på ordet leseglede.

## ABSTRACT

The purpose of my master's thesis is to investigate what room reading pleasure has in the curriculum for Norwegian (NOR01-06) in Kunnskapsløftet from 2020 (LK20). The problem associated with the assignment is: What is reading pleasure in school after the introduction of LK20? Norwegian is the subject especially responsible for the basic skill of reading, but what does the curriculum say about reading and reading pleasure.

To shed light on the topic I have seen reading as part of literacy. This term is used to describe the ability of reading and writing. Furthermore, to understand how one views reading, the thesis takes into account both theories about reading and further into different perspectives that can be used to understand the phenomenon of reading pleasure. Also, to get an overall view of how the curriculum is part of the education policy and how it is shaped, the thesis looks briefly at management by objectives and the PISA tests that are carried out in Norway.

The main part of the thesis is based on an analysis focusing on reading in the curriculum. Using a method called document analysis, the analysis starts with an understanding of how the curriculum is structured. Then it focuses on what the plan says about reading and what might be the reasons for the various ways of reading. How this is practiced in school, comes to light in a survey, where a small group of teachers answer various questions about reading pleasure.

The discussion and the thesis's summary show that the pleasure of reading is not explicitly mentioned in the curriculum in Norwegian, but some places it can be interpreted implicitly. There are several places in the plan that emphasize the term "experiencing" literature. This can be interpreted in many ways, but it is then up to each individual teacher to include the joy of reading as part of the experience.

In English it is worth noticing the difference in the terms "desire to read" and "reading pleasure". In Norway the terms are used synonymously, while in English there is a clearer distinction between the two. My thesis focuses on the reading pleasure.



# INNHALD

<b>1 INNLEIING</b>	<b>8</b>
1.1 Oppgåva sitt fokus	8
1.2 Oppgåva sin metode	8
1.3 Teoretisk standpunkt	9
1.4 Tidlegare forskning	10
1.5 Avgrensingar	10
<b>2 TEORI</b>	<b>12</b>
2.1 Literacy	12
2.1.1 Literacy i verda	12
2.1.2 Literacy i Noreg og i læreplanverket	14
2.2 Å lesa	15
2.2.1 Kognitive lese-teoriar	15
2.2.2 Sosiokulturelle teoriar	16
2.2.3 Utviklingsorienterte teoriar	16
2.3 Perspektiv på lesing knytt til leseglede	16
2.3.1 Om ulike typar glede og lyst knytt til lesing	17
2.3.2 Om ulike typar lesarar	19
2.3.3 Måtar å lesa på	20
2.3.4 Kva skjer med oss når me les?	21
2.4 Lesing i skulen	23
2.4.1 Lesing i begynnaropplæringa	23
2.4.2 Lesing i den andre leseopplæringa	23
2.4.3 Motivasjon	24
2.5 Målstyring og PISA	24
2.5.1 Kritikk av PISA	25
2.5.2 Ein motstandsmann	25
2.5.3 Ja til ferdigheiter!	26
2.5.4 Kva så?	26
<b>3 METODE</b>	<b>28</b>
3.1 Kvalitativ metode	28
3.2 Utval: Læreplan i norsk i LK20	30
3.3 Utval: Spørjeundersøking	30
3.3.1 Utforming og val av tema	30
3.3.2 Informantar	31
3.4 Metodekritiske merknader	32
<b>4 ANALYSE</b>	<b>34</b>
4.1 Læreplan	34
4.1.1 Dokumentstader	35
4.1.2 Læreplanverket som dokumentverktøy	36
4.1.3 Om Læreplan i norsk	36
4.1.4 Om faget	36
Fagets relevans og sentrale verdiar	36
Kjerneelement	37
Tverrfaglege tema	37

Grunnleggjande ferdigheiter	38
4.1.5 Kompetansemåla	38
4.1.6 Jakta på kodar og kategoriar i læreplanen	38
Kodar i læreplanen	38
4.1.7 Utvikling av kategoriar	39
4.1.8 Eksplisitt/ implisitt	41
4.1.9 «Om faget» vs. kompetansemål	41
4.1.10 Analyse av «Om faget»	41
Sjølvtviklingstanken	41
Medborgartanken	43
Demokratitanken	44
Ferdigheitstanken	45
4.1.11 Analyse av kompetansemåla	46
Etter 2. trinn	47
Etter 4. trinn	48
Etter 7. klasse	49
Ferdigheitstanken	49
Medborgartanken	50
Sjølvtviklingstanken	50
<i>4.2. Analyse av spørjeskjema</i>	51
4.2.1 Læraren sitt forhold til leselede	51
4.2.2 Tiltak for å innføra leselede	51
4.2.3 Korleis påverkar læreplanen og målstyring arbeidet med leselede?	52
4.2.4 Betydinga av skulebibliotek	52
<i>4.3 Slutningar frå analysen</i>	52
<b>5 DRØFTING</b>	<b>54</b>
5.1 <i>Finst det leselede i læreplanen?</i>	54
5.1.1 Kva legg læreplanen i leselede?	54
5.1.2 Lesegleda, -den er ikkje her!	55
5.1.3 Kva seier lærarane om dette?	56
5.3 <i>Leselyst versus leselede</i>	57
5.4 <i>Avsluttande tankar</i>	57
<b>6 LITTERATUR</b>	<b>60</b>
<b>7 VEDLEGG</b>	<b>64</b>

# TABELLAR

## OM FAGET

Tabell 1: Sjølvutviklingstanken	41
Tabell 2: Medborgartanken	43
Tabell 3: Demokratitanken	44
Tabell 4: Ferdigheitstanken	45

## KOMPETANSEMÅL

Tabell 5: Etter 2. trinn	47
Tabell 6: Etter 4. trinn	48
Tabell 7: Etter 7. trinn	49

# 1 INNLEIING

Studien du no held i hendene byggjer på ei interesse for lesing, og ein tanke om at leseglede er noko alle skal oppleve. Ein kan månadleg lesa noko om born og deira lesevanar i aviser og nyheitskanalar, noko som tyder på at det er eit samfunnsaktuelt problem. Sist ut var regjeringa Støre, som 17. april 2023 lanserte at dei vil byggja opp ein leselyststrategi. Born og unge les mindre enn før, viser statistikkar gjennom fleire år, og no vil regjeringa setja i gang eit arbeid med å endra dette (Regjeringa, 2023). Med dette som bakteppe har eg forma masteroppgåva mi i norskdidaktikk ut i frå tema leseglede og læreplanen, og problemstillinga lyder: Kva kan leseglede vera i skulen etter innføringa av LK20? Nedanfor gjer eg vidare greie for problemstilling og fokus for denne oppgåva.

## 1.1 Oppgåva sitt fokus

Idéen til denne studien fekk eg gjennom ei av desse sakene i media. Ekko i NRK P2 sende nemleg i oktober i fjor eit program som handla om korleis ein skal få fleire born til å oppleve glede når dei les bøker. Dette sådde spirer i hovudet på meg, og eg fann ut at leseglede skulle vera ein del av mi masteroppgåve.

Med interessa for fenomenet leseglede som grunnlag og som framtidig lærar, fann eg ut at det ville vera interessant å knyta leseglede og læreplanen saman. Det er i skulen borna skal læra å lesa, og det er blant anna her ein må leggja grunnlaget for leseglede. Lesing er ei grunnleggjande ferdigheit, og ein kompleks aktivitet. Det er noko ein gjer for å bli underhalden og få estetiske opplevingar, og det er noko ein må gjera for å kunna vera eit fungerande menneske i samfunnet, det er ein del av literacyen. Som lærar jobbar ein tett opp mot læreplanen, og det er den som er førande for all undervisinga ein skal gjera. Såleis vart formålet med undersøkinga å sjå om LK20, og då særleg Læreplan i norsk (NOR 01-06), rommar leseglede. Dette er den nye læreplanen som vart innført frå hausten 2020, og det er særleg interessant å studera den då den er så ny og det ikkje er gjort så mykje forskning på den enno.

Etter eg hadde valt tema for oppgåva, vart det tydeleg for meg at eg måtte gjera eit val. Eg måtte klargjera om eg skulle nytta omgrepet leselyst eller leseglede. Desse to orda dukkar opp side om side i faglitteratur og artiklar. Så langt eg har lese og forstått, er det ingen som har gjort eit tydeleg skilje mellom dei to, og det er i stor grad personleg kva ein legg i omgrepa og korleis ein nyttar dei. Eg ynskjer difor å argumentera for at det er eit skilje mellom leselyst og leseglede. Slik eg ser det, er leselyst det ein opplever før ein opnar ei bok, medan leseglede finn ein i sjølve leseprosessen. Slik også den engelske omsetjinga av ordet tyder, nemleg «desire to read». Eg har ei draging mot å setja meg ned og opna ein roman. På den andre sida opplever eg leseglede når eg les ein roman. Den fengjer meg, lærer meg noko og gjev meg lyst til å lesa vidare. Den gjev meg leseglede, «reading pleasure». Med desse argumenta vil eg vidare i denne studien nytta leseglede som omgrep, då det er glæda ved lesinga eg vil sjå om læreplanen uttrykkjer, legg opp til og gir rom for.

## 1.2 Oppgåva sin metode

Denne studien byggjer i hovudsak på kvalitativ dokumentanalyse av Læreplan i norsk (NOR01-06). I førebuinga til analysen såg eg på korleis læreplanen er som dokument. Eg nytta omgrepa dokumentstader og dokumentverktøy for å danna meg eit overblikk (Asdal & Reinertsen, 2020). Spørsmål som kvar dokumentet kjem frå og kven som nyttar

det, var sentrale. Vidare gjorde eg ein analyse av sjølve læreplanen som består av «Om faget» og kompetansemåla.

Det var Tjora (2018) sin metodikk om empirinær koding som var førande for analysen. Det vil seia at ein lagar seg kodar i møte med empirien, og trekkjer ut det som er relevant for studien. Eg gjorde dette ved å nytta ulike former for «å lesa», og trekkja ut alle setningane som hadde med lesing å gjera. Det neste steget var å gruppera dei i ulike grupper. I min analyse førte denne grupperinga til at eg fekk eit oversyn over kva tema/tankar ein kan finna i læreplanen. For å finna om det står noko om leseglede i læreplanen, såg eg på kva tanke som kan liggja bak det som står om lesing i læreplanen. Eg såg også på om det eksplisitt eller implisitt står noko om leseglede. Det kom fram at det ikkje står noko eksplisitt, men at ein kan finna det formulert implisitt i nokre av setningane og kompetansemåla i læreplanen.

For å utvida empirien, gjennomførte eg også ei kvalitativ anonym spørjeundersøking med eit utval spørsmål. Eg fekk svar frå seks lærarar. Spørsmåla i spørjeskjema dreia seg kring deira haldning til leseglede, undervising kring leseglede, læreplanen og skulebibliotek. Jamvel om utvalet av informantar er lite, har eg valt å inkludera dei i oppgåva då dei gav svært mange interessante svar og refleksjonar.

### 1.3 Teoretisk standpunkt

Det teoretiske grunnlaget eg har bygd opp i denne oppgåva dreiar seg i hovudsak om lesing, og byggjer på litteraturteori, litteraturdidaktikk, ulike leseteoriar og literacy-forskning. Eg har også sett på målstyring av skulen og andre faktorar som kan påverka korleis elevane lærer seg lesing.

Det er lite forskning på temaet og fenomenet leseglede. I Noreg er det hovudsakleg Åsmund Hennig (2017; 2019) som har publisert materiale innanfor emnet. Eg har nytta delar av hans litteratur, samstundes som eg har brukt eit knippe internasjonale kjelder. For å forstå kor viktig det er å kunna lesa, byrja eg med å sjå på omgrepet *literacy*. Omgrepet vert nytta av UNESCO for å definera kva det blant anna vil seia å kunna lesa og skriva, og det er eit omgrep som har breitt om seg både i internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk. Kunnskapsløftet frå 2006 (LK06), vert sagt å vera ein literacyplan (Berge, 2005, s. 4), med særskilt fokus på dei grunnleggjande ferdigheitene, blant dei er å kunna lesa. Den gjeldande læreplanen, LK20, er ei revidert utgåve av LK06, og inneheld også grunnleggjande ferdigheiter.

Vidare såg eg på tre teoriar om lesing, som er å avkoda ord, at det er ei sosiokulturell ferdigheit, og at det er ei ferdigheit som stadig er i utvikling. For å djupare forstå kva lesing kan vera og kva leseglede kan gje oss, undersøkte eg fire ulike perspektiv på lesing. Desse er frå Wilhelm (2016), Appleyard (1994), Rosenblatt (1994) og Felski (2008). Jeffrey D. Wilhelm (2016) introduserer ulike typar lyst og glede me kan oppleva i møte med lesing. J. A. Appleyard (1994) syner oss korleis me utviklar oss som lesarar gjennom skulen og livet. Måtar å lesa på og opplevingar knytte til det, greier Rosenblatt (1994) ut om gjennom omgrepa efferent og estetisk lesing, medan Felski (2008) syner korleis ein kan bli fortrylla av å lesa.

Alle desse opplevingane kring lesing, deriblant leseglede, kan ein oppleva i leseopplæringa. Ein deler opplæringa i to delar: begynnaropplæring og den andre

leseopplæringa. Det er interessant korleis elevane sitt forhold til lesing utviklar seg. Nokre elevar utviklar leseglede, medan andre knapt les ei bok etter avslutta skulegang. Ein faktor som kan spela inn her, er motivasjon. Avsluttande i teorien peikar eg på ulike moment som kan vera med å påverka korleis ein tenkjer om lesing, og korleis ein jobbar med lesing i skulen, nemleg målstyring og PISA-undersøkinga.

#### 1.4 Tidlegare forskning

I arbeidet med denne masteroppgåva har eg gjort ein del søk for å få oversikt over tidlegare forskning på læreplananalyse og leseglede. Dette var for å finna om temaet leseglede i læreplanen tidlegare er skriven om, og det hjalp meg då eg skulle danna meg eit teoretisk grunnlag både kring læreplanen og leseglede.

For å koma nærare læreplanen i norsk i LK20, gjorde eg ulike søk blant masteroppgåver og artiklar, men fann lite forskning på analyse av Læreplan i norsk (NOR01-06). Årsaka til dette kan vera at det er ein relativt ny læreplan som kom i 2020. Men eg fann ein tekst skriven av Lars August Fodstad (2019). Den vart skriven under arbeidet med og utviklinga av LK20 og handlar om norsk framleis kan sjåast på som eit kulturfag. Han peikar på målstyring og kompetanse, og at det ikkje er rom for den estetiske opplevinga i norskfaget lenger.

På området leseglede nytta eg Åsmund Hennig (2017; 2019) sine bøker for å finna forskarar som har skriva om lesing i ulike former som kan knytast til leseglede. Hennig skriv både om Jeffrey Wilhelm (2016), J. A. Appleyard (1994) og Louise Rosenblatt (1994). Rita Felski (2008) har eg blitt kjent med gjennom studiet ved NTNU. Elles er det lite forskning å finna om fenomenet leseglede, og særleg slik som kan knytast til læreplanen.

Det finst også nokre masteroppgåver som dreiar seg kring temaa eg har fokusert på. I 2021 var masteroppgåva «Litterær kompetanse i Læreplanen for kunnskapsløftet 2020» (Høaas, 2021) skriven. Denne oppgåva ser blant anna på lesing i LK20. Og i 2022 kom oppgåva «Leseplede i begynneropplæringa» (Høme, 2022), som rettar fokus mot leseplede.

Mi masteroppgåve er, så langt eg kan sjå, eit nytt bidrag til forskinga på lesing i læreplanen i norsk i LK20. Den syner at læreplanen rommar lite og ingenting om å oppleve leseplede. På bakgrunn av teorien eg har nytta i oppgåva og analysen eg har gjennomført, viser eg at lesing er ei viktig ferdigheit å kunna. Vidare peikar eg på at leseplede er noko som høyrer med til lesing og kan hjelpe ein med å læra og utvikla denne ferdigheita.

#### 1.5 Avgrensingar

I arbeidet med denne masteroppgåva har eg sett nokre avgrensingar. Slik problemstillinga lyder, ser eg på LK20, som er Kunnskapsløftet frå 2020. Dette er ein master i norskdidaktikk, eg fokuserer difor særleg på Læreplan i norsk (NOR01-06) (Kunnskapsdepartementet, 2019). Målgruppa mi er medstudentar på lærarstudiet, lærarar, forskarar på området og førelesarar på lærarutdanninga. Eg har difor skriva på eit nivå der ulike fagomgrep ikkje vil bli forklart like grundig, då dei er rekna som grunnleggjande kunnskapar.

Eg har og avgrensa oppgåva historisk. Slik problemstillinga seier, ser eg på LK20. Eg har likevel tatt med nokre historiske tilbakeblikk, for å skape ei heilheit og forståing for læreplanen. Også teoritilfanget er avgrensa. Her har eit styrande prinsipp vore å bruka dei kjeldene som på ulike vis kan bidra til å kasta ljós over fenomenet leselede.

## 2 TEORI

I dette kapitlet vil eg gje eit oversyn over relevant teori eg har brukt for å finna svar på problemstillinga mi: Kva kan leseglede vera i skulen etter innføringa av LK20? For å skapa eit overblikk over verdien av det å kunna lesa, byrjar eg med eit innsyn i literacy. Vidare ser eg på ulike teoriar om lesing, som er ein kompleks aktivitet. Ved å sjå på dei ulike teoriene håpar eg å kunna skapa ei forståing for kva lesing kan vera og korleis ein kan utvikla seg som lesar. Dette gjev også grunnlaget for perspektiva eg har tatt med inn i teorien, som eg ynskjer å sjå leseglede i lys av. Leseglede er ikkje eit innarbeidd teoretisk omgrep, men eit fenomen ein kan sjå nærare på via andre teoretiske perspektiv. Teorien vil deretter handla om lesing i skulen, derunder den fyrste og andre leseopplæringa, samt ein faktor til eg meiner er med og dannar grunnlaget for leseglede, nemleg motivasjon. Avsluttande ser eg på omgrepet målstyring og PISA-prøvar, for å freista å forstå i kva retning leseundervisinga ber av garde, og om det er rom for leseglede i denne undervisinga.

### 2.1 Literacy

Literacy er eit omgrep som har mykje å seia for korleis ein ser på det å kunna lesa og skriva. I det fylgjande vil eg greia ut om dette. Fyrst vil eg sjå på omgrepet med auge retta mot verda. Med UNESCO og OECD sine definisjonar som bakteppe greier eg ut om kva literacy famnar om. Eg vil og trekkja inn David Barton si forståing av omgrepa «literacy events» og «literacy practices»<sup>1</sup> som kan gjera innsikta kring literacy meir handterleg. Vidare vil eg sjå på bruken av omgrepet i Noreg, korleis det har fått sin plass i norsk samanheng, særleg i læreplanverket og korleis skulen er prega av det. Her vil læreplanverket få særleg merksemd, då det er desse dokumenta eg analyserer i denne masteroppgåva.

#### 2.1.1 Literacy i verda

For å kunna fungera som menneske i samfunnet, er me avhengige av å kunna lesa og skriva. Skal eg ut å reisa, må eg kunna kjøpa meg ein billett. Eg må kunna lesa meg fram til om dei har studentbillettar, når toget går, kva billetten kostar og kva perrong eg skal møte opp på. Eg må kunna lesa tida, lesa skilt, forstå korleis oppbygginga av toget er og finna fram til rett sete og vogn. Ein tenkjer gjerne ikkje på at ein må kunna lesa og forstå for å meistra slike situasjonar, men det må ein faktisk. Dette var berre eit enkelt eksempel på noko som er ein dagleg aktivitet for mange, og som set menneske i stand til å vera ein del av samfunnet. Nettopp dette er kjernen i det som i utdanningssamanheng og som globalt samfunns mål er blitt referert til som literacy som tilgangskompetanse.

Literacy er eit omgrep som skildrar kompetansen det er å kunna lesa og skriva, og verdien det har for å kunna delta i samfunnet. UNESCO, FN sin organisasjon for utdanning, vitskap, kultur og kommunikasjon, definerer literacy slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society [...]  
(UNESCO, 2023)

---

<sup>1</sup> Brian Street kom opp med «literacy practices» og Shirley B. Heath med «literacy events» i 1984.



På norsk vert tradisjonelt literacy omsett med «å kunne lese og skrive» (Kulbrandstad, 2018, s. 59), men UNESCO sin definisjon syner at literacy famnar breiare enn det. Det handlar om evner ein treng som menneske og som ein kontinuerleg utviklar. Ikkje berre evner ein treng for å lesa ei bok, men evner, ferdigheiter, kunnskapar ein treng for å vera ein del av det samfunnet ein bur og lever i. Det handlar også om å forstå tal og kunna rekna.

Ein organisasjon som har teke dette opp i seg er OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development). Det er ein verdsomfattande organisasjon der Noreg er eit av medlemslanda. Landa jobbar saman for å utvikla og skapa betre vilkår for menneske blant anna innanfor økonomi, miljø og utdanning. I utdanningssamanheng har Rychen og Salganik (2000) skrive ein artikkel kalla «Definition and Selection of Key Competencies» for OECD. Artikkelen fokuserer på «key competencies», som direkte oversett tyder nøkkelkompetanse, men som ein i Noreg kan finna att i termen grunnleggjande ferdigheiter. Dei grunnleggjande ferdigheitene legg vekt på den faglege kompetansen ein treng, og inkluderer at ein treng dei for å utvikla seg som menneske (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rychen og Salganik (2000) grunnar over og viser til at det er ulike faktorar som spelar inn når ein skal definera kva som er dei grunnleggjande ferdigheitene. Dei peikar på at «[...] the definition and selection of key competencies is a result not only of scientific analysis but also of a political negotiation process and consensus formation» (Rychen & Salganik, 2000, s. 63). Altså peikar dei på kor omfattande det er å definera grunnleggjande ferdigheiter, kor viktig det er å ha ei felles forståing av kva literacy er og kva ein skal satsa på innanfor utdanningspolitikk. Slik også Brian Street (2005) skriv om «Understanding and defining literacy». Hen peikar på at det er fagfeltet som bør og skal vera grunnleggjande for kvar den politiske debatten om literacy bevegar seg, og ikkje omvendt (Street, 2005, s. 2). Det er viktig at debatten kring literacy nyttar definisjonar og kunnskapar som er fagleg grunnleggjande, slik at det vert dette framfor politikk og økonomi som styrer literacy i utdanninga. Læreplanane i norsk skule vert styrte politisk, og Street (2005) sine argument vert med det også aktuelle for korleis ein tenkjer om literacy her i landet.

Brian Street tilhøyrer New Literacy Studies (NSL), ei forskargruppe som vidareutvikla literacy på 80- og 90-talet. Dei ser på literacy som noko meir enn det å kunna vera skrivekunnig. Det vert lagt vekt på det sosiokulturelle (Gee, 2015). David Barton (2007) er ein som jobbar ut i frå dette perspektivet, og peikar på at det er to omgrep som er verdt å merka seg om literacy; «Literacy events» og «Literacy practices». «Literacy events» eller skrive-, tekst- eller lesehendingar, som ein kan nytta på norsk, dreiar seg om lesing og skriving ein møter i ulike situasjonar til ulike tider (Kulbrandstad, 2018, s. 60; Barton, 2007, s. 3; Blikstad-Balas, 2016, s. 45). Det er jamlege kvardagshendingar som skjer i repeterande mønster og «[...] includes any activity which involves the written word; for some events, especially, within education, the explicit purpose is learning, but for most literacy events this is not so» (Barton, 2007, s. 35). Dette er altså hendingar ein kan observere (Kulbrandstad, 2018, s. 60). I det vidare vil eg nytta termen lesehendingar, ettersom det er lesing som er i fokus i oppgåva.

Det andre omgrepet, «Literacy practices» vert på norsk omsett til lese- og skrivepraksisar (Kulbrandstad, 2018, s. 60). Dette er felles mønster i bruk av skriving og lesing i spesielle situasjonar (Barton, 2007, s. 36). Her dreiar det seg ikkje berre om det me kan sjå, men også om haldningar, kjensler og sosiale forhold. Kulbrandstad (2003, s. 40) peikar på at det handlar om kva som er folk sine oppfatningar, korleis ein samtalar om

lesing og skriving og i kva grad ein nyttar eiga skriftkunne. Barton syner korleis «literacy events» og «practices» heng saman ved å skrive «Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event» (Barton, 2007, s. 37). Det kan henda folk er medvitne om dette, men det er rimeleg å tru at svært få tenkjer over korleis literacy omringar ein. Spesielt korleis lese- og skrivepraksisar kan føre til at ein kan oppleve glede ved lesing gjennom haldningar, kjensler og sosiale forhold, som nemnt over.

### 2.1.2 Literacy i Noreg og i læreplanverket

Det var fyrst i 2001, saman med den fyrste PISA-undersøkinga, at det vart aktuelt å gjera omgrepet «literacy» om til norsk, skriv Atle Skaftun (2009, s. 33). Det var fyrste gongen norske 15-åringar var med i denne internasjonale undersøkinga, og vart målt på «reading literacy, mathematical literacy og science literacy» (Skaftun, 2009, s. 33). I fyrste omgang vart det oversett til kompetanse, som i ei viss grad var passande til den bruken omgrepet fyrst fekk i samband med å definera ulike ferdigheitsområde. Utover 2000-talet vart det likevel tydeleg at kompetanse ikkje var dekkande for kva det engelske ordet literacy rommar, at literacy er meir enn «det å være kompetent på et spesielt område» (Skaftun, 2009, s. 33). Skaftun (2009, s. 33) grunnar over at det er vanskeleg å finna eit norsk ord som rommar same storleiken innanfor lesing, skriving og meistring som literacy gjer. Såleis har det blitt slik at bruken av det engelske ordet «literacy» litt etter litt har festa grepet i norsk språk, og for alvor med innføringa av Kunnskapsløftet frå 2006 (LK06), som vert kalla ei literacy-reform (Berge, 2005, s. 4). I dag er omgrepet «literacy» svært mykje nytta, og ein finn også omgrepet oversett som «skriftkunne» og «å vere litterat», men «literacy» er likevel det ein les flest stader.

Literacy er og nedfelt som idé i opplæringslova (1998). I formål med opplæringa, paragraf § 1-1, kan ein sjå korleis det er ein tanke om literacy bak det heile, utan at det er eksplisitt skrive. For det står at «[e]levane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Eg tykkjer den syner oss kva ein ynskjer opplæringa skal gje elevane og i sin tur samfunnet. Samstundes ser eg ei kopling her til UNESCO sin definisjon og meining med å framheva omgrepet. Opplæringa skal gje elevane alle moglegheiter dei treng for å klara seg vidare i livet.

I Noreg fekk ein med skulereforma Kunnskapsløftet frå 2006, satsing på dei grunnleggjande ferdigheitene som basis for læring i alle fag (Berge, 2005, s. 1). Professor Kjell Lars Berge peikar på at dette verkeleg var ei gjennomgripande reform i norsk skule (2005, s. 2). Han legg vekt på at det spesielt handlar om forståinga av kva læring er, samt korleis denne skal gå føre seg, og byggjer oppunder at reforma er ei literacy-reform (Berge, 2005, s. 4). Berge (2005, s. 4) meiner at om ein skal forstå reforma rett, må ein innsjå at den er sterkt prega av dette, og viser til at «[d]en er en reform der skriftkyndighet åpent erklæres som grunnlaget for den type avansert læring som vi oppretter skoler for å ta seg av». I argumentasjonen sin for å kalla LK06 for ei literacy-reform, legg han vekt på at dei grunnleggjande ferdigheitene er ferdigheiter ein treng for å delta i alle former for demokratisk arbeid. Det er ei forutsetning for den læringa som er forventa at ein skal kunna for å blant anna fungera i arbeidslivet. Og til sist så grunnjev han at det er vesentleg for menneske si eigenutvikling at dei kan snakka, lesa og skriva (Berge, 2005, s. 3). Berge viser med andre ord til at det er ein sterk samanheng mellom literacy og dei grunnleggjande ferdigheitene, og at literacy verkeleg har fått sitt fotfeste i norsk skule.

Ein finn også argument for samanhengen mellom literacy og grunnleggjande ferdigheiter i St. Meld. 30 ((2003-2004), s. 33), der det står at «[d]isse grunnleggjande ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet «Literacy» som favner bredere enn bare det å kunne lese», og refererer då til dei grunnleggjande ferdighetene som er å kunna skriva, lesa og rekna, samt munnlege og digitale ferdigheiter. Stortingsmeldinga viser vidare til at omgrepet «[...] inkluderer ferdigheter som «to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate» (St. Meld. 30 (2003-2004), s. 33). Slik kjem det også fram korleis det er samheng mellom lesing, skriving, grunnleggjande ferdigheiter og literacy.

Korleis skulen tek tak i dette og beste måten å gjera det på, vert stadig tatt opp til debatt blant forskarar. Professor Marte Blikstad-Balas er svært interessert i literacy og korleis elevar nyttar tekstar i skulen. Ho knyter mange samanhengar mellom kva tekstpraksis ein nyttar og kva elevane møter når dei skal delta i samfunnet, som er fullt av språk og teikn (Blikstad-Balas, 2016, s. 70). Blikstad-Balas (2016, s. 71) peikar på at skulen sin tekstpraksis knyter seg til ein-sidedig bruk av tekst, og spesielt i form av lærebøker. Eit alternativ, meiner ho, er meir individuell tekstpraksis, som kan føra fleire tekstar inn i klasserommet, og såleis eit større engasjement blant elevane (Blikstad-Balas, 2016, s. 93). Samstundes kan det føra til meir arbeid for læraren med å halda oversikt og skapa nokre felles tekstpraksisar og felles opplevingar blant elevane.

Det er ikkje til å underslå at literacy er både i utdanning og i livet. Berge (2005) grunnjev det slik «[d]et økende kravet til skriftkyndighet og komplekse språkferdigheter – literacy – i alle sektorer av samfunnet er en del av moderniteten» (s. 4). Og «[v]ed å tre inn i skolen blir man deltaker i en tekstkulturell dannelsesreise fra det hjemlige, naive og naturlige til det fremmede, komplekse og kulturelle» (Berge, 2005, s. 4). Det er med andre ord ein svært viktig del av utdanninga, og me skal no sjå nærare på eit av reisemåla i denne dannelsesreisa, nemleg det å kunna lesa.

## 2.2 Å lesa

Lesing er ein kompleks og samansett aktivitet. Dersom ein spør nokon om kva lesing er, vil ein truleg få svært mange ulike svar. Lesesenteret i Stavanger (2008) utdjupar og definerer lesing innanfor desse områda: lesing er å skapa engasjement og ambisjonar, utvikla språklege ferdigheiter, kunna koda om og å lesa med forståing og bruka kunnskapane i eiga lesing og læring. Med dette som grunnlag vil eg vidare sjå på ulike teoriar om kva lesing er. Kulbrandstad (2003) viser til at ein i faglitteraturen peikar på ulike teoriar som knyter seg til lesing. Lesing er ein måte å læra på, og dei ulike teoriene som Kulbrandstad (2003) viser til, handlar om ulike måtar ein lærer lesing på. Teoriane eg vil koma inn på, er kognitive lese-teoriar som ligg som eit grunnlag for leseopplæringa, vidare inn på sosiokulturelle og til sist utviklingsorienterte teoriar som byggjer på kva lesing er og korleis ein utviklar seg som lesar. Dette gjer eg for å få eit innsyn i kva lesing er og for å koma nærare fenomenet leseglede.

### 2.2.1 Kognitive lese-teoriar

Dei kognitive lese-teoriane legg vekt på at lesing er ein individuell indre prosess (Kulbrandstad, 2018, s. 28). Teoriane omhandlar to sider ved lesing. Den eine sida er ei teknisk side som handlar om det å setja bokstavane saman i rett rekkjefylgje slik at ein kan lesa ord, gjerne kalla avkoding (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 14). Det handlar om å

avlesa ord, men det er ikkje med det sagt at ein kan lesa, for det er ikkje sikkert du forstår kva som står der. Forståing er nemleg den andre sida ved lesing innanfor dei kognitive teoriene. Ein må kunna trekkja meining ut i frå dei orda ein les (Kulbrandstad, 2003, s. 29). Avslutningsvis om kognitive teoriar skriv Kulbrandstad (2018, s. 52), at det viktigaste bidraget desse teoriene har gitt skulen, er forståinga for at elevane utviklar ulike delferdigheiter i lesing. I mitt masterprosjekt ser eg desse delferdigheitene som eit grunnlag for at elevar skal kunna utvikla leseglede.

### 2.2.2 Sosiokulturelle teoriar

Sosiokulturelle teoriar byggjer på tanken om at lesing kan vera mange ulike hendingar som kan sjå forskjellige ut, ha ulike formål, involvera ulike aktørar og skje i ulik kontekstar (Kulbrandstad, 2003; Hennig, 2017; Skaftun, 2009). Ein ser på lesing og skriving som aktivitetar som skjer i naturlege situasjonar, samt korleis forskjellige sosiale og kulturelle vilkår bidreg til å bestemma måtar me nyttar lesing på (Kulbrandstad, 2003, s. 34). Ved å sjå på korleis lesing og skriving vert brukt i folk sine kvardagsliv, ser ein at det ikkje berre er ei individuell ferdigheit, men at det også må sjåast på som ei sosial samhandling (Kulbrandstad, 2003, s. 39).

I dei sosiokulturelle teoriene er «literacy» eit heilt sentralt omgrep (Kulbrandstad, 2018, s. 59). Dette er då ein er «[...] opptatt av ulike situasjonar, men samtidig også av hvordan forskjellige sosiale og kulturelle vilkår bidrar til å bestemme hvordan vi bruker lesing» (Kulbrandstad, 2018, s. 54). Studiar innanfor sosiokulturelle teoriar nyttar menneske sin bruk av lesing og skriving i autentiske situasjonar. Dette syner at det ikkje berre er snakk om ei individuell ferdigheit, men at det og må sjåast på som ei sosial samhandling (Kulbrandstad, 2018, s. 59).

### 2.2.3 Utviklingsorienterte teoriar

Den siste av dei tre teoriene om lesing, som Kulbrandstad (2018) introduserer, er utviklingsorienterte teoriar. Dette er teoriar som prøver å skildra den enkelte lesar si utvikling gjennom ulike fasar eller utviklingstrinn, då det i dag er vanleg å tenkja at lesing er ei ferdigheit som utviklar seg (Kulbrandstad, 2018, s. 62; Appleyard, 1994). «Teorier om leseutvikling må bygge på innsikt både fra de kognitive og de sosiokulturelle teoriene, for leseutvikling må sees i sammenheng med det miljøet og samfunnet hun eller han vokser opp i» (Kulbrandstad, 2003, s. 16).

Kulbrandstad (2003, s. 47) samanfatar at lesing er mange forskjellige ting samstundes. Dette baserer seg på teoriene over. «Lesing er både en individuell ferdighet og en sosial og kulturell praksis», skriv Kulbrandstad (2003, s. 47), og legg vidare vekt på at ein person si lesing vil endra og utvikla seg gjennom livet. Eg vil spela inn at leseglede er viktig her, for at ein skal halda fram og ut med utvikling av leseegenskapane sine.

## 2.3 Perspektiv på lesing knytt til leseglede

Lesing er ein kompleks aktivitet som går ut over det å trekkja saman bokstavar til ord, slik som vist i skildringa av teoriene over. Vidare handlar det også blant anna om korleis me tolkar det me les, måtar me les på og kva det er me lærer når me les. For å koma nærare fenomenet leseglede ser eg på ulike perspektiv på lesing. Fellesnemnaren for dei er at dei ser på lesing ut over den grunnleggjande ferdigheita det er å kunna lesa. Blant dei er Rita Felski (2008) som skildrar korleis ein gjennom lesing kan bli fortrylla; «You

are sucked in, swept up, spirited away, you feel yourself enfolded in a blissful embrace» (s. 55).

Det fyrste eg kjem inn på er korleis lesing vert framstilt av Jeffrey. D. Wilhelm (2016), som direkte forskar på leseglede. Han har kome opp med fem former for lyst og glede som kan knytast til lesing. Vidare kjem eg inn på teoretikarar som ikkje konkret skriv om leseglede, men som eg meiner kan kasta lys over leseglede-fenomenet. Den fyrste av dei er J. A. Appleyard (1994), som forska på ulike leseroller me har når me utviklar oss som lesarar. Ved å sjå på hans teoriar kring dette, får ein eit innsyn i kva bøker ulike aldersgrupper vert trekte mot, og kva bøker som kan gje born leseglede. Så går eg over til Louise Rosenblatt (1994), som nyttar omgrepa «efferent» og «aesthetic» lesing. Desse omgrepa kan knytast til måtar me les på, kva me får ut av det og opplevingar me har under lesing. Avsluttande ser eg på Rita Felski (2008) sitt omgrep «enchantment». Felski (2008) gjev eit innsyn i kva som skjer med oss menneske når me les, og syner oss kva opplevingar me kan få med bøkene.

Før eg går vidare inn i perspektiva vil eg igjen nemna Åsmund Hennig, som er ein av dei i Noreg som har interessert seg for leselyst. Hennig (2017; 2019) skildrar korleis lesing er ein komplisert aktivitet, men samstundes ein unik eigenskap som skapar uendelege moglegheiter. Han byggjer forskinga si blant anna på Wilhelm, Rosenblatt og Appleyard, og syner oss gjennom bøkene sine at lesing handlar om meir enn det å byggja ferdigheiter og kompetanse. Han peikar på at «[f]or å gjøre barn flinke til å lese må vi først og fremst få dem til å ha lyst til å lese» (Hennig, 2019, s. 9). Eg nyttar og refererer somme gonger til Hennig, då eg ser at han trekkjer samanhangar med teoretikarane over, som kan hjelpe på forståinga av kva leseglede er. Slik han blant anna gjer med Wilhelm (2016), som eg fyrst skal greia ut om.

### 2.3.1 Om ulike typar glede og lyst knytt til lesing

Den amerikanske forskaren Jeffrey D. Wilhelm er spesielt opptatt av gleda unge får gjennom lesing. Ved å interessera seg for kva bøker born les, har han i artikkelen «Recognizing the power of pleasure» (2016), forska på «out-of-school reading». Altså den lesinga elevar og born gjer av eigen vilje, og ikkje tekstar dei vert bedne om å lesa, slik Blikstad-Balas (2016) skriv om individuelle tekstpraksisar. Wilhelm (2016, s. 30) viser til fem typar av glede; «the immersive pleasure of play», «intellectual pleasure», «social pleasure», «the pleasure of functional work» og «the pleasure of inner work». Han legg vekt på at nye generasjonar med lesarar må lærast opp til å finna «[...] the motivational power of pleasure», då han ser at dette vert neglisjert i skulen (Wilhelm, 2016, s. 31). I skulen vert det, i fylgje Wilhelm (2016), berre fokusert på dei kognitive eigenskapane, og ikkje på det at ein faktisk må læra seg å finna gleda i teksten og halda ut med arbeidet.

Den fyrste typen glede Wilhelm presenterer, kallar han «immersive play pleasure». Eg har valt å kalla den oppslukande leseglede. Det er den gleda ein opplever når ein vert heilt oppslukt, gløymer tid og stad, og lever seg inn i ei bok (Wilhelm, 2016, s. 34). Forskarane meiner at denne typen glede er avgjerande å oppleva for at ein vidare skal kunna oppleva dei andre typane av leseglede (Wilhelm, 2016, s. 34). Born treng bøkene dei kan forsvinna inn i for å skape grunnlaget for leseglede, og for å ha noko å ta med seg vidare inn i lesinga på jakt etter andre typar glede.

Det neste nivået er intellektuell lyst og glede, «intellectual pleasure», som får fram detektiven i lesaren. Denne forma for glede erfarer ein når ein ivrar etter å finna ut kva som skjer vidare i forteljinga, får nye innsikter eller når ein tenkjer vidare ut over forteljinga på kva som kan skje med karakterane. I skulesamanheng er det ofte denne forma for glede som vert nytta i undervisinga, viser Wilhelm (2016, s. 34) til, ved at ein forskar på forteljinga ved å blant anna analysere karakterar, tema eller svara på faktaspørsmål. Det er verdt å merka seg at det i skulen gjerne er meint som ei spennande oppgåve der ein skal vekkja gleda i elevane gjennom undring, men det kan visa seg å ha motverkande effekt. Ein ynskjer eigentleg at elevane skal koma fram til ein fasit, og rommet for undring forsvinn i oppgåva. Åsmund Hennig (2019, s. 31) skriv at «[f]asit og forventningar om svar har altså ingenting med den intellektuelle lysten og gleden Wilhelm beskriver, å gjøre». Vidare konkluderer Hennig (2019, s. 31) med at det det heile dreiar seg om «[...] gleden ved å utvikle evnen til å forstå nye sider ved litteraturen, verden og seg selv».

I arbeid på skulen opplever ein og gjerne glede og lyst saman med andre, og den gleda kallar Wilhelm «social pleasure» (2016, s. 35). Han greier ut om korleis ein kan oppleva dette på to måtar. Den fyrste er korleis lesing kan knyta ein i kontakt med andre menneske, både dei du les om, og med andre lesarar gjennom å dela leseerfaringar. Den andre typen sosial glede handlar om korleis det å lesa om andre gjer at ein kan utvikla seg sjølv. Gleda ein kan oppleva av å bli kjent med verda og få dekkja eit kunnskapsbehov, kan ein blant anna finna gjennom litterære samtalar.

Den fjerde gleda Wilhelm (2016, s. 35) viser til, kallar han «the pleasure of work», på norsk omsett til funksjonelt arbeid av Hennig (2019, s. 31). Her opplever ein ein type glede ved å fullføre eit arbeid med bruk av tekst og lesing. For eksempel ved at ein kan lesa seg fram til svaret, eller lesa om noko som aukar kunnskapen din. Dette kan ein også knyta opp mot gleda Wilhelm (2015, s. 31) kallar «the pleasure of inner work», gleda ved indre arbeid. Det er den siste av dei fem som Wilhelm (2016) har kategorisert, og rommar korleis ein aukar kunnskapane sine for å utvikla seg sjølv til å bli det mennesket ein ynskjer å vera. Me kan gjerne kalla det lesing for sjølvutvikling.

Det viktigaste innhaldet ein kan trekkja ut frå artikkelen, og slik Wilhelm (2016, s. 36) understrekar, er korleis gleda ofte knyter seg til kva bøker elevane les, samt i kva samanheng dei les dei. Dersom dei sjølve får velja bøker, vel dei litteraturen som kan læra dei noko, både når det kjem til mengde- og lesetrening, men også når det kjem til nye kunnskapar. Ungdomane i undersøkinga understreka at det kom an på kva situasjon dei skulle lesa i, om dei opplevde glede. Dei viste til at det var avgjerande om det var lesing pålagt av skulen, eller om det var «real reading», altså lesing som kunne bety noko for dei personleg og som kunne innlemma dei i alle dei fem formene for glede (Wilhelm, 2015, s. 36). Med dette i tankane peikar Wilhelm (2016, s. 37) på at ein må stola meir på elevane og gje dei større valfridom i litteraturen. På den måten får dei større eigarskap til litteraturen og såleis til kunnskapen. Han konkluderer at leseglede ikkje vert prioritert i skulen, men at studiar som er gjennomførte syner kor viktig det er og at ein må utvida kunnskapen om dette (2016, s. 32). Målet er at me skal bli «lifelong readers» (Wilhelm, 2016, s. 38). Det kan me gjerne bli dersom ein tek omsyn til Appleyard (1994) sine nivå for ulike typar lesarar, som eg no vidare skal koma inn på.

### 2.3.2 Om ulike typar lesarar

Når ein lærer å lesa, meistrar lesaren ein type bøker, og etterkvart som ein veks til og vert ein dyktigare lesar, aukar vanskegraden på bøkene. J. A. Appleyard (1994) forska på akkurat dette. Boka til Appleyard (1994, s. 3), *Becoming a Reader*, skildrar kva som skjer mellom lesaren og teksten, og spesielt kva som skjer med lesaren i møte med teksten. Sjølv om lesarane har ulike utgangspunkt, både psykisk og sosialt, ser han eit mønster i korleis dei møter litteratur.

Gjennom roller skildrar Appleyard (1994) kva som er karakteristisk ved dei ulike lesarane. For å koma fram til dei ulike leserollene har forskaren lagt vekt på kva haldningar og intensjonar ein har som lesar, samt korleis ein nyttar dei ulikt etterkvart som ein vert eldre (Appleyard, 1994, s. 14). Dei ulike nivåa er *the reader as player*, *the reader as hero or heroine*, *the reader as thinker*, *the reader as interpreter* og *the pragmatic reader*.

Fylgjande vil eg kort skildra dei ulike nivåa, særskilt dei to fyrste sidan dei handlar om lesaren på barneskulen. Læraren treng å vita kva rolle elevane har når dei les, då dette gjev ein innsyn kva som kan skapa elevane si lyst til å lesa. Det lågaste nivået «*the reader as player*», som på norsk gjerne vert kalla den leikande lesaren (Hennig, 2017, s. 48), viser til born som lesarar før dei byrjar på skulen og i dei fyrste skuleåra (Appleyard, 1994, s. 21). I denne fasen vert dei gjerne lesne høgt for, og såleis opplever dei litteratur saman med andre. Borna ser at det går an å gleda seg over bøker, ved at det skjer saman med andre som gjer det. Dei kan undra seg og snakka om illustrasjonane, samt at detaljar i det som vert lese, kan dramatiserast. Den som les, kan spela på det ein veit dei som lyttar interesserer seg for. På den måten kan ein skapa rom for glede under lesinga, og elevane kan oppleva at dei vert oppslukte og lever seg inn i bøkene. Vidare spelar den kognitive utviklinga til borna inn på korleis dei opplever historiar. Dei opplever veldig bokstavleg og har vanskar med å skilja det som vert lese, frå verkelegheita (Appleyard, 1994, s. 29). Opplevingar i bøkene, både med å finna rom for fantasiane sine, møta heltar og heltinner og ikkje minst «møta» liknande problem ein kjenner til sjølv frå livet, skapar rom for glede. Borna vert synte at litteraturen kan opna moglegheiter og vera ei støtte for dei, og med det kan ein skapa leseglede.

Vidare stig ein inn i ei leserolle Appleyard kallar «*the reader as hero or heroine*», - lesaren som helt eller heltinne på norsk (1994, s. 57). Lesarane på dette nivået har gjennomgått ei utvikling. Dei har gått frå dei trygge omgivnadane dei kjenner, til ei større sosial verd og møte med nye vaksne blant anna gjennom å byrja på skulen (Appleyard, 1994, s. 58). I dei fyrste åra på skulen lærer borna å lesa, og dei kan etterkvart sjølv samla informasjon om verda. Opplevinga av å verta sjølvstendige lesarar gjev dei bøker der dei kan «[...] satisfy the need to imagine oneself as the central figure who by competence and initiative can solve the problems of a disordered world», skriv Appleyard (1994, s. 59). Bøkene dei finn leseglede i, er baserte på eventyr, ofte innanfor fantasysjangeren (Appleyard, 1994, s. 60), og går i frå enkle til meir avanserte handlingar etterkvart som lesarane vert eldre og får meir erfaring (s. 65). Ein kan såleis trekkja ein parallell til Jeffrey D. Wilhelm (2016), som peikar på at etterkvart som lesinga vert meir avansert, opplever ein andre typar av lyst og glede. Ein viktig ting Appleyard (1994, s. 61) peikar på, er at vaksne kan sjå på desse bøkene som svært enkle i form av enkle setningar, korte avsnitt og få skildringar. Dette er bøker med kjente mønster, og Appleyard argumenterer for at dette er bøker borna treng (1994, s. 62). Ein må hugsa at denne aldersgruppa skal fylla på med og organisera kunnskap om verda dei lever i. Dei

skal læra seg å sortera fiksjon frå fakta, og nyttar «enkle» bøker med heltar og heltinner som verktøy for å gjera det (Appleyard, 1994, s. 62). Ein type leseglede ein kan oppleve her, kan ein gjerne kopla til gjenkjenninga lesarane søker etter.

Dei siste tre leserollene ein går gjennom, er retta meir mot å utvikla seg til å verta avanserte lesarar. Rolla på ungdomsskule- og vidaregåandenivå vert kalla den tenkande lesaren, «the reader as thinker». Også desse lesarane søker å forstå verda, og som tenåring les ein gjerne romanar som kan hjelpa ein med det. Tre viktige punkt i val av bok er at ein kan kjenna seg att i karakterane, at historia er verkelegheitsnær og at den vekker ettertanke i dei. Dei to siste rollene vert kalla «the reader as interpreter» og «the pragmatic reader». Den fyrste av dei to, den tolkande lesaren, er ei leserolle ein tek på seg når ein byrjar å studera, men også modne grunnskuleelevar kan passa inn her. Medan den siste rolla, den pragmatiske lesaren, trer ein inn i og vel bevisst ut i frå behov og situasjon.

### 2.3.3 Måtar å lesa på

Skal du lesa gjennom ei oppskrift på jakt etter kor lenge bolledeigen din skal heva, så les du den teksten på ein anna måte enn dersom du har sett deg i sofaen og skal la deg begeistra over den siste romanen til forfattar Edvard Hoem. Du les teksten og møter dei på ulike måtar, og du tek som lesar ei aktiv stilling til det du les. Louise Rosenblatt, ein amerikansk professor som forska på litteratur, interesserte seg spesielt for dette. Ho interesserte seg for korleis lesarar opplever tekstar og tek bevisst og ubevisst stilling til dei, og i boka *The Reader, the Text, the Poem* (1994) greier ho ut om dette. Lesarar er aktive uansett når dei les. Det skjer nemleg ein prosess der ein hentar fram tidlegare kunnskapar for å skapa mening i det ein les (Rosenblatt, 1994, s. 22).

Framfor å nytta omgrepet litteratur, nyttar Rosenblatt (1994) «literary work of art» då ho føler det er meir dekkande og inneheld ein større del av kva som kan vera litteratur (Rosenblatt, 1994, s. 23). Vidare nyttar ho «reader's activity», altså lesaren sin aktivitet i møte med teksten, saman med uttrykket «reading events», leseaugneblinken (mi omsetjing). Dette omgrepet kan me også knyta til leseendingar, som heng saman med literacy (Barton, 2007, s. 3). Det som vert lagt vekt på, er at lesaren er aktiv medan hen les, og det er i leseaugneblinken at lesinga skjer og teksten går over frå å vera eit objekt til å få ei mening.

Ho legg særleg vekt på omgrepa «aesthetic» og «nonaesthetic» lesing, omsett til estetisk og ikkje-estetisk lesing, som legg vekt på kva fokus lesaren har når hen les. Omgrepa nyttar ho når det er snakk om kva lesaren gjer ved ulike typar lesing, altså når teksten går over frå å vera objekt til å få ei mening. Lesaren utfører veldig ulike aktivitetar når hen les estetisk eller ikkje-estetisk, skriv Rosenblatt, og peikar vidare på at det kjem an på kva lesaren fokuserer på under lesinga (1994, s. 23). Ikkje-estetisk lesing handlar om kva som er att etter lesinga. Rosenblatt (1994, s. 24) skriv om korleis lesaren rettar merksemda si utover mot idear og handlingar ein kan sitja og sit att med når lesehandlinga er avslutta. Eit omgrep ho fremjar framfor å nytta ikkje-estetisk lesing, er «efferent», som tyder «to carry away», altså det ein tek med. På norsk har ein ikkje ei god omsetjing av omgrepet, så når ein snakkar om denne typen lesing, nyttar ein efferent som omgrep.

Motsetnaden til efferent lesing vert då estetisk lesing, som er det som faktisk skjer i sjølve leseaugneblinken. «In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly



on what he is living through during his relationship with that particular text" (Rosenblatt, 1994, s. 25). Estetisk lesing er med andre ord lesing som får ein til å leggja merke til skildringar og kjensler i teksten. Slik lesing får ein til å tenkja, sjå føre seg hendingar, den kan få lesaren til å leva seg inn i handlinga og det kan få lesaren til erfara og vera del av komplekse handlingar som gjer at ein kjenner at ein er med å skapa diktet, historia eller skodespelet (Rosenblatt, 1994, s. 26).

I si vidare utforsking av efferent og estetisk lesing, viser Rosenblatt (1994, s. 27) til fleire faktorar som kan påverka korleis me les, og kva kvar av oss erfarer under lesinga. Ho ser blant anna på at ein kan bli oppslukt av mange ulike typar bøker. Bøkene ein likar som 9-åring, fengjer ein gjerne ikkje i same grad når ein er 17. Rosenblatt (1994) peikar på at den estetiske sansen vår utviklar seg, og me kan trekkja parallellar til Appleyard (1994) som også peikar på korleis me utviklar oss som lesarar. Ein anna faktor Rosenblatt tek opp, er korleis me kan erfara dei same tekstane ulikt (1994, s. 27). Som Rosenblatt skriv «[...] different aesthetic transactions with the same text may also produce different kinds of levels of experience, depending on the nature, state of mind or past experience of the reader [...]» (1994, s. 27). Altså spelar både erfaringa me tek med inn, og opplevinga av teksten ei rolle.

Det Rosenblatt (1994) gjer ved å innføra og nytta omgrepa estetisk og efferent lesing for å akkurat skildra kva lesing er, er gjerne å syna oss endå tydelegare at kvar av oss kan ha ulike preferansar på kva me likar å lesa og kva me får ut av lesinga me gjer. Dersom ein tek omsyn til dette saman med dei ulike leseollene Appleyard (1994) viser til, vil ein som lærar ha eit større grunnlag for å forstå at me let oss begeistra av ulike typar bøker, og at ikkje alle finn leseglede i dei same forteljingane.

I skulen dominerer i fylgje Hennig (2017, s. 112) den efferente lesinga nesten fullstendig. Han viser blant anna til korleis lærebøker legg opp til at borna skal lesa noveller og historiar, men at det er lite fokus på dei estetiske sidene ved teksten (2019, s. 55). Dette kan me sjå i samanheng med Wilhelm (2016), som viser til korleis unge meiner lesing i skulen ikkje gjev dei same gledene som «out of school reading». I staden for å gripa moglegheita til å engasjera, så stiller lærebøkene konkrete spørsmål om kor mange», kva farge, kor skjedde det og det. Når elevane veit dei får slike oppgåver å jobba med etterpå, les dei teksten efferent i staden for estetisk (Hennig, 2019, s. 56). Hennig (2019, s. 57) grunnar også over at det er ein samanheng mellom utforminga av lærebøker og nasjonale prøvar i lesing og gjerne også PISA-prøvane, og korleis det heile tida er fokus på at det skal vera eit svar. Jakta på og førestillinga om at det er ein fasit og eit hovudpoeng med forteljinga, truar den estetiske lesinga i skulen (Hennig, 2019, s. 59), og undergrev gjerne leseglede. Hennig (2019) trekkjer ut essensen i Rosenblatt si forskning på estetisk og efferent lesing ved å skrive «Det er [...] den estetiske lesingen som definerer lesing av litteratur. Å legge vekt på efferent lesing i litteraturundervisningen vil derfor undergrave bestrebelsen på å utvikle elevenes litterære kompetanse og faglighet» (s. 57).

#### 2.3.4 Kva skjer med oss når me les?

Rita Felski er ein kjent australsk forskar innanfor litteraturvitskapen, og er tatt med fordi ho er opptatt av kjensler i lesing. I boka *Uses of literature* (2008) skriv ho om kjenslene «knowledge», «recognition», «shock» og «enchantment». Det siste tema, som oversett til norsk tyder fortrylling, er fenomenet eg vil undersøke om har samanheng med leseglede. Gjennom kapitlet sitt om «enchantment» syner Felski (2008) fram ulike

perspektiv på kva det kan seia å vera fortrylla over litteratur som er estetisk. Det ho legg i å bli fortrylla, er at ein opplever «[...] total absorption in a text, of intense and enigmatic pleasure» (Felski, 2008, s. 54).

Fortrylling kan gjerne også skildrast som eit intenst engasjement der ein er totalt oppslukt i eit estetisk objekt og ingenting anna betyr noko som helst (Felski, 2008, s. 54). Vidare har Felski svært mange skildringar av korleis det å la seg bli fortrylla kjennest på kroppen og påverkar ein. Når ein vert dratt inn, fanga og fortrylla av litteraturen, kan det opplevast som at ein er dopa ned eller at ein drøymmer (Felski, 2008, s. 55). Kjenslene og sansane er skjerpa, alle bileta og fargane vert skarpere. Felski (2008, s. 54) peikar på korleis det å la seg fortrylla over ei bok, ein film eller kunst kan vera ein skarp kontrast til kvardagen sitt «kjas og mas», altså korleis det kan vera eit enkelt avbrekk som kan gje ein så mykje.

Felski (2008) synes oss også at «enchantment» er eit omgrep som ikkje berre fell i god jord hjå litteraturvitarar. I kapittelet er det fleire eksempel på kritikk omgrepet «enchantment» får. Det å la seg forføra av ein tekst, «miste hovudet» og vettet, når ein heller burde lesa litteratur rasjonelt for å få med seg handlinga, er blant dei tinga som kjem fram i kritikken (Felski, 2008, s. 56). Spesielt moderne kritikarar tenkjer at ein skal forstå verda og samanhengane i den, og at det vert for svevande og uhandgripeleg om ein let seg fortrylla (Felski, 2008, s. 57). Felski (2008, s. 76) skriv grundig om kritikken, men nyttar siste avsnittet i kapittelet om temaet til å argumentera for at me treng å bli fortrylla. «Enchantment matters because one reason that people turn to works of art is to be taken out of themselves, to be pulled into an altered state of consciousness» (Felski, 2008, s. 76).

Åsmund Hennig (2017) legg stor vekt på fantasi og førestillingsverder i sine skildringar av både ferdigheita lesing og leseglede. Dette kan gjerne koplast saman med Felski (2008) si skildring av det å la seg fortrylla. Når ein opplever å bli fortrylla, er gjerne vegen inn i fantasien si verd kort. Fantasi er å kunna førestilla seg noko som ikkje kan vera sant i den noverande augneblinken, men som ein gjerne med fortrylling får god hjelp til å sjå føre seg. Hennig (2017, s. 9), argumenterer for at fantasien er den viktigaste ferdigheita me har når me les. Han hevdar den hjelper oss både til å auka kompetansen vår, kunnskapar og forståinga. Appleyard (1994, s. 36) argumenterer også for dette, spesielt for dei borna som er i den fyrste leserolla, kalla det leikande barnet. Dei nyttar fantasien til å sortera og forstå samanhengar i verda.

Eg tenkjer det også er klare linjer mellom Felski (2008) og Rosenblatt (1994) sine syn på lesing. Dei skildrar begge lesing som ei estetisk oppleving, og er begge opptatt av litteraturen som kunst. Der Rosenblatt (1994) gjer eit forsøk på å skildra korleis me les, skildrar Felski (2008) kjenslene dette vekker i oss. Knyter me dette til leseglede, kan me sjå at lesing av estetiske tekstar slik Rosenblatt (1994) skildrar, vekker kjensler i oss slik Felski (2008) greier ut om, og at dette er vegen til å oppleva akkurat leseglede.

Gjennom dei fire ulike perspektiva eg har sett på, ser me at leseglede kan knytast til dei alle. Leseglede er i fylgje desse perspektiva ei glede og ei lyst ein kan oppleva når ein les bøker, og gjerne då bøker ein frivillig får velja og som gjev ein estetiske opplevingar, slik Wilhelm (2016), Rosenblatt (1994) og Felski (2008) viser til. Ein må også ta omsyn til situasjonen ein skal lesa i. Både Appleyard (1994), som skriv om rett litteratur til rett alder, og Rosenblatt (1994), som skriv om å skilje mellom ulike måtar å lesa på, legg

vekt på at ein må tilpassa litteratur til situasjonen der ein skal lesa og at det gjerne kan hjelpa ein å oppleva leseglede.

## 2.4 Lesing i skulen

I dei fylgjande avsnitta vil eg sjå på lesing i skulen. Skulen har ansvar for å læra elevar å lesa, og lesing er ein av dei grunnleggjande ferdigheitene som faget norsk har eit særleg ansvar for (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Lundberg & Herrlin (2008, s. 6) legg vekt på at denne oppgåva er viktigare enn nokon gong, då «[...] skriftspråket får stadig større betydning i arbeidsliv og samfunn – nesten alle former for arbeid krever god leseferdighet [...]». Lærarane og skulen har med andre ord ei svært viktig oppgåve i å skapa god leseopplæring med gode leseopplevingar for elevane. Korleis opplæringa går føre seg og skapar grunnlag for gode opplevingar, vil eg vidare kort greia ut om, fyrst gjennom begynnaropplæringa og så gjennom den andre leseopplæringa. Eg vil også sjå på korleis motivasjon er ein viktig faktor for å læra seg å lesa og halda ut i lesinga.

### 2.4.1 Lesing i begynnaropplæringa

I begynnaropplæringa i lesing dreiar det seg fyrst og fremst om å i det heile tatt læra seg å lesa, slik som lesing vert omtala i kognitive teoriar (Kulbrandstad, 2018, s. 29). Det handlar om avkoding av ord og å byggja forståing for det ein les. Hilde Traavik og Vigdis Rosvold Alver (2016, s. 80) legg fram ein formel for å forklara kva lesing er; lesing = avkoding x innhaldsforståing. Dei peikar såleis på at både avkoding og innhaldsforståinga må vere på plass for at ein kan lesa, slik kognitive lese-teoriar og grunnar på (Kulbrandstad, 2003, s. 29). I denne perioden av begynnaropplæringa, når elevane sjølve skal finna vegen inn i bøkene, er det særleg nyttig å ta i bruk høgtlesing som verktøy for å stimulera leselysta (Traavik & Alver, 2016, s. 35). Moglegheitene er uendelege med høgtlesing, skriv Line Hansen Hjellup, som påpeikar at det er ei kjelde til positive leseopplevingar (2014, s. 23). Di fleire gode opplevingar elevane har, di større vert lysta til å lesa sjølv, for så å utvikla leseferdigheitene sine. Appleyard (1994) sine teoriar underbyggjer også dette, korleis ein ved å ta omsyn til elevane sine leseroller kan skapa opplevingar av leseglede. Dette kan igjen føra dei inn i Wilhelm (2016) sine ulike stadium av lyst og glede.

### 2.4.2 Lesing i den andre leseopplæringa

Den andre leseopplæring vert definert som den leseopplæringa ein fortset med etter at ein har knekt lese-koden (Roe, 2017, s. 12). Over i denne fasen av leseopplæringa skal elevane læra seg «[...] å beherske mer komplekse tekster som leses for ulike formål og kommuniserer sitt innhold med bruk av et mer avansert skriftspråk [...]» (Kulbrandstad, 2018, s. 211). Ein ser også at kompetansemåla legg opp til andre typar lesing. Det er fokus på å læra seg lesestrategiar, leseforståing, dei skal læra seg å nytta litteratur til å reflektera og vurdere, og dei skal læra seg å nytta den til å innhenta, finna eller samla informasjon. Ikkje minst skal dei læra seg kritisk lesing (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er verdt å merka seg kva fokus det er i kompetansemåla, at dei er retta mot å utvikla ferdigheiter innanfor lesing.

Det er ulike aspekt ein må jobba med dersom elevane skal utvikla seg som lesarar, viser Kulbrandstad (2018, s. 214) til. På den eine sida har ein alle måla ein finn i læreplanen som handlar om ulike måtar å lesa og omgje seg med tekst på, og samstundes er det viktig at dei les mykje og variert (Kulbrandstad, 2018, s. 214). Her kan ein slutta at det er mange punkt som dannar grunnlag for kvarandre, og at dersom elevane skal læra å

halda ut, må dei finna gleda og sjå meining i det dei les. Ein må retta fokus mot den estetiske lesinga, slik Rosenblatt (1994) og Hennig (2019) peikar på at vert gjort i for liten grad. I den andre leseopplæringa er det gjerne ekstra viktig å bli fortrylla, slik Felski (2008) skildrar, for at elevane skal koma dit at dei aldri sluttar å opna bøker, og for at dei ikkje stoppar dersom dei møter motstand i teksten.

Frå at borna gledar seg til å byrja på skulen og endeleg skal læra seg å lesa, til dei kjem godt opp i tenåra, skjer det ei drastisk endring. Det går frå å vera ein spennande aktivitet, til at elevane nesten ikkje les. Dei siste 30 åra har det vore ein jamn nedgang i lesing av trykte media blant alle aldersgrupper (Kulbrandstad, 2018, s. 217), som også er årsaka til sakene i media og regjeringa sitt arbeid med ein leselyststrategi. Det er vanskeleg å gje eksakte tal på kven og kor mykje folk les, men Kulbrandstad (2018, s. 216) peikar på at born mellom 9-12 år er dei ivrigaste boklesarane. Samstundes viser også statistikk at dei primært les det skulen krev av dei. Fylgjande opplever dei gjerne ikkje lesegleda med «out of school reading» som Wilhelm (2016) refererer til, og vidare vert det efferent lesing (Rosenblatt 1994) og ikkje estetisk lesing som pregar det meste av lesinga.

Det neste avsnittet handlar ikkje direkte om lesing i skulen, men det er likevel ein viktig faktor relatert til skulen eg meiner skal med under denne overskrifta, då det er ein faktor som spelar inn på lesegleda. Det handlar om motivasjon, som i mange høve er avgjerande for at born skal finna lesegleda. I læreplanen ligg motivasjon inne både som ein faktor i å nå kompetansemål, og som ein føresetnad for læring.

#### 2.4.3 Motivasjon

Åsmund Hennig (2019) skildrar lesemotivasjon, som «[...] det som beveger elever (eller andre) til å plukke opp en bok (eller annen tekst), og som beveger elever til å fortsette å lese den teksten, selv når den er utfordrende» (s. 15). Altså kan ein seia at leseglede og motivasjon heng saman og vil hjelpa ein i lesinga. Innanfor forskingslitteraturen skil ein gjerne mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivert læringsåttferd peikar på at ein er motivert av sjølve aktiviteten fordi ein tykkjer den er engasjerande og fascinerande. På den andre sida har me ytre motivasjon som er aktivitet ein gjer for å oppnå ei form for godtgjersle (Ryan & Deci, 2009, s. 173). Ein kan skilja mellom kontrollert ytre motivasjon, som byggjer på kjensla av at ein er tvinga til å utføra ein bestemt aktivitet, og på autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Dersom ein knyter denne forma for motivasjon til skularbeid, ser ein at elevane kan utvikla ein motivasjon som ser verdien i elevåttferd og verdien i å læra skulefaga. Dei jobbar seg gjennom og presterer sjølv om dei ikkje er indre motiverte. Ein seier at ein har internalisert verdien, altså at ein har tatt verdien opp i seg og jobbar med det sjølv om ein ikkje er indre motivert (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67; Ryan & Deci, 2009). Dette er verdifullt i samband med lesinga elevane skal gjera vidare gjennom livet, slik Wilhelm (2016) sitt siste nivå av glede og viser til. Dersom ein klarar å læra dei at ein kan oppleva leseglede, men at ikkje all lesing er glede, det er noko lesing ein berre må gjera, då har ein lagt eit godt grunnlag for lesing i livet.

#### 2.5 Målstyring og PISA

Det siste eg vil trekkja fram her, har eg gitt overskrifta «Målstyring og PISA». Årsaka til det er at opplæringslova (1998) som all undervising byggjer på, er vedteken av Stortinget, og slik sett breitt forankra. Læreplanverket, som er ei av forskriftene til lova,

er forma av regjeringa som har fått delegert myndigheit til å gjera dette. Læreplanverket som læreplanane er ein del av, er dokument utarbeidd i politiske prosessar, og dei er vedtatt ved politiske institusjonar. Dei er difor politiske og ber preg av den politiske vilja og meiningane til makthavarane, sjølv om dei har vore gjennom demokratisk funderte høyringsrundar. Med dette i bakhovudet, meiner eg det er verdt å sjå på kva kritikk som har kome fram og kva som har forma utdanningspolitikken dei siste 20 åra, og såleis danna grunnlaget for den læreplanen me har i dag, og også kva som er nedfelt om lesing.

### 2.5.1 Kritikk av PISA

Svein Sjøberg, tidlegare professor ved UiO, var på 2000-talet ein sterk kritikar av korleis internasjonale studiar har påverka norsk skulepolitikk. Han konstaterer det ved å skrive mellom anna at «OECDs PISA-prosjekt har forandret norsk skole. PISA former offentlighetens bilde av skolen og legger premisene for skulepolitikken» (2014b, s. 30). Han peikar med det på kva konsekvensar globaliseringa av utdanningssektoren har fått for norsk skule. Fram til 1990-talet var det lite fokus på måling. Skulen skulle vera ein stad der elevane skulle veksa, og tal og måling høyrde ikkje heime, meinte fagpedagogane (Sjøberg, 2014b, s. 30). Men då New Public Management (NPM) med sin nye styrings- og leiingsstrategi kom som eit fenomen ute i verda i 1980-åra (Karlsen, 2014, s. 125), vart grunnlaget for skuleutvikling på 90- og 2000-talet lagt. På 80-talet var nemleg velferdsstaten i krise og skulle reddast med nye måtar å verta leia på, ved hjelp av effektivisering og innsparing. Bedriftsstyring skulle inn i offentleg sektor, altså skulle offentlege velferdstenester konkurrera med private aktørar (Karlsen, 2014, s. 125). Og utover på 90-talet fekk NPM feste i norsk utdanningspolitikk i form av målstyring (Karlsen, 2014, s. 125). Gustav E. Karlsen (2014, s. 139) viser til korleis det vart mindre fokus på profesjon. Det vart oppretta nye statlege organ, som Utdanningsdirektoratet (2003), og utdanning skulle ein no forstå som ei teneste ein tilbød ein marknad, samt at OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling), fekk sitt feste innanfor skulen med PISA-prøvene.

Dei fyrste resultatane frå PISA-prøvene kom i desember 2001, og det vart sagt at dei var dårlege. Det måtte få konsekvensar og det måtte koma endringar i undervisinga i skulen. PISA (Programme for International Student Assessment) er ei undersøking som måler 15-åringar sin kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Årsaka til at ein gjennomfører denne testen, er at dei ulike medlemslanda i OECD ynskjer å evaluera korleis skulen førebur elevane på vidare studiar, yrkesliv og aktiv deltaking i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Som sagt kom dei fyrste resultatane i desember 2001, og debatten kring Noreg som skuletapar kom for alvor i gang (Malkenes, 2021, s. 10). Det handla ikkje om at me kom dårleg ut, men det at me ikkje var best. Grunnlaget for ny skulepolitikk frå høgresida var lagt, og spørsmålet om kva ein skal leve av etter olja kom opp i dagen. Resultatet var at me skal leva av og i kunnskapssamfunnet, og skulereforma Kunnskapsløftet kom som eit resultat bygd på ein målstyrt teknologiske tankegang (Imsen, 2020, s. 349).

### 2.5.2 Ein motstandsmann

Ein annan som for alvor har tatt opp korleis ny skulepolitikk har påverka arbeidet til lærarane og korleis dei underviser, er Simon Malkenes. Han har sidan 2014 vore ein lærar som har ytra seg i debattar og gitt ut bøker om tilstanden i dagens skule (Malkenes, 2018). Som lektor har han jobba i vidaregåande skule i Oslo i mange år og

har vore på innsida av systemet. Noko av det viktigaste eg meiner Malkenes (2021, s. 11) påpeikar, er korleis systemet har omgjort elevane til «humankapital». Altså at ein økonomiserer skulen fordi ein skal måla alt. Samstundes kan ein lesa i ein av dei mange OECD-rapportane at dersom «[...] barna som er født i 2010 forbereder nasjonens resultat med 25 PISA-poeng, vil Norges brutto nasjonalprodukt (BNP) øke med 841 milliarder dollar i løpet av barnas levetid, som er beregnet til å vare til 2090» (Malkenes, 2021, s. 13). Når ein byrjar å setja borna på skulebenken med dette i tankane, gløymer ein at det er små born ein har med å gjera (Malkenes, 2021, s. 40).

### 2.5.3 Ja til ferdigheiter!

Ei motstemme til denne kritikken og ei som argumenterer for Kunnskapsløftet er Kristin Clemet. Ho var utdannings- og forskingsminister frå 2001-05, og var den som la grunnlaget for Kunnskapsløftet som vart vedtatt i Stortinget i 2004 og innført i 2006 (Clemet, 2014, s. 502). Ho seier rett ut at kunnskap er blitt den viktigaste innsatsfaktoren i økonomien, og at viktigare enn maskinene er humankapitalen (Clemet, 2014, s. 496). Altså peikar ho i motsett retning av Malkenes (2021) og ser ikkje på det som problem at skulen vert økonomisert. Snarare tvert imot ser ho på det som nødvendig for at me skal få ein skule som gjev borna den utdanninga og kunnskapen dei treng for å klara seg i dagens samfunn som både er høgteknologisk og leseintensivt. Ho argumenterer her for ei utvikling av literacy-kunnskapane til born og unge, og viser til at ein må fylgja med i tida. Clemet (2014) nyttar tal og statistikk som fakta for å argumentera for at norsk skule ikkje held mål, i alle fall ikkje med tanke på kor mange kroner me brukar inn i skulesektoren samanlikna med andre land som skårar betre enn oss på blant anna PISA-prøvene (Clemet, 2014, s. 498).

### 2.5.4 Kva så?

Kva konsekvensar får så dette for utdanninga norsk skule gjev til elevane sine, og då spesielt retta mot lesing? Sjøberg (2014a, s. 208) slår fast at «[d]et er åpenbart at PISA og OECD er de sentrale premissleverandørene for norsk skolepolitikk». Det påverkar måten ein utviklar reformene og kva ein fokuserer på at skulen skal læra elevane. Slik ein kan sjå i LK06 som er prega av utviklinga med NPM og resultatata PISA gav i 2001. Nytt i denne skulereforma var blant anna eit «kvalitetssikringssystem» for skulen, kalla nasjonale prøvar (Sjøberg, 2014a, s. 207), samt innføringa av grunnleggjande ferdigheiter. Åsmund Hennig (2019, s. 57) peikar på at dette fører til at ein får læreverk som legg opp til efferent lesing på jakt etter svar på spørsmål og oppgåver. «Med PISA har OECD fått en definisjonsmakt som trumfer nasjonale mål, prioriteringer og læreplaner. PISA er det redskapet eller instrumentet som brukes i denne maktutøvelsen» (Sjøberg, 2014a, s. 223). Så har ein blant anna Clemet (2014) på den andre sida, som viser til at dersom norsk skule, og utdanninga me gjev til borna her i landet skal henga med i utviklinga i resten av verda, så må ein blant anna måla seg med andre, innføra grunnleggjande ferdigheiter som basis og det må vera tydelege kompetanssmål i alle fag. Frå innføringa av LK06 i 2006 til 2014, viser Clemet (2014, s. 503) til at det blant anna har vore ei sterk forbetring i lesing og skrivning, samstundes som også læringsmiljøet i skulen har blitt betre. Kven som har rett, er ikkje eg rett til å uttala meg om, men at begge sidene har interessante poeng, er ikkje til å nekta for.

Lesing vert med dette gjerne sett på som ei grunnleggjande ferdigheit, der det særleg vert lagt vekt på at det er eit middel for å oppnå noko anna. På ei side er det rett å tenkja slik. Ein er jo, slik literacy peikar på, avhengig av å kunna lesa for å fungera i

samfunnet, men det har gjerne i for stor grad teke over kva lesing òg kan vera. Simon Malkenes (2018; 2021) sine poeng om målstyring i skulen kjem sterkt inn, samt Street (2006) sine punkt om korleis politikk framfor fagkunnskapen får bestemta kva som skal liggja til grunn for utforminga og gjennomføringa.

### 3 METODE

Eg skal i det fylgjande kapittelet gjera greia for og diskutera dei ulike metodiske vala eg har gjort i denne studien for å koma nærare eit svar på problemstillinga mi om leseglede i LK20. I denne oppgåva har eg to forskjellige typar empiri, der læreplananalysen er den sentrale. Svara frå spørjeskjema har eg brukt for å gje eit innsyn i kva ei lita gruppe lærarar tenkjer om leseglede, og korleis dei jobbar med leseglede i undervisinga. Det er presentasjonen og analysen av læreplanen som utgjør størstedelen av denne oppgåva.

Fyrst vil eg syna korleis eg nytta læreplanen som eit dokument. Eg byrja analysen med ein dokumentstudie som er ein måte å generera data på. Eg brukte deretter metoden dokumentanalyse for å verta kjent med dokumentet, og så kvalitativ analyse med stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (Tjora, 2018, s. 18), for å sjå på sjølve planen og det som konkret står i den. Denne metoden hjelpte meg å finna fram til om det står noko om leseglede i læreplanen og korleis ein kan tolka det som står. For å få ei større breidde på oppgåva mi, gjennomførte eg også ei anonym spørjeundersøking blant ei gruppe lærarar. Grunngeving for utforminga av spørjeskjema, val av tema og av informantar vil eg greia ut om før eg avsluttande vil koma med metodekritiske merknader.

LK20 vart innført som nytt styringsdokument i 2020, og kom då med reviderte læreplanar for alle fag. Faget norsk har særskilt ansvar for leseopplæringa, og eg meiner å sjå at det i denne læreplanen er stort fokus på kva og korleis elevane skal lesa, men lite fokus på kvifor og kva det å lesa kan gje elevane. Såleis vert undervisinga, som skal byggja på læreplanen, retta mot den tekniske sida ved lesing som blant anna handlar om leseopplæring, lesestrategiar og konkret kva tekstar elevane skal lesa. Eg ynskjer å undersøkje om det i denne planen er gitt rom for dei estetiske sidene ved lesing, altså det å la seg forføre av bøker då i form av leseglede. Eg vil sjå om den gjev rom for elevane sine eigne lesepreferansar og å la seg bli fortrylla av ein tekst. Det er altså den delen av LK20 som heiter Læreplan i norsk (NOR01-06)(Kunnskapsdepartementet, 2019) eg vil gå nærare inn på i analysen.

#### 3.1 Kvalitativ metode

Målet med kvalitativ metode er å byggja innsikt og forståing (Tjora, 2018, s. 28). Det er vanleg å samanlikna kvalitativ og kvantitativ metode for å klara å skilja dei i frå kvarandre. Den kvantitative metoden jobbar mot oversikt og forklaring, og har som utgangspunkt at ting kan forklarast ut i frå nokre spesielle faktorar (Tjora, 2018, s. 29). I motsetnad byggjer kvalitative metodar på nærleik til det som skal forskast på, og er drive framover av empiri (Thagaard, 2013, s. 11). Forskinga kan nytta både teori og empiri for å finna resultat, med avgrensingar som miljø, fenomen, type informantar eller perspektiv og teori. Dette fører til at kvalitativ metode gjev ei mangfaldig forskning som både kan karakteriserast med å vera kreativ og engasjert, men og systematisk og strukturert, skriv Tjora (2018, s. 24).

Ei form for kvalitativ datagenerering er dokumentstudiar, som nyttar dokument som er laga for andre formål enn forskning (Thagaard, 2013, s. 59). «Et vesentlig poeng med dokumenter er at de gir oss informasjon om et saksforhold nedtegnet på et spesielt tidspunkt og et spesielt sted, og ofte med tanke på spesifikke lesere» (Tjora, 2018, s. 183). Og med dette kan ein seia at ein dokumentstudie skil seg ut, og er eit tidsbilete akkurat der og då (Tjora, 2018; Thagaard, 2013). Dette må ein kunna seia læreplanen



er, med tanke på at det er dokument som stammar frå politiske prosessar, og som med jamne mellomrom vert revidert. I analyse av eit slikt dokument er det viktig å gå inn i konteksten som omfattar: når det er skriva, kor det er skriva, av kven og for kva lesarar og formål (Tjora, 2018, s. 183).

Kristin Asdal og Hilde Reinertsen argumenterer også for bruk av denne metoden, og nyttar omgrepet dokumentanalyse i boka si *Hvordan gjøre dokumentanalyse* (2020). Dei viser til at den kan nyttast som eit verktøy for å finna ut kva funksjonar og effektar dokumentet har. Vidare argumenterer dei for at ein gjennom bruk av denne analysen byggjer seg opp ei forståing for dokumentet og praksisfeltet det bevegar seg innanfor (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 16 og 22). Då eg les dette, fann eg ut at dette var ein relevant metode for den analysen eg ville gjennomføra. Eg kjente nemleg at eg måtte vita noko om læreplanen før eg kunne gå inn og leita etter leseglede. Dette var både for å skapa ei forståing for oppbygginga av læreplanen, men også for å vita kvar i styringsdokumenta eg skulle gå inn og analysera.

I sjølve dokumentanalysen nytta eg delar av Asdal og Reinertsen (2020) sin metode for dokumentanalyse. Dei argumenterer nemleg for at ein ikkje treng å nytta alle stega i den praksisorienterte metoden, men at ein må velja ut dei delane som er viktigast for den studien ein skal gjera (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 20). I førebuinga til analysen kom eg fram til at eg ville nytta det dei refererer til som dokumentstader og dokumentverktøy. Å nytta dokumentstader som ein analytiske inngang, gjer det tydeleg for oss kva som er særlege og spesielt med dette dokumentet (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 144). Denne innfallsvinkelen ser særleg på stader forbundne med tid, og såleis i mitt tilfelle, korleis LK20 er ein del av tida. Vidare innover i analysen ser eg på det dei refererer til som dokumentverktøy, som prøver å forklara korleis dokumentet virkar, kva det har innverknad på og kven som nyttar det (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 146). Samstundes er dette eit forsøk på å forstå kva samanheng dokumentet inngår i, kva landskap og tid det er ein del av og kva effektar det skapar. Eg meiner dette er ein relevant måte å undersøkje og analysera læreplanen på, då det er eit dokument som stadig er i utvikling. Ved å inkludera det i analysen, vil eg ha moglegheit til å få ei fullgod forståing for planen.

Før eg analyserte vidare, gjekk eg inn i Læreplan i norsk (NOR01-06) og såg på kva som står om lesing. Eg gjorde dette for å få ei oversikt over sjølve planen, men også for å sortera og trekkja fram det eg skulle ta med vidare i analysen. I denne prosessen såg eg at det var best å dela den vidare analysen i to. Læreplanen er bygd opp av ein del kalla «Om faget» og av kompetansemåla. Argumentet mitt for å dela opp er at «Om faget» gjeld for alle årstrinna og skal vera gjennomgåande alle åra i opplæringa, men kompetansemåla gjeld for dei ulike trinna og skal jobbast med innanfor ein tidsperiode. Ved å skilja dei vil eg a) kunna sjå om læreplanen rommar noko om leseglede som generelt gjeld for heile læreplanen og b) sjå om det er noko som spesifikt skal jobbast med innanfor dei ulike trinna.

Metoden eg så nytta vidare fann eg i boka *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2018). Der skisserer Tjora (2018, s. 18) ein metode for analyse som han kallar stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Den baserer seg på at ein jobbar frå data mot teori, og at ein gjer dette stegvis med moglegheiter for å gå tilbake og bekrefte data ved å prøva teoriane ein har kome fram til. Framgangen i analysen byggjer på at ein jobbar ut i frå koding slik at ein kan ekstrahera essensen i det empiriske materialet, redusera materialet sitt volum og leggja til rette for idégenerering på basis av detaljar i empirien

(Tjora, 2018, s. 197). Dette leiar ein inn på induktiv empirinær koding, som skal gje ein kodar som ligg tett på empirien (Tjora, 2018, s. 201). På den måten kunne eg få nært innsyn i ordval og formuleringsmåtar. Ein nyttar også gjerne allereie kjente omgrep frå datamaterialet, slik at ein tek vare på det ein heilt spesifikt finn. I denne prosessen såg eg etter omgrep som handla om lesing, og eg valde å trekkja ut dei setningane og kompetansemåla eg meinte var relevante.

Etter kodinga, grupperer ein kodane som har kome fram, og det vil gjennom grupperinga byrja å forma seg ein struktur for analysen (Tjora, 2018, s. 207). Grupperinga byggjer ein opp på ein innbyrdes tematisk samanheng. Dersom ein ser at ein kode ikkje passar inn i ei eksisterande gruppe, kan ein gjera ein grupperingstest for å skilja ut kodegrupper og laga nye grupper (Tjora, 2018, s. 209). Då eg laga mine kategoriar, som eg valde å kalla det, tok eg utgangspunkt i kva som er tanken bak opplæringa, og såg til § 1-1 Formålet med opplæringa i opplæringslova (1998). Kategoriane fekk då namn ut i frå ulike tankar eg kunne gjenkjenna i dokumenta. I tillegg såg eg til overordna del i læreplanen for norsk og «Om faget»-delen av læreplanen. Eg stilte også spørsmål om setninga om lesing i frå planen, altså kodane eg hadde funne, kunne knytast til leseglede og problemstillinga mi, og i så fall kva for ein kategori. Kategoriane eg kom fram til er sjølvutviklingstanken, medborgartanken, demokratitanken og sjølvutviklingstanken. I arbeidet med grupperinga vurderte eg om eg skulle ha fleire eller færre grupper. Tjora (2018, s. 210) argumenterer for 3-5 grupper, for å ha grupper som rommar høveleg mengde kodar og ikkje er for smale. Eg føler eg kan argumentera godt for dei fire gruppene/kategoriane eg har laga, og enda difor ikkje opp med å gjera nokre endringar undervegs. I det vidare arbeidet med analysen nytta eg tabellar for å stille opp kva ulike setningar og kompetansemål eg fann som passa inn under dei ulike tankane.

### 3.2 Utval: Læreplan i norsk i LK20

Læreplanen eg analyserer i denne studien, er den gjeldande Læreplanen i norsk (NOR01-06) i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Målsettinga med studien er å sjå på leseglede i planen, og i analysen vil eg difor trekkja ut det som handlar om lesing i dei aktuelle delane og fokusera spesielt på dei. Samstundes, for å skapa ei god forståing og ein analyse som byggjer på alle sidene ved læreplanen, byrjar analysen med kven som skriv han og kor styringsdokumenta for norsk skule kjem i frå, for så å sirkla seg inn til sjølve læreplanen i norsk.

I denne analysen har eg avgrensa meg til å sjå på sjølve læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019), og nytta overordna del (Utdanningsdirektoratet, 2017) og opplæringslova (1998) som støtte og hjelp til forståing av læreplanen. Eg har ikkje sett på fag- og timefordelinga, eller på dei delane av læreplanen som handlar om vurdering, sjølv om dette er ein del av læreplanverket som skal styra innhaldet i opplæringa, og såleis del av forskrifta til opplæringslova. Denne studien dreiar seg om leseglede og vil såleis sjå på det som handlar om lesing, og det me finn i læreplanen om det. Før me skal inn i læreplanen, skal eg presentera utforminga av spørjeskjemaet om leseglede.

### 3.3 Utval: Spørjeundersøking

#### 3.3.1 Utforming og val av tema

Spørjeundersøkinga (vedlegg 1) forma eg heilt i startfasen av studien. Tema for undersøkinga kom eg fram til ut frå problemstillinga, og kva eg tenkte ville vera

interessant å finna ut av akkurat då, for korleis eg tenkte masteroppgåva mi skulle bli. Eg landa på tre tema «læraren, klasserommet, eleven», «læreplan» og «skulebibliotek». Dette var fyrste fase av arbeidet med spørjeskjema, der eg også tenkte på spørsmål og spørsmålsstruktur (Haraldsen, 1999, s. 200). Eg tenkte at eg måtte gjera det interessant for informantane å svara, samt at det ikkje måtte ta så mykje av tida til travle lærarar. Eg valde difor å stilla både korte ja/nei-spørsmål, og nokre spørsmål eg ynskte lengre utgreiingar på. Det er klart at ein får mest innhaldsrike svar dersom ein stiller spørsmål informantane skal svara utfyllande på, men dette krev meir av tida deira. Eg danna spørsmål under kvar kategori ut i frå kva eg var nyfiken på å finna ut av, med utgangspunkt i problemstillinga mi om leseglede. I spørsmåla nytta eg ulike fagomgrep som læreplan og målstyring. Med tanke på at eg visste at det skulle vera lærarar som svara, skreiv eg ikkje noko vidare omgrepsforklaring, slik Haraldsen (1999, s. 162) peikar på at ein skal ta omsyn til kven ein skriv undersøkinga for.

Undersøkinga utgjorde 20 spørsmål, 14 ja/nei-spørsmål og seks spørsmål som kravde litt lengre svar. Lærarane fekk også høve til å leggja til kommentarar nedst i ein eigen boks etter kvart av dei tre tema. Dette viste seg å vera lurt, då fleire hadde utfyllande tankar dei la til her.

Dei fyrste spørsmåla under tema «læraren, klasserommet, eleven», dreia seg om kva lærarane tenkte om leseglede, om det var noko hen kjente seg att i, og om det er noko dei tek omsyn til i undervisinga. Vidare laga eg nokre spørsmål om høgtlesing, og om korleis læraren laga rom for at elevane skal få oppleve leseglede. Dei siste spørsmåla i dette temaet handla om elevane. Eg var interessert i å finna ut kva læraren tenkte kring elevane og leseglede. Spørsmåla eg forma i tema om læreplanen retta seg mot kva læraren meiner ein kan finna om leseglede i planen, om ein i det heile kan finna noko? Eit interessant spørsmål, tykkjer eg sjølv i alle fall, var om leseglede eksplisitt må stå skrive i læreplanen for at lærarane skal jobba med det. Svara deira her, seier noko om korleis dei tolkar planen. Det siste spørsmålet eg forma i denne kategorien var om målstyringa i skulen påverka og fører til mindre fokus på lesing med glede. Eg stilte også nokre spørsmål knytt til skulebibliotek, då dette kan vere ei kjelde til leseglede.

I utforminga av spørjeskjema nytta eg Universitetet i Oslo si nettside «Nettskjema.no», som eg har tilgang til som student ved NTNU. Dette skjemaet gav moglegheit til å utforma og gjennomføra undersøkinga anonymt, det var enkelt å senda link med undersøkinga til informantane, og det var svært enkelt å få oversikt over svara. Eg kunne både få ei samla oversikt over svara på kvart spørsmål, samt finna fram til kva kvar enkelt lærar hadde svara, og få moglegheit til å sjå samanhengen i svaret. I arbeidet med å sjå gjennom svara, samt sjå om fleire lærarar svara likt/ulike på spørsmåla, laga eg meg ei oversikt og samanfating av svara deira (vedlegg 4). Eg brukte denne teksten då eg i neste steg analyserte spørjeskjema i analysen.

### 3.3.2 Informantar

For å få tak i informantar sende eg ein e-post (vedlegg 2) til eit utval skular eg kjenner til. Det viste seg å vera vanskeleg å få respons. Til sist hadde eg seks anonyme informantar. Sidan undersøkinga var anonym, veit eg svært lite om informantane. Eg veit at alle underviser på barneskule. Det eg ikkje veit er om det er både menn og kvinner som har svara, og kor lenge dei har jobba i skulen. Trass i at eg ikkje fekk meir enn seks svar, har eg likevel valt å inkludera undersøkinga i studien. Svara lærarane kom med, var interessante, og har blant anna gitt meg innsikt i korleis det er råd å jobba

med leseglede i skulen. Svara på spørjeundersøkinga er lagt ved (vedlegg 3). Sidan eg valde å laga ei anonym spørjeundersøking, og den ikkje omfatta noko form for personlege svar om kjønn, skule eller kva klassar dei underviser i, trong eg ikkje godkjenningar frå Norsk senter for forskningsdata (NSD).

### 3.4 Metodekritiske merknader

Denne studien har eg forma med tanke på noko eg meiner manglar i læreplanen. Eg er på jakt etter å få bekrefta hypotesen eg har, så eg kan i arbeidet ha vore prega av å ikkje vera nøytral. Eg har nytta læreplanen i praksis i skulen og analysert det før. Eg kan fagspråket og eg veit kva dei ulike omgrepa handlar om. Dette kan føra til at eg les dokumentet med skylappar på, på jakt etter å få bekrefta mistanken min. Det skal likevel seiast at eg gjekk inn i studien med ope sinn.

Som tidlegare nemnt må ein byggja ei forståing for kva praksisfeltet det er dokumenta og analysen ein gjennomfører, bevegar seg innanfor. Ein må ha kjennskap til korleis det blir lese, brukt og forstått. Samstundes har me allereie i oss ei forståing som formar lesinga og tolkinga vår (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 22). Dette høyrer til ein fagtradisjon kalla hermeneutikk. Ola Harstad (2020, s. 32) viser til Hans-Georg Gadamer si forståing av hermeneutikken, og peikar på korleis menneske heile tida utviklar og er i søken etter forståing. Gjennom arbeid med blant anna tekst vil ein byggja på forståinga ein allereie har, samstundes som ein utviklar ny. Eg håpar eg bevisst og ubevisst har gjort dette i arbeidet med å finna svar på problemstillinga mi, og eg tek sjølvkritikk på eventuelle feil og manglar. Dette legg også grunnlaget for å seia noko om oppgåva sin reliabilitet, altså pålitelegheit og validitet, som seier noko om forskinga si gyldigheit (Thagaard, 2013, s. 23). For eg har teke utgangspunkt i ny forskning og nye data. Empirien min byggjer på læreplanen som vart innført for tre år sidan, samt spørjeundersøkinga blant lærarar. Det skal seiast at denne har ein svakheit, ved at den er anonym og eg ikkje veit kven som har svar. Likevel vil eg argumentera for at den er gyldig, då eg har sendt den til skular, samt at svara syner høg forståing for korleis ein jobbar som lærar med lesing og læreplan.

I utforminga av spørjeskjema var det også mine meiningar som vart avgjerande. Eg forma spørsmål ut frå kva eg ville vita noko om. Det same gjeld svara eg fekk, eg les dei på søken etter svar eg ville ha. Likevel meiner eg at eg har klart å vera nøytral og fått fram ei nyansert side av undersøkinga. I utforminga av spørsmåla forma eg to typar spørsmål. Ja/nei-spørsmåla som er enkle å svara på, då det gjev valet mellom faste svaralternativ, og gjerne er lettare å tolka for informanten (Haraldsen, 1999, s. 139). På den andre sida gjev det ikkje informanten moglegheit til å moderera/grunnge svaret sitt. På bakgrunn av dette laga eg også, som nemnt, ein boks nedst i skjemaet etter kvart tema der informantane kunne fylla ut om det var noko meir hen ville leggja til. Det var lurt då det gav fleire utfyllande svar. Dei andre spørsmåla eg stilte, kravde meir av informanten. For å svara på dei måtte informanten i større grad reflektera over eigne meiningar og praksis. Utforminga av spørjeskjema gjorde eg også før eg visste kor mange informantar eg hadde, og med tanke på at spørjeundersøkinga skulle vera ein stor del av oppgåva. I ettertid ser eg at eg hadde forma spørjeundersøkinga litt annleis, dersom eg hadde visst kor få svar eg fekk. Eg hadde vilja stilt færre spørsmål, men fleire der informantane måtte greia ut om sine tankar, erfaringar osv.

Ved å greia ut om metoden min her, leggja ved alle sitata eg har nytta i analysen av læreplanen, og ved å leggja til som vedlegg spørsmåla i frå spørjeskjema, e-posten eg sende til lærarane og svara eg fekk i frå informantane, meiner eg å visa transparens. Gjennom oppgåva gjev eg også lesaren innblikk i empiriske data og korleis analysen av desse er gjennomført (Tjora, 2018, s. 248). Idéen her er at lesaren skal kunna sjå kva eg har lagt vekt på og vurdera relevans.

## 4 ANALYSE

For å koma nærare eit svar på problemstillinga mi, har eg altså gjort ein læreplananalyse og utført ei lita spørjeundersøking blant seks lærarar. Analysen vil byrja med eit overblikk på læreplanar generelt, før eg spesielt ser nærare på læreplanen i norsk. Eg vel å byrja analysen med å overordna sjå på oppbygginga av læreplanen gjennom å nytta dokumentanalyse, som presentert i forrige kapittel. Ved å blant anna sjå på kvar dette dokumentet kjem i frå, vil eg verte kjent med dokumentet eg skal analysere, slik Asdal og Reinertsen (2020, s. 22) anbefaler. Eg vil òg få ei større forståing for analysen av læreplanen i norsk, eg vidare skal fordjupe meg i.

I analysen av sjølve læreplanen ser eg etter om det står noko om leseglede, som er det eg må finna for å kunna svara på problemstillinga mi. Eg analyserer teksten i læreplanen gjennom fyrst å sjå etter det som står om lesing, og deretter ser eg på om leseglede er uttrykt eksplisitt eller implisitt i planen. Dette dannar så grunnlaget for å seia noko om kva tendensar, altså kva ulike tankar eg meiner å sjå at læreplanen er bygd på, og såleis om det står noko om leseglede i LK20.

Den andre delen av empirien min byggjer på spørjeundersøkinga. Undersøkinga var altså bygd opp av tre delar. Den fyrste delen handla om læraren, klasserommet og elevane, den andre om læreplanen og den siste delen om skulebibliotek. Utgangspunktet for å byggja opp undersøkinga slik var fyrst å verta kjent med læraren for å få eit innsyn i om hen knytter glede til lesing. Vidare tykte eg det var interessant å spørja om lærarane hadde merka seg omgrepet «leseglede» i læreplanen, og om dei inkluderer leseglede i undervisinga si. Den siste delen av undersøkinga dreiar seg om skulebibliotek, då dette er ei god kjelde til lesing og ein måte for elevane å finna leseglede på. Eg fekk svar ifrå ei lita gruppe på seks lærarar, men svara var utfyllande og interessante, så eg har valt å inkludera dei i analysen. Svara syner seg også å vera relevante og kan knytast til den teorien eg har valt å ta med inn i denne studien. I analysen av læreplanen vil eg trekkja inn nokre av svara til lærarane. Eg vil også koma med ein gjennomgang av dei mest interessante punkta og kommentarane frå spørjeundersøkinga sist i denne analysen.

### 4.1 Læreplan

I den analysen eg no presenterer, har eg vore på jakt etter korleis Læreplan i norsk (NOR01-06) (Kunnskapsdepartementet, 2019) omtalar lesing. Før eg går inn i analysen, vil eg nytta professor i pedagogikk Gunn Imsen (2020, s. 321) sine argument for at det er viktig at læreplananalysen byrjar med eit overblikk over læreplanen, og ikkje berre ser på detaljane. Dette grunngjev ho med at «[s]kolen skal utformes etter prinsippene og rammene i *den overordnede delen av læreplan*, der det blant annet er lagt stor vekt på sosial læring og et inkluderende læringsmiljø» (Imsen, 2020, s. 321), ein må altså få oversikt slik at ein kan sjå samanhengane. Det vidare arbeidet med analysen vil byggja på dette.

I fyrste del av analysen av Læreplan i norsk (NOR01-06) vil eg nytta delar av ein metode for analyse slik som presentert i forrige kapittel. Asdal og Reinertsen (2020) skildrar på same måte som Imsen (2020), korleis ein må bli kjent med dokumenta ein skal analysere, og skisserer såleis ein metode for dokumentanalyse. Eg vil også nytta delar av metoden Tjora (2018, s. 197) presenterer der han greier ut om korleis ein ved induktiv empirinær koding jobbar med empirinær lesing. Gjennom å gje empirien kodar, får ein

sortert ut kva det er det handlar om, og ein vil vidare ha eit godt utgangspunkt for å forma ein struktur for analysen (Tjora, 2018, s. 207).

Eg vil starta med å sjå på det Asdal og Reinertsen (2020) kallar «dokumentstader», for å verta kjent med læreplanverket. Neste steg vil vera å nytte omgrepet «dokumentverktøy», for å forstå korleis dokumentet vert brukt og kven det er som nyttar det. For å koma endå nærare dokumentet, vil eg vidare sjå på oppbygginga av sjølve læreplanen. Fyrst ser eg på «Om faget» og dei ulike tema ein finn der, for deretter å studera kompetansemåla. Asdal og Reinertsen (2020, s. 88) forklarar at ein ved å dela opp teksten lettare kan forstå han, noko denne delinga av analysen vil vera eit forsøk på. I den same prosessen vil eg retta fokus mot kva eg finn om lesing generelt, og om det er noko ein eksplisitt eller implisitt kan henta ut som handlar om leseglede og leselyst. I denne delen av analysen vil eg i større grad gå inn og nytta Tjora (2018) sine metodar kring analyse, som dreiar seg om å gje kodar til empirien.

Gjennom analysen vil det også vera nødvendig å gå inn i opplæringslova (1998) for å forstå korleis grunnskuleopplæringa heng saman. Opplæringslova er den lova i Noreg som stadfestar at alle born og unge har plikt til grunnskuleopplæring (Opplæringslova, § 2-1, 1998). Samstundes skildrar lova blant anna kva det vil seia å gå på skulen, kva elevane skal læra og kva rettar dei har.

#### 4.1.1 Dokumentstader

Læreplanar endrar seg gjennom tida, då dei er del av både eit utdanningspolitisk og ideologisk system. Svein-Erik Andreassen og Tom Tiller (2021, s. 21) peikar på korleis skulen er ein del av samfunnet, og dersom ein skal forstå læreplanen, må ein også forstå at samfunnet er i stadig i utvikling, og at denne utviklinga vert spegla i læreplanane. Dette kan me blant anna sjå gjennom den teknologiske utviklinga, for i større og større grad set den teknologiske revolusjonen merke i skulen (Andreassen & Tiller, 2021, s. 21).

I 2020 kom Fagfornyninga, som er utviklinga og innføringa av nye læreplanar i Kunnskapsløftet. Og slik som nemnt over, grunnar Utdanningsdirektoratet (2021) dei nye læreplanane i at samfunnet er i rask utvikling og kor viktig det er at kunnskapen elevane lærer skal vera relevant og framtidsretta. Malkenes (2019, s. 51) peikar på korleis dette fører til at ein ikkje tenkjer på elevane, men einaste ser på korleis ein best kan koma ut av ulike målingar, som til dels PISA-prøvene.

Arbeidet med nye læreplanar starta med Stortingsmelding 28 (2015-2016), skrive av Regjeringa Solberg. Slik det kom fram i resultatet av arbeidet, vart det også i stortingsmeldinga påpeika at «[e]t samfunn i endring krevjer også en skole som fornyer seg» (Meld. St. 28 (2015-2016)). I omtalen av meldinga vert det lagt vekt på at elevane må ha meir djupnelæring og breiare forståing. Det vert og lagt vekt på at skulen sitt breie danningsoppdrag skal få ein tydelegare plass i kvardagen. Utdanningsdirektoratet (2021) uthevar «[å] lære å lære er vesentlig i de nye læreplanene fordi det gir grunnlag for læring gjennom hele livet». Det vert med det peika på delar av det Street (2005) skriv om literacy, altså at læring må liggja til grunn og ikkje politikk i arbeidet med forming av læreplanar.

#### 4.1.2 Læreplanverket som dokumentverktøy

Læreplanverket er som nemnt del av forskrifta til opplæringslova og er styringsverktøy for skulen. I forskrift til opplæringslova (2006) § 1-1 står det «[i] grunnskolen skal opplæringa vere i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet omfattar den overordna delen av læreplanverket, læreplanane for faga og fag- og timefordelinga» (Forskrift for opplæringslova, 2006, § 1-1). Og «[u]ndervisningspersonalet skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her» (Opplæringslova, § 2-3, 1998). Slik kjem det fram at det er undervisningspersonalet, altså lærarar og andre som underviser, som skal sørge for at elevane får opplæring og undervisning som samsvarar med det som står i læreplanverket.

I læreplanverket har kvart fag ein eigen læreplan. Læreplanane består av ein del som heiter «Om faget» og kompetansemåla for dei ulike trinna. Frå fag til fag varierer det på kva årstrinn ein finn kompetansemåla. I norskfaget finn me dei etter 2., 4., 7. og 10. trinn. Eg vil i denne studien sjå på den delen som heiter «Om faget» og kompetansemåla etter 2., 4. og 7. trinn. I det fylgjande vil eg relativt grundig gå gjennom kva delar læreplanen i norsk er bygd opp av, for å skapa grunnlaget for den forståinga for læreplanen eg er på jakt etter for å kunna gjera denne studien.

#### 4.1.3 Om Læreplan i norsk

Læreplan i norsk (NOR01-06) frå 1. til 10. trinn rommar svært mange forskjellige element. Ein finn at borna blant anna skal få opplæring i bruk av bibliotek, at dei skal kunna lesa tekstar på naboSpråk og skriva grammatisk riktig. Som det kjem fram av problemstillinga mi, er det lesing i læreplanen eg skal undersøka. Eg trekkjer difor fram det som står om lesing under kvar av punkta vidare nedover i utgreiinga om læreplanen sine bestanddelar. Eg vel å gjera det slik for å få tydeleg fram og visa kva som står om lesing, kor mykje eller lite plass det har fått i planen, og på same måte visa kor mykje eller lite plass leseglede har fått.

#### 4.1.4 Om faget

Den delen av læreplanen som heiter «Om faget» er meint som eit bindeledd, og knyter læreplanen til overordna del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2022b). «Om faget» består av fire delar. Dei er fagets relevans og sentrale verdiar, kjerneelement, tverrfaglege tema og grunnleggjande ferdigheiter. Gjennom desse fire delane knyter ein overordna del og kompetansemåla saman, då dei byggjer på kvarandre. Utdanningsdirektoratet (2022b) peikar på korleis ein må forstå «Om faget»-delen for å kunna gjera god nytte av kompetansemåla. Ein må byggja seg ei fullgod forståing for å vera i stand til å «[...] fortolke kompetansemålene, sammenhengene mellom målene og hva samlet kompetanse i faget er». Ved å vidare sjå på korleis denne delen av læreplanen skriv særleg om lesing, håpar eg å få ei forståing for korleis kompetansemåla kring lesing er forma, samt korleis ein overordna tenkjer at lesing skal ha plass i undervisninga.

#### *Fagets relevans og sentrale verdiar*

Dette avsnittet skildrar korleis faget norsk er relevant for at elevane skal byggja kompetanse i skriving, lesing og munnleg kommunikasjon. Faget skal gje elevane tilgang til kulturen Noreg har å by på gjennom tekstar, sjangrar og språkleg mangfald. Faget skal byggja opp ei språkleg forståing hjå elevane. Denne skal hjelpa dei å verta nokon



som kan ta aktivt del i arbeidsliv og demokratiske prosessar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Om lesing finn me at det er fokus på litterære opplevingar og at lesing av ulike typar litteratur skal bidra til refleksjon og respekt. Her vert det synt oss kva moglegheiter lesing i norskfaget gjev, og at me kan knyta opplevinga av lese glede til dette.

### *Kjerneelement*

Kjerneelement vert av Utdanningsdirektoratet (2019) skildra som «[...] det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen». Gjennom å arbeida med kjerneelementa skal elevane kunna meistra og bruka faget, og med arbeid over tid skal elevane utvikla «[...] forståelse av innhold og sammenhenger i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I læreplanen for norsk finn me at kjerneelementa inneheld seks punkt: tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, munnleg kommunikasjon, skriftleg tekstskaping, språket som system og munnlege og språkleg mangfald (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

Det ein finn om lesing i kjerneelementa, finn me under «tekst i kontekst» som handlar både om kvifor elevar skal lesa tekstar og kva dei skal lesa. «Eleven skal lese for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), syner oss tydeleg kvifor me skal lesa. Ein får i denne delen av læreplanen fram at møte med ulike typar tekstar innanfor skjønnlitteratur og sakprosa gjev elevane moglegheit til ulike opplevingar. Slike opplevingar som Wilhelm (2016) syner til i si forskning, kan inkluderast her. Elevane har moglegheit til å oppleva lyst og glede gjennom møtet med ulike typar litteratur. Oppleving, engasjement, å undra seg kan også trekkjast mot Felski (2008) si utgreiing om det å blir fortrylla av tekst. Ho syner oss korleis møtet med litteratur kan gje oss opplevingar som fører oss langt inn i litteraturen si verd.

### *Tverrfaglege tema*

Dei tverrfaglege temaa byggjer på sentrale samfunnsutfordringar som kjem til å vera aktuelle over tid. Dei er ikkje eigne fag, men er overordna tema som skal inkluderast i alle fag. Dei tre temaa er folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap og berekraftig utvikling. Korleis temaa vert nytta inn mot undervising, kjem fram i kompetansemåla og «[t]emaaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger i enkeltfag og på tvers av fag» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I denne delen av læreplanen legg Kunnskapsdepartementet (2019) vekt på at ein ved lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan tileigna seg ulike former for kunnskapar. Under temaet «Folkehelse og livsmeistring» legg dei vekt på at sjølvbiletet til elevane både kan bli utfordra og bekrefta gjennom litteratur, og såleis vera med på deira identitetsutvikling og livsmeistring. Slik som Appleyard (1994, s. 3) peikar på korleis dei ulike leserollene ein går inn i, er med og påverkar og utviklar oss. Temaet «Demokrati og medborgarskap» legg vekt på at ein gjennom litteraturen kan få «[...] innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det vert også grunngeve at dette kan bidra til forståing, toleranse og respekt for andre menneske, som til slutt kan føra til konstruktiv samhandling. Dette kan knytast til Wilhelm (2016) si forskning kring lyst og glede ein opplever saman med andre. Litteratur kan blant anna gje ein felles referansar, ein kan kome i kontakt med andre menneske og kulturar. Til sist, under «Berekraftig utvikling» viser ein til at samfunnet endrar seg, og

at det vil vera viktig å forstå og kunna handtera meningsmotsetnader og interessekonfliktar. Dette er evner dei kan utvikla gjennom å lesa eit stort tekstmangfald (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

#### *Grunnleggjande ferdigheiter*

Lesing er ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene som er skildra i læreplanen. Faget «[n]orsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dei andre ferdigheitene som er skildra, er munnlege ferdigheiter, å kunna skriva, å kunna rekna og digitale ferdigheiter. Norskfaget har også særskilt ansvar for opplæringa i å kunna skriva og i munnlege ferdigheiter.

Det som står om den grunnleggjande ferdigheita lesing, skildrar kva det vil seia å kunna lesa, og argumenterer for at det handlar om lesing i og på ulike medium. Vidare kjem det fram at ein skal kunna reflektera, kunna lesestrategiar og meistra samansette tekstar. Til sist vert det greia ut om at det å kunna lesa går frå å kunna grunnleggjande avkoding til å kunna reflektera over tekstar i ulike samanhengar.

#### 4.1.5 Kompetansemåla

Den andre delen læreplanen består av, er kompetansemåla. Dei er ei konkret skildring av kva elevane skal kunna etter ulike trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Måla er bygde opp av det ein finn i kjerneelementa, som handlar om det viktigaste ein skal kunna i kvart fag, og det som står i dei andre innleiande tekstane til læreplanane. Gjennom å lesa og byggja ei forståing for kva «Om faget» i fyrste del av læreplanen handlar om, kan ein få hjelp til å forstå og velja kva innhald ein vil leggja i kompetansemåla. I Utdanningsdirektoratet (2022b) sin artikkel «Hvordan ta i bruk læreplanene», som rettar seg direkte til lærarane, står det «[k]ompetansemåla er utformet slik at dere har rom for å tilpasse undervisvurdering, læringsressurser, arenaer og aktiviteter til elevene». Ved å formulera seg slik, legg Utdanningsdirektoratet (2022b) opp til at ein som lærar kan trekkja inn verdiar ein som lærar tykkjer er viktig, som blant anna leseglede. Innbakt i kompetansemåla ligg også ein progresjon oppover i trinna, som ein som lærar må ta omsyn til.

Etter å har fått oversikt over korleis læreplanverket er bygd opp, korleis dei ulike delane heng saman og kva delar det består av, fortset eg analysen med å gå inn i Læreplan i norsk (NOR01-06). Så langt har eg føretatt ein dokumentanalyse, og fått oversikt over læreplanen. Eg vil no gå djupare inn i planen og konkret, på setningsnivå, sjå kva som står om lesing. Eg vil nytta Aksel Tjora (2018) sine omgrep koding og gruppering i denne delen av analysen.

#### 4.1.6 Jakta på kodar og kategoriar i læreplanen

##### *Kodar i læreplanen*

I læreplanen vil me finna mange variantar av verbet å lesa. Dette kan vera ein kode slik Tjora (2018, s. 195) viser til, altså detaljerte merkelappar. Desse merkelappane skildrar ein mindre del av eit kvalitativt datamateriale (Tjora, 2018, s. 260). Ved å sjå etter det som handlar om lesing i Læreplan i norsk (NOR01-06), vil eg lettare få ei oversikt over kva delar av læreplanen eg kan nytta som empirisk materiale. For slik problemstillinga mi seier: Kva kan leselyst i skulen vera etter innføringa av LK20?, så er det det som står om lesing, eg skal nytta som delar av min empiri.

Mitt fyrste læreplansøk etter leseglede gav ingen treff. Ved å gå breiare ut, sikra eg at eg ikkje utelukka noko som implisitt kunne handla om lesing. Då eg leita etter kodar, såg eg etter ord som kan koma frå verbet å lesa, samt at eg leita etter ord som har med lesing å gjera. Dei orda som dukka opp ved gjennomlesing var

- Lesing
- Litterære
- Lese
- Lesestrategier
- Leseopplæring
- Leseforståelse
- Leser

Vidare førte eg alle setningane der eg fann desse orda, inn i eit skjema, slik at eg lettare fekk oversikt over kva setningar det var. Framfor å berre ta ut verbet, eller delar av setninga, nytta eg heile setninga og somme gonger også setninga føre, for å halda på samanhengen. Tjora (2018, s. 201) peikar på at det er viktig å ha empirinære kodar. Ved å bruke kodar som seier noko om kva koden handlar om, er det lettare å nytta kodane då dei «[...] kan alene bidra til å peke ut interessante aspekter i den vidare analysen, uten at vi trenger å gå tilbake til analysedata (våre transkripsjoner)» (Tjora, 2018, s. 201). Ved å henta ut heile setningar og å namngje dei, slik Tjora peikar på, vart analyseprosessen meir oversiktleg. Eg vil og leggja til at dette forenkla arbeidet med å laga tabellane (i 4.1.10 og framover).

#### 4.1.7 Utvikling av kategoriar

For at analysen vidare skulle få ein struktur, laga eg grupper, eller kategoriar som eg kalla det. Som eit steg i kategoriseringa prøvde eg å finna kva ulike verbaluttrykk som var i setningane eg undersøkte. Å skilja ut verbaluttrykka var eit forsøk på å forenkla setningane ved å finna ut av kva essensen i dei er. Målet var å kunna seia noko om kva tendens eg ser i sitatet, om det var noko om leseglede i det. Ved å gjennomføra det slik kunne eg vidare kategorisera setningane i ulike grupper.

Då eg grupperte kodane, stilte eg spørsmålet «Kvifor skal elevane læra å lesa slik?». Eg enda opp med å laga fire kategoriar; demokratitanken, medborgartanken, sjølvutviklingstanken og ferdigheitstanken. For eksempel stilte eg spørsmålet «Kvifor skal elevane lesa for å oppleve?». Jo, for å utvikla seg sjølve. Altså vart den plassert i sjølvutviklingstanken. «Kvifor skal elevane lesa for å reflektera over sentrale verdiar og moralske spørsmål?». Desse fire demokrati, medborgar, sjølvutvikling og ferdigheit, vil eg grunna i det «Om faget» og overordna del av læreplanverket handlar om. Som vist til tidlegare, skal den delen av læreplanen som handlar om «Om faget», vera eit bindeledd mellom læreplanen og overordna del. Såleis vert også dei kategoriane eg lagar for å prøva å samla og sortera kva som står i læreplanen, bygde opp på verdiane i denne delen av læreplanen.

Årsaka til at eg gjekk i frå tendens til tanke er at Kunnskapsdepartementet utarbeider læreplanverket med tanke på kva elevane skal læra. Tendens peikar i ei retning av noko, medan tanke er eit ord ein gjerne nyttar meir når det er snakk om ei førestilling av korleis noko kan vera. I overordna del er det ein del som heiter «Opplæringens verdigrunnlag» (Utdanningsdirektoratet, 2017). I stor grad handlar denne delen om korleis ein gjennom grunnskuleopplæringa skal byggja undervisinga på verdiane ein finn i demokratiet. Det er med desse verdiane i botn me skal «[...] leve, lære og arbeide

sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ein finn også i opplæringslova (1998) §1-1 kva som er formålet med opplæringa, og korleis det er ein større tanke bak opplæringa enn berre læra å lesa og skriva. Såleis vart det til at eg konstruerte dei fire kategoriane, som eg no vidare vil greia ut om.

Sjølvtutviklingstanken er grunna i blant anna at elevane gjennom opplæringa «[...] skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Opplæringa skal også «[...] vise respekt for den einskilde si overtyding» (Opplæringslova, 1998, §1-1), og såleis hjelpe elvane både til å utvikla seg sjølve, sine ferdigheiter, og samstundes gje elevane eit grunnlag for å fungera godt saman med andre. Lesing vil vera eit verktøy dei kan nytta for å oppnå dette. Med gode leseegenskapar vil ein ha eit betre utgangspunkt for å vita ting om omgjevnaden og om verda. Sjølvtutvikling byggjer både på personleg utvikling og personlege ferdigheiter, på korleis ein kan bruka lesing i med- og motgang som eit verktøyet som er lett tilgjengeleg for ein å nytta. I det større bilete skal lesing også utvikla oss til fungerande menneske som er ein del av demokratiet.

Kategorien kalla medborgartanken handlar om korleis ein er som menneske saman med andre, korleis ein utviklar seg til å verta medborgar. Denne tanken rommar blant anna, slik det står skildra i opplæringslova (1998) §1-1, «[e]levane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad». Denne kategorien rommar også dei delane av opplæringa som skal lære elevane om åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Medborgartanken liknar på demokratitanken, men baserer seg meir på det individuelle. Det handlar om å lære seg om fellesskapet, om å vera medmenneske og om å få innsyn i andre sine liv. Lesinga som hamnar under medborgartanken hjelper ein utvikla seg som medborgar innanfor dei ulike tema ein finn i opplæringslova.

I demokratitanken legg eg til grunn mykje av det same som i medborgartanken, men baserer det og på det som står i opplæringslova §1-1 om at opplæringa «[...] skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte». I paragrafen (§ 1-1) vert det også skildra korleis leseopplæringa skal opna dører mot verda og framtida. Det handlar om at opplæringa skal gje elevane respekt for menneskeverdet, naturen og andre verdiar som er forankra i menneskerettane. Når ein kan lesa tekst, vil ein kunna lesa eldre og nyare historie for å få forståing for verda, oppdatera seg på politikk, få med seg nyhende frå verda omkring, og såleis vera informert om saker som er viktige å kunna noko om. Lesing saman med andre ferdigheiter og kunnskapar, vil også kunna hjelpe ein å skilja rett frå gale, og argumentera for kvifor det er slik. Å lære seg å lesa og ta stilling til tekst gjennom å gå på skulen, vil rusta born og unge til eit liv i eit demokratisk land. Lesing er eit svært viktig verktøy i denne samanhengen.

Ferdigheitstanken byggjer på det som handlar om dei konkrete evnene elevane skal tileigna seg gjennom leseopplæringa. Det er mykje i læreplanen i norsk, særleg i kompetansemåla, som handlar om kva det er ein skal lesa og korleis ein skal gjera det. Det er også i overordna del og i læreplanane greia ut om dei grunnleggjande ferdigheitene som fokuserer på ferdigheiter ein meiner elevane må tileigna seg for å kunna fungera godt i samfunnet. Ved at ein kan lesa ulike typar tekstar, har verktøy som lesestrategiar for å kunna lesa dei og ikkje minst lærer seg og blir ein stadig lesar, så har

ein eit godt utgangspunkt for å kunna meistra livet. Dei tekniske sidene (som lesestrategiar og avkoding) ved lesing, kjem inn i denne kategorien.

Kategoriane og grunngjevinga for oppdelinga glir litt over i kvarandre, då gruppene rommar mykje av det same. Sidan det er leseglede eg undersøker i denne analysen, er tanken at eg ved å kategorisera dei slik etter ulike årsaker til kvifor ein skal lesa, lettare vil kunna sjå kva sitat frå læreplanen som kan innehalda noko om leseglede.

#### 4.1.8 Eksplisitt/ implisitt

Etter å ha kategorisert kodane såg eg på om dei ulike omgrepa uttrykkjer leseglede direkte ved å nytta omgrepa «eksplisitt» og «implisitt». Oppgåva mi byggjer på substantivet «leseglede», og eg er difor i analysen på jakt etter det ordet. Eg såg også etter andre ord ein kan knyta til leseglede, for eksempel leselyst, som ofte vert nytta som synonym. Allereie ved fyrste gjennomlesing såg eg at leseglede er eit ord ein ikkje finn i læreplanen. Mykje handla om lesestrategiar, leseopplæring og for eksempel låna og lesa bøker frå biblioteket. Dette førte til at det var ingen setningar som vart merkt med «eksplisitt», og eit fåtal som vart merkte med «implisitt», for eg meiner å sjå at leseglede ligg skjult i nokre av setningane.

#### 4.1.9 «Om faget» vs. kompetansemål

Den vidare analysen av læreplanen vil fyrst dreia seg om «Om faget» og deretter om kompetansemåla, då eg tykkjer det er vanskeleg å skapa ei heilheit for analysen om dei er saman. Eg såg då eg kom i gang med analysearbeidet, slik som greidd ut om i metode-kapittelet, at «Om faget» gjeld for alle åra i skulen, medan kompetansemåla er for dei ulike trinna, og gjeld berre for ein periode. Det vart så naturleg å analysera dei kvar for seg.

#### 4.1.10 Analyse av «Om faget»

Eg har no kome til den delen av analysen der eg vil synleggjera kva kodar frå «Om faget»-delen eg har tatt inn i dei ulike kategoriane. Under kvar kategori kjem det fyrst ein tabell som viser oversikta, deretter kjem det skildringar av tabellen og det eg meiner å sjå. I tabellane finn ein sidetal der sitatet er henta i frå i læreplanen, eit nummer eg har gitt dei for lettare kunna omtala dei, ei kolonne for om leseglede kan sjåast implisitt eller eksplisitt, kva verbaluttrykk eg har nytta, samt kva del av planen eg har henta det frå. I skildringa mi under argumenterer og reflekterer eg rundt plasseringa av dei ulike sitata i dei ulike tankane.

#### *Sjølvtutviklingstanken*

Sjølvtutviklingstanken baserer seg på utvikling av personlege eigenskapar og ferdigheiter, og korleis ein kan nytta lesing som eit verktøy i med- og motgang.

Tabell 1

<b>s./ nr.</b>	<b>Sitat</b>	<b>Implisitt/ eksplisitt</b>	<b>Verbaluttrykk</b>	<b>Kor i læreplanen</b>
2/ 1	«Norskfaget skal gi elevene <u>litterære opplevelser</u> og mulighet til å <u>uttrykke seg kreativt og skapende</u> ».	Implisitt	Opplevelse Uttrykke seg	«Fagets relevans og sentrale verdier»

2/ 2	«Elevene skal <u>lese</u> tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, <u>lære</u> og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser».	Implisitt	Opplive Bli engasjert Undre seg Lære	«Kjerneelement, - tekst i kontekst»
2/ 3	«(Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep). Dette innebærer at elevene skal <u>lese</u> og <u>opplive</u> tekster som kombinerer ulike uttrykksformer».		Opplive tekster ...	«Kjerneelement, - tekst i kontekst»
3/ 4	« <u>Lesing</u> av skjønnlitteratur og sakprosa kan både <u>bekreft</u> e og <u>utford</u> re elevenes selvbilde og <u>dermed bidra</u> til deres <u>identitetsutvikling</u> og <u>livsmestring</u> ».		Bekreft Utfordre Bidra	«Tverrfaglige tema, - folkehelse og livsmestring»
5/ 5	«Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og <u>å kunne vurdere</u> <u>tekster kritisk</u> ».		Vurdere tekster kritisk	«Grunnleggende ferdigheter, - å kunne lese»

Over ser ein at verb i denne kategorien handlar om oppleving, uttrykka seg, å bli engasjert, undra seg, læra, bekrefta og utfordra. Altså verb som går på utvikling av person, som spelar på kjensler og korleis ein føler seg, slik eg over definerte kategorien. Innanfor denne kategorien fell også lesing ein knyter til underhalding. Det handlar om korleis ein gjennom ei bok kan oppleve andre verder, undra seg på korleis det er andre stader, bli kjent med nye karakterar og kanskje får svar på dette gjennom litteraturen. Dette er slik også Felski (2008) snakkar om at litteratur kan gjera. Dette aspektet ved litteraturen kan ein gjerne knyta til verbaluttrykket «for å oppleve», som kjem frå sitat nr. 2, og seier «[e]levene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser», og som ein finn under «Kjerneelement, - tekst i kontekst». Eg har skrive implisitt bak denne setninga, då eg tenkjer det ligg mykje ein kan knyta til leseglede i han, spesielt til «for å oppleve». Synonym til oppleve kan vera føla, kjenna, vera med på. Dersom eg skal uttrykkja meg om leseglede og korleis det kjennest på kroppen, vil eg kunna sei at det er noko eg opplever. «Eg opplever leseglede når eg les bøker om jordomsegling», er ei setning eg heilt fint kan seia. Vidare er også gjerne leseglede noko som engasjerer, som gjer at ein undrar seg og fortset lesinga og som gjev ein nye kunnskapar, slik dette sitatet peikar på. Frå spørjeundersøkinga vektlegg lærar 2 at elevane nettopp kan oppleve leseglede gjennom samtale og undring. Dette samsvarar med tankane til Wilhelm (2016) «pleasure og inner work» og «social pleasure».

Sitat nr. 1, «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende», spelar også på oppleving. Dette sitatet syner gjerne i større grad ei heilheit kring kva norskfaget skal gje elevane innanfor lesing, det høyrer og då til

«Fagets relevans og sentrale verdier». Det å gje elevane litterære opplevingar er altså ein del av det ein skal. Leseglede er ei personleg oppleving. Sjølv sagt kan ein oppleve leseglede saman med andre i grupper der blant anna høgtlesing vert nytta, men det er likevel ei personleg oppleving og ei kjensle ein kjenner på eigen kropp. Så det at ein finn desse sitata frå læreplanen i «sjølvutviklingstanken», er ikkje så rart, med tanke på at det her er fokus på det personlege, det å utvikla seg. Eg har skissert at leseglede er noko ein opplever, og vil med det spela inn at sjølv om ikkje leseglede er eksplisitt skrive her, så ligg det til rette for at det kan inkluderast og vera ein del av læreplanen.

### Medborgartanken

Medborgartanken byggjer på det å vera medmenneske i eit demokrati, og korleis lesing er eit verktøy til å opna dørene til kunnskapen som krevst.

Tabell 2

s./nr.	Setning	Implisitt/eksplisitt	Verbaluttrykk	Kor i læreplanen
2/6	«Faget norsk skal ruste elevene til å <u>delta i demokratiske prosesser</u> og skal <u>forberede dem på et arbeidsliv</u> som stiller krav om variert kompetanse i <u>lesing</u> , skrivning og muntlig kommunikasjon».		Delta i demokratiske prosesser Forberede til arbeidsliv	«Fagets relevans og sentrale verdier»
3/7	« <u>Lesing</u> skal gi elevene mulighet til å <u>reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål</u> og <u>bidra til at de får respekt for menneskeverdet og naturen</u> ».		Reflektere over Bidra til	«Fagets relevans og sentrale verdier»
2/2	«Elevene skal <u>lese</u> tekster for å oppleve, <u>bli engasjert</u> , undre seg, <u>lære</u> og <u>få innsikt</u> i andre menneskers tanker og livsbetingelser».		Bli engasjert Undre seg Lære Få innsikt	«Kjerneelement, - tekst i kontekst»
8/8	«Gjennom å møte fagets tekstmangfold, <u>lese</u> kritisk og delta i dialog kan elevene <u>utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter</u> som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning».		Utvikle evne ... Håndtere ...	«Tverrfaglige tema, - bærekraftig utvikling»

Sitata og verbaluttrykka som er trekte fram under medborgartanken syner at det er ein tanke ved å nytta lesing til det å utvikla seg som menneske. Verb som kjem fram, er

delta, forbereda, reflektera, bli engasjert, læra, får innsikt, bidra til, utvikla evne, som alle er ord ein gjerne nyttar når ein skal skildra eit fungerande menneske i samfunnet. Samfunnet er avhengig av at individa som lever i det, bidreg, og det vert her i læreplanen i norsk argumentert for at lesing er eit viktig verktøy i denne samanhengen. I denne kategorien skal ein tileigna seg kunnskapar som omhandlar verda, slik at ein får forståing for kvifor ting er som dei er. Sitat nr. 2 finn ein både i sjølvutviklingstanken og her, men i medborgartanken har eg trekt fram verbaluttrykka bli engasjert, undra seg, læra og få innsikt. Dette er handlingar eg knyter til det å vera medborgar i eit samfunn der det er avgjerande at alle er med. Dei andre sitata i kategorien handlar mykje om kva litteratur ein presenterer for elevane i form av sakprosa og skjønnlitteratur. Eg får inntrykk av at ein ser på litteratur som ei moglegheit til å tileigna seg kunnskapar som handlar om det å vera medborgar. Eit av spørsmåla eg stilte i spørjeundersøkinga, var om det å oppleve leseglede er viktig for å klara seg vidare i livet. I ein kommentar under dette spørsmålet la lærar 3 til at hen tykkjer det er viktig å få elevane til å forstå at det ikkje er glede i alt ein les. Ein må òg læra seg å finna motivasjon til å lesa dei kjipe tekstane, og det kan ein blant anna gjera ved hjelp av auka leseforståing gjennom leseglede. Altså at leseglede kan vera ein nøkkel til å lesa tekstar ein treng å lesa for å utvikla seg som menneske og vera ein del av samfunnet, slik Berge (2005) er inne på.

Eg finn ikkje noko som uttrykkjer leseglede implisitt eller eksplisitt i denne tanken. Som skrive over, er det fokus på å læra seg å lesa, på typar tekstar ein skal læra å lesa og på kunnskapane ein skal tileigna seg. Leseplede er ikkje inkludert i noko form i desse setningane. Det er likevel verd å merka seg at det er viktige punkt som er med her, og det er fagleg tunge kunnskapar elevane skal læra. For å klara å læra dette, for å halda ut, må dei gjerne ha leseplede i seg, slik lærar 3 skreiv. Det er ikkje alt som er ei glede å lesa, men ved å ha den i seg, har ein gjerne lært at ikkje alt er glede og nokre former for lesing må ein berre halde ut. Ved å ha forståing for dette, og med Wilhelm (2016) sin teori i bakhovudet, legg ein grunnlaget for å kunna takla ulike tekstar. Alle fire forskarane eg nemner i teorikapittelet, syner oss korleis lesing er eit viktig verktøy for å læra om verda og at ein må finna bøker som høver til elevane. Læreplanen syner her med sine opne formuleringar kring kva tekstar elevane skal lesa, at det er rom både for tekstar som er utanfor skulen i form av samfunnstekstar og elevane sine egne tekstval.

### Demokratitanken

Demokratitanken er grunna i blant anna korleis lesing skal vera reiskap til å læra om demokratiet, respekt for menneskeverdet og forståing for verda me lever i.

Tabell 3

s./nr.	Setning	Implisitt/eksplisitt	Verbaluttrykk	Kor i læreplanen
1/6	«Faget norsk skal ruste elevene til å <u>delta i demokratiske prosesser</u> og skal <u>forberede dem på et arbeidsliv</u> som stiller krav om variert kompetanse i <u>lesing</u> , skriving og muntlig kommunikasjon».		Delta i... Forberede til...	«Fagets relevans og sentrale verdier»



7/ 9	« <u>Lesing</u> av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene <u>innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer</u> ».		Innblikk i...	«Tverrfaglige tema, - demokrati og medborgerskap»
10/ 5	«Det innebærer å kunne <u>lese</u> og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne <u>vurdere tekster kritisk</u> ».		Kunne vurdere	«Grunnleggende ferdigheter, - å kunne lese»

Under demokratitanken finn ein nokre av dei same sitata som i medborgartanken, men samstundes finn ein her «delta i demokratiske prosessar». Altså går det meir direkte på at ein skal læra seg å lesa for å kunna delta i demokratiet. Ein skal gjennom lesing førebu elevane på livet som vaksne. Elevane skal kunna lesa slik at dei kan forstå kva det vil seia å leva i eit demokrati, dei skal kunna lesa for å delta ved val. Ein vil at dei skal bidra til demokratiet ved at dei har eit arbeid. Og for at dei skal fungera i arbeidet og ha forståing for korleis det er leva saman i eit demokrati, skal ein gjennom lesinga i skulen byggja opp eit innblikk i andre menneske sin livssituasjon og utfordringar. Desse perspektiva finn ein att i UNESCO sin definisjon av literacy. Samstundes skal ein læra seg at ikkje alt ein les, er sant eller rett omtalt. Så ein viktig eigenskap borna skal utvikla, er å vurdera tekstar kritisk, noko som vert referert til som kritisk literacy (Blikstad-Balas, 2016).

Heller ikkje under denne tanken finn ein noko som implisitt eller eksplisitt uttrykkjer leseglede. Tanken bak lesinga ein ser her, er som nemnt over, retta mot å læra seg om demokratiet, om verda, om arbeidslivet. Det er fakta ein skal tileigna seg, og ein skal læra det gjennom å nytta lesing som verktøy.

#### *Ferdighetstanken*

Ferdighetstanken samlar det som ein gjerne tenkjer på som dei konkrete evnene elevane skal læra seg knytt til lesing.

Tabell 4

<b>s./ nr.</b>	<b>Setning</b>	<b>Implisitt/ eksplisitt</b>	<b>Verbaluttrykk</b>	<b>Kor i læreplanen</b>
5/ 10	«Å kunne <u>lese</u> i norsk <u>innebærer å lese både på papir og digitalt</u> ».		Å kunne lese	«Grunnleggende ferdighet, - å kunne lese»
5/ 5	«Det innebærer å kunne <u>lese</u> og <u>reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa</u> , å <u>beherske lesestrategier tilpasset</u>		Reflektere ... Beherske ... Vurdere ...	«Grunnleggende ferdighet, - å kunne lese»

	<u>formålet med lesingen</u> og å <u>kunne vurdere tekster kritisk</u> ».			
5/ 11	« <u>Lesing i norsk</u> innebærer også å <u>lese sammensatte tekster</u> som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer».		Lese sammensatte tekster	«Grunnleggende ferdighet, - å kunne lese»
5/ 12	«Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese»			«Grunnleggende ferdighet, - å kunne lese»
5/ 13	« <u>Utviklingen</u> av å kunne <u>lese</u> i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet».		Utvikling Tolke Reflektere	«Grunnleggende ferdighet, - å kunne lese»

Dei punkta me finn under ferdigheitstanken er alle knytt til den grunnleggjande ferdigheita å kunna lesa. Det er gjerne ikkje så rart at det er ferdigheiter som er skildra her, men det er ein oppsiktsvekkande tanke at den grunnleggjande ferdigheita å lesa i hovudsak handlar om det reint praktiske og tekniske ved lesing. Det er lesestrategiar, kva medium ein les på, samansette tekstar og leseutvikling. Det einaste me finn som handlar om noko meir enn konkrete ferdigheiter, er nokre få ord i sitat nr. 5, nemleg reflektera og vurdere tekstar kritisk. Det er med andre ord ikkje noko her som eksplisitt eller implisitt knyter seg til leseglede.

#### 4.1.11 Analyse av kompetansemåla

Den andre delen av læreplanen som handlar om kompetansemåla, er ei skildring av kva elevane skal kunna, og ein finn dei etter 2., 4. og 7. trinn for norskfaget. Dei ulike måla rommar altså fleire trinn og skal jobbast med over fleire år. Vidare i analysen vil eg fokusera på kva som står om lesing i kompetansemåla, også kva som står om bruk av bibliotek, då dette er ei kjelde til leseglede for elevane, slik Joron Pihl (2018) skriv.

Når me ser på dei ulike kompetansemåla retta mot lesing, ser me at dei er svært konkret retta mot det elevane skal kunna, om konkrete kompetansar dei skal læra seg. Forklaringa finn me gjerne i at norsk er det faget som har særleg ansvar for den grunnleggjande ferdigheita lesing. For slik lesing vert skildra i «Om faget» i læreplanen, ser ein at det er stort fokus på alle dei tekniske sidene ein må kunna for å lesa. Til å byrja med tenkte eg at sidan det er slik, kjem kompetansemåla til å hamna i ferdigheitstanken. Etter grundigare gjennomlesing meiner eg no å sjå at ein og kan sjå spor av andre tankar i denne delen av læreplanen. Analysen har eg bygd opp litt annleis enn analysen av «Om faget». Den byrjar med å sjå etter leseglede og kva tankar som kan liggja bak dei ulike kompetansemåla om lesing for dei ulike trinna, samt om me kan sjå om leseglede er uttrykt eksplisitt eller implisitt. Deretter ser eg på dei ulike tankane og om eg kan sjå spor av leseglede i dei. Eg har også her inkludert kompetansemåla om bibliotek, då det kan vera ei kjelde til leseglede.

Undervegsvurderinga er ein del av læreplanen og kjem etter kompetansemåla. I opplæringslova kap. 3 er det ein eigen paragraf (§ 3-2) som seier at elevane har rett på ulike typar vurdering, samt at elevane skal få vurdering i faga dei har i skulen (§ 3-3). Utdanningsdirektoratet (2022a) peikar på at vurderingspraksisen har betydning for elevane si lærelyst og sjølvkjensle. Vidare i analysen har eg valt å ikkje ta med det som handlar om vurdering, då eg ikkje ser det relevant for oppgåva mi. Men eg vil likevel peika på at det kan vera eit potensiale her for å gje tilbakemelding på andre ting enn berre ferdigheiter

### Etter 2. trinn

Tabell 5

s.	Sitat frå læreplan i norsk	Eksplisitt/ implisitt	Kva tanke ligg bak
5	«Trekke bokstavlyder sammen til ord under <u>lesing</u> og skriving»		Ferdigheitstanken
5	« <u>Lese</u> med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for <u>leseforståelse</u> »		Ferdigheitstanken
5	«Låne og <u>lese</u> bøker fra biblioteket»		Ferdigheitstanken

Dei fyrste måla om lesing er retta mot den fyrste leseopplæringa, og det som fylgjer med det å læra seg å lesa. Også her er det svært konkret kva dei skal læra, så må ein som lærar velja kva måte ein vil gjera det på. Det står i kompetansemålet blant anna at ein skal læra seg å lesa samanhengande på papir og digitalt, men det står ikkje kva ein skal lesa. Her kan lærarane nytte metodefridomen sin og forma undervisinga si. Det er då svært viktig at dei veit at denne moglegheita finst. Lærarane må ha god oversikt over kva «Om faget»-delen handlar om, og at det her står at elevane skal ha litterære opplevingar (sitat nr. 1) og lese tekster for å oppleve (sitat nr. 2).

Dersom ein ser med eit opnare blikk på kompetansemåla, og ikkje berre fokuserer på at leseglede kan opplevast gjennom at elevane skal lesa sjølve, kan desse kompetansemåla etter 2. trinn også inkluderast

- «Lytt til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk»
- «Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter»

Det er viktig å merke seg at elevane på 1. og 2. trinn ikkje er trygge lesarar endå, slik eg skildra under den fyrste leseopplæringa i teorien. Slik sett vert det naturleg å gje dei opplevingar av litteratur gjennom høgtlesing, samtale og andre former der ein kan oppleve tekst, og at desse møta med tekst og kan vera ei kjelde til leseglede. I spørjeundersøkinga mi hadde eg eit par spørsmål om høgtlesing, og lærarane svara at det var ein viktig reiskap. Høgtlesing kan nyttast slik som lærar 2 peikar på i spørjeundersøkinga at hen jobbar «[...] mye med å fremme leselyst, og bruker mye tid på å snakke om bøkene, hva ser du, er det noe du legger merke til [...] blir du sint, glad når du leser denne boken [...] jobber også mye med bare illustrasjoner, fremmer samtale og lytting til hverandre, stimulerer fantasi». Dette er eit innhaldsrikt sitat som syner at denne læraren ser korleis høgtlesing kan vera kjelde til leseglede. Lærar 3 skriv

at hen les for elevane sine kvar dag. Dette er ein svært god måte å modellera på. Ein får vist at lesing er noko ein må gjera mykje av for å verta god.

Kompetansemålet om bibliotek viser at elevane skal læra seg den praktiske ferdigheita å gå på biblioteket og låna bøker, slik informantane i spørjeundersøkinga syner at dei praktiserer med faste turar dit. Det er interessant at det ikkje står noko i kompetansemåla om «å bli kjent» med biblioteket. Det er veldig konkret retta mot å låna og lesa bøker. Dersom ein har i tankane at ein som lærar skal velja kva innhald ein vil ha i kompetansemåla, så kan ein sjølv sagt utvida punktet som handlar om biblioteket, både til å læra seg å bruka og bli kjent med biblioteket. Etter 4. trinn avanserer ein til å velja bøker etter egne interesser, men eg ser ikkje nokon grunn for å ikkje allereie dei fyrste åra læra borna kva som kan hjelpa dei å finna bøkene som kan fengja dei og såleis vekkja leseglede. Det er også verdt å merke seg at desse kompetansemåla gjeld for både 1. og 2. trinn, og at ein såleis har to år å jobba med dei på.

#### Etter 4. trinn

Tabell 6

s.	Sitat frå læreplan i norsk	Eksplisitt/ implisitt	Kva tanke ligg bak
6	« <u>Lese</u> og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven»		Ferdighetstanken, medborgertanken og sjølvutviklingstanken
6	« <u>Lese</u> tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære»		Ferdighetstanken
6	«Velge bøker fra biblioteket ut fra egne interesser og leseferdigheter»	Implisitt	Ferdighetstanken og sjølvutviklingstanken

Etter 4. trinn ser me at det i større grad er fokus på ulike typar litteratur, på ulike målformer og samisk. Elevane skal også læra seg å samtala om kva tekstane betyr for dei, og det er verdt å merka seg at det også etter desse trinna er lagt vekt på lytting som ei form for arbeid med tekst. Elevane skal lesa med både flyt og forståing, og opparbeida seg lesestrategiar som er målretta for å læra. Me ser med andre ord at det stort sett er fokus på ferdigheiter, bortsett i frå kompetansemålet som handlar om bibliotek.

På biblioteket skal elevane læra å velja bøker ut i frå kva som interesserer dei. Dei må altså utvikla kompetanse i kva bøker som finst på biblioteket, slik at dei veit om dei kan finna nokre som fangar interessa deira. Samstundes må dei vita noko om kva leseferdigheter dei har, slik at dei vel bøker som er på eit passeleg nivå, ikkje for avanserte eller for lette. Dette synte lærarane i spørjeundersøkinga at dei vektla. Fleire kommenterte her at elevane får vera med å velja litteratur som dei blant anna nyttar til høgtlesing. Også her ser ein gjennom alle kompetansemåla at det er rom for metodefridom og at lærarane sjølve kan velja kva litteratur dei ynskjer å ta med inn i

klasserommet. Leseglede er ikkje eksplisitt uttrykt, men om ein tenkjer at elevane skal få nytta biblioteket som ein arena for å finna bøker dei likar og tykkjer er interessante, så er det moglegheiter her for leseglede.

### Etter 7. klasse

Tabell 7

s.	Sitat frå læreplan i norsk	Eksplisitt/ implisitt	Kva tanke ligg bak
7	« <u>Les</u> e lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk, dansk og samtale om formål, form og innhold»		Ferdigheitstanken og medborgartanken
7	« <u>Les</u> e samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales»		Ferdigheitstanken og medborgartanken
7	«Bruke <u>lesestrategier</u> tilpasset formålet med <u>lesingen</u> »		Ferdigheitstanken
7	«Orienter seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurderer hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster»		Ferdigheitstanken

Etter 7. trinn er det tre kompetansemål som dreier seg om lesing. Det fyrste punktet handlar om lesinga av ulike typar litteratur. Vidare vert det lagt vekt på at det skal vera tekstar på bokmål, nynorsk, svensk og dansk. I tillegg til å lesa, så skal ein samtala om formål, form og innhald. Det andre kompetansemålet om lesing er retta mot samisk kultur. Det siste kompetansemålet som openbert handlar om lesing, handlar om lesestrategiar. Kompetansemålet om bibliotek er retta mot å orientera seg, bruka og vera kritisk til faglege kjelder.

Ut i frå det eg har framheva her, ser me at det ikkje er noko i desse kompetansemåla som rommar leseglede eksplisitt eller implisitt. Men igjen vil eg peike på at ein må hugsa at kompetansemåla over er svært omfattande, då dei gjeld for både 5., 6. og 7. trinn. Det vert såleis viktig å dele kompetansemåla godt opp under arbeidet med dei lokale læreplanane, og samstundes vita kva ein ynskjer å leggja inn av ulike typar litteratur med det som står i «Om faget» i tankane. Avsluttande kan ein seia at analysen av alle kompetansemåla som rommar lesing i ei eller anna form, syner at det ikkje eksplisitt er knytt eller uttrykt leseglede i nokon av måla. Dei tankane eg meiner å kunne putta kompetansemåla inn i er ferdigheitstanken, medborgartanken og sjølvutviklingstanken, som eg vil greia ut om i det fylgjande.

### Ferdigheitstanken

Som nemnt over var det forventa at kompetansemåla kom til å koma inn under denne tanken, som byggjer på dei konkrete evnene elevane skal læra seg. Lesing er ei ferdigheit som det særleg i kompetansemåla etter 2. trinn er fokus på at ein skal læra. Det byrjar med innøving av bokstavar og -lydar, og avanserer vidare til leseforståing, slik

Traavik og Alver (2016, s. 80) peikar på om begynnaropplæringa. Kompetansemåla etter 4. trinn introduserer omgrepet «lesestrategiar», som også er mål etter 7. trinn. Elevane skal læra seg å lesa på fornuftige måtar slik at dei kan nytta lesing målretta for å læra og lesa tilpassa formålet. Samstundes kjem det inn under denne tanken å læra seg å lesa ulike typar skjønnlitteratur og sakprosa. Etter 4. trinn skal dei ha oversikt over nokre typar tekst, og etter 7. andre tekstar. Det å ha ferdigheiter og kunnskapar om å læra å lesa ulike typar tekstar og litteratur er viktig for vidare skulegang, for seinare i livet og for å læra seg kunnskapar om omgivnaden og verda. Dei skal også læra seg å kjenna nynorsk og bokmål, og ulike nabospråk.

Kring ferdigheitstanken er det gjerne fare for at det vert for stort fokus på dei efferente (Rosenblatt, 1994) sidene ved lesing, samt at målstyring og prøveresultat får for stort fokus. Det er her, i leseopplæringa, ein skapar grunnlaget for dei gode opplevingane, så ein må gjerne også her tenkja på å knyta dei estetiske sidene (Rosenblatt, 1994; Felski, 2008) ved lesing til denne delen av opplæringa. På biblioteket er det også eit fokus på å utvikla ferdigheiter. Dette heng saman med at leseferdigheitene til elevane vert betre med alderen. Dei lærer fyrst å låna bøker, så til å finna bøker av interesse og etter 7. trinn så skal dei kunna bruka biblioteket som ein stad der dei kan henta kunnskap og vurdere kjeldene.

#### *Medborgartanken*

Eg meiner å sjå at nokre av kompetansemåla passar inn i medborgartanken. Etter 4. trinn står det at elevane skal lesa tekstar på bokmål, nynorsk og samiske tekstar gjengjevne på norsk. Når ein er ferdig på barneskulen, skal ein også ha møtt svensk og dansk, og ha eit endå vidare innsyn i samisk litteratur. Det å få eit bilete av andre tekstar og tekstkulturar ein omgjev seg med, utviklar ein som medborgar. Denne tanken er grunna i at elevane skal læra om nestekjærleik og fellesskap. Kunnskapar kring kva bøker elevane likar å lesa, slik Appleyard (1994) viser til leseroller, vil leggja til rette for at dette kan verta opplevingar kring lesing som knyter seg til glede. Også Rosenblatt (1994) sine poeng kring efferent og estetisk lesing vil hjelpa ein som lærar her. Ein kan finna sakprosa om eit tema, og så kan ein sidan finna skjønnlitteratur som gjev dei fakta elevane lærte gjennom sakprosa, ei forteljing. Ved å knyta, kunnskapane til estetiske opplevingar vil elevane få eit nærare band til dei. Når ein vert kjent med historia, tekstar og andre delar av kultur og litteratur, byggjer ein opp ei forståing hjå elevane. Dette kan opna opp for vidare læring. Kunnskapar om det som omgjev oss, gjer at ting ikkje vert så framande, og ein knyter sterkare band med medborgarane sine og demokratiet.

#### *Sjølvtviklingstanken*

Denne tanken kjem fyrst fram etter 4. trinn, når ein har lært seg å lesa og skal øva seg i å gå på biblioteket. Kompetansemålet «Velge bøker fra biblioteket ut fra egne interesser og leseferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6) opnar for ei tolking der leseglede kan inkluderast. Det er spesielt «[...] ut fra egne interesser [...]» som peikar på at borna skal få bestemma sjølv, og opnar for bøker og lesing som kan gje elevane leseglede. Jeffrey D. Wilhelm (2016) sine teoriar byggjer som tidlegare skrive på «out of school reading», altså frivillig lesing som born ikkje blir pålagt av vaksne. No er jo dette eit kompetansemål og ein del av utdanninga, men det opnar likevel for denne typen lesing, meiner eg. Elevane får høve til å gå på biblioteket, som i seg sjølv er ein unik stad, for å møta bøker, og forhåpentleg få rettleiing av ein skulebibliotekar. Vidare så får dei bla og sjå i bøker som fangar dei, og ikkje minst låna dei med heim. Har dei vanskar

med å finna bøkene, kan dei igjen nytta skulebibliotekaren for å få hjelp. Ved å lesa litteratur som passar dei i alder, slik Appleyard (1994) argumenterer for, og som berre er for fornøyelse og skapar estetiske opplevingar slik Rosenblatt (1994) fremmar, har ein eit veldig godt utgangspunkt for å kunna skapa augneblinkar med leseglede for borna. Slike augneblinkar med leseglede er det mellom anna lærarar som kan skapa, og vi skal no sjå på kva dei seks lærarane mine seier om temaet.

#### 4.2. Analyse av spørjeskjema

Her skal det altså handla om korleis ei lita gruppe med lærarar forstår leseglede i LK20. Svare dei kom med i undersøkinga fann eg svært interessante (vedlegg 3). Dei viser forståing for omgrepet leseglede, og at det er noko dei tykkjer er viktig i arbeidet med lesing. Det var også interessant å sjå at alle meinte at leseglede ikkje må stå eksplisitt uttrykt i læreplanen for at dei skal jobba med det. Spørjeskjemaet mitt var delt opp i tre kategoriar, men no i analysen vil eg dela det opp i fire for å tydelegare skilja mellom læraren sitt forhold til leseglede og korleis dei jobbar med det i skulen. Kategoriane er læraren sitt forhold til leseglede, korleis påverkar læreplanen og målstyring arbeidet med leseglede, betydinga av skulebibliotek, og kategorien eg la til og kalla tiltak for å innføra leseglede.

##### 4.2.1 Læraren sitt forhold til leseglede

Eg byrja spørjeundersøkinga med å stilla nokre personlege spørsmål til lærarane for å verta kjent med dei. Då det er slik at om ein skal læra vekk noko, så må ein vita kva det handlar om. Lærar 2 utdjupa at leseglede for hen er «Å like å lese», medan lærar 4 sa «Leseplede er å kose seg med det man les, og et ønske om å lese vidare», og eit anna svar la vekt på ro, motivasjon, meistringsforventing til å lesa ein tekst. Lærarane er sameinte i at det er viktig at elevane opplever leseplede, og meiner dei opplever leseplede når dei les sjølve. Samstundes svarar dei ja på at leseplede er viktig for elevane vidare i livet, og at det skal vera glede i det å lesa.

##### 4.2.2 Tiltak for å innføra leseplede

Undersøkinga viser at alle lærarane rapporterer at dei jobbar jamt og trutt med lesinga til borna, og eg meiner å sjå at leseplede ligg implisitt i arbeidet lærarane gjer. Det som går att i arbeid med lesing er høgtlesing, lydbok, stillesing og lesekvart kvar dag, faste turar til biblioteket og arbeid med mange ulike variantar av tekst. Det vert også av lærarane lagt stor vekt på at elevane får vera med å velja litteratur. Dei skal få lesa bøker, slik Appleyard (1994) legg til grunn, som er på deira nivå og har tema som interesserer dei. Lærar 6 greier ut om den litterære samtalen kring bøker, og peikar på at dette er ei moglegheit til å reflektera, undra, bli kjent med litteratur, snakka om kva kjensler det kan vekka i ein og ikkje minst snakka om illustrasjonar, dersom boka har det. Samtale og lytting vert nytta som ein metode for å motivera elevane til å lesa. Dette er også ei moglegheit kor læraren sjølv kan syna engasjement rundt lesing.

Eit par spørsmål eg stilte, handla om høgtlesing, og alle informantane la vekt på at dei tykkjer høgtlesing er ein viktig reiskap. Lærar 4 svara om høgtlesing slik: «Bruker høytlesing til å skape felles referanser og en arena for å samtale om tekster. Høytlesing modellerer også for elevene hvordan man uttaler ord, hvor man legger trykket, ta pauser etc. Jeg leser for elevene hver dag». Læraren viser at høgtlesing kan dekkja mange behov som elevane har, óg med tanke på kompetansemål og grunnleggjande ferdigheiter om lesing og det munnlege. Eit anna svar la stor vekt på at leseplede var å oppleva

bøker saman med andre, at det skapar samhald, gode opplevingar, gjev moglegheiter til å reflektera over historiar saman i grupper. Med andre ord; høgtlesing rommar uendelege moglegheiter.

Lærer 4 legg til ein kommentar, som vist til tidlegare

Ikke alt i livet er en glede å lese, det må også elevene forstå. Men for å finne motivasjon til å lese de «kjipe» tekstene, må elevene ha opplevd leseglede ved andre typer tekster, slik at de lærer forskjellen. Leseleden ved noen tekster, vil øke leseforståelsen for alle tekster

Dette er i tankebanane til Jeffrey D. Wilhelm (2016), som såg gjennom si forskning at det i skulen stort sett berre vert fokusert på dei kognitive eigenskapane som knyter seg til lesing. Det som ikkje kan mållast, som leseglede og det å halde ut med arbeidet, får ikkje like stor plass i skulen, men er gjerne desto viktigare å ta med inn i undervisinga, slik læraren over syner grunnar for.

#### 4.2.3 Korleis påverkar læreplanen og målstyring arbeidet med leseglede?

På spørsmålet om korleis lærarane meiner læreplanen skriv om leseglede, svara 4 av 6 at det ikkje står noko eller at det er lite fokus på leseglede i læreplanen. Lærer 5, legg vekt på at lesing er skildra svært teknisk i læreplanen, at det er mest fokus på det å læra seg å lesa, ikkje på det å finne glede ved ein tekst. Slik eg også viser til i analysen min av kompetansemåla. På spørsmålet «Bør «leseglede» stå omtalt i læreplan?» svara 5 ja og 1 nei. Den læraren, lærar 1, som her svara nei, svara også nei på om leseglede bør stå omtalt i læreplanen. Det er interessant, for eg kan i frå spørjeskjema sjå at lærar 1 brukar lesing aktivt. Hen syner oss at lesing ikkje berre er noko ein må gjera i norsktimane, ein kan òg lesa i matpausen og i andre fag. Denne læraren framhevar også kva meistringsforventing har å seia for at elevane skal glede seg over ein tekst, og kor viktig det er å ha innstillinga «dette klarar eg». Eg meiner å sjå her at det er ein lærar om tenkjer at lesing er ei sjølvfylgje i all undervising og at leseglede er inkludert i det. Utan at læraren sjølv kan bekrefte dette, vil eg peika på at hen gjerne svara nei på om leseglede bør stå omtalt i læreplanen, då hen tenkjer at det uansett er ei sjølvfylgje å jobbe med det i leseopplæringa. På spørsmålet om målstyringa i skulen fører til at ein ikkje fokuserer på glede i lesing, vart svaret todelt, 3 svara ja og 3 svara nei.

#### 4.2.4 Betydinga av skulebibliotek

Svara eg fekk kring bibliotek syner at det kan vera varierende kvalitet og bruk av bibliotek på skular rundt omkring. I undersøkinga mi var det ein skule som ikkje hadde bibliotek, og som løyste det med kassar tilpassa trinnet i klasserommet. Det var berre 4 av 6 skular som har ein skulebibliotekar dei kan støtta seg på, og 3 av 6 meinte dei hadde eit skulebibliotek som var oppdatert. Slik som nemnt over, er høgtlesing ein viktig del av måtar ein jobbar med leseglede på, og 4 av 6 lærarar svarar at dei nyttar skulebiblioteket når dei skal lesa bøker for klassen. Dette må ein seia er ei god handling der læraren modellerer bruk av biblioteket.

### 4.3 Slutningar frå analysen

Så kva finn me i Læreplan i norsk (NOR01-06) om leseglede? Eg har sett etter leseglede i læreplanen, i motsetnad til masteroppgåvene til Hoaas (2021) og Homme (2022), og meiner med mi undersøking å ha belegg for å seia at det ikkje står noko eksplisitt om leseglede i læreplanen. Men det er somme stader ein kan finna det skrive implisitt. I «Om faget»-delen av læreplanen vert det fleire stader lagt vekt på at elevane skal



oppleva litteratur. Det er ikkje vidare greidd ut om kva som vert lagt i omgrepet «å oppleve», så her tenkjer eg at ein implisitt kan finna leseglede, for leseglede er noko ein opplever.

I frå analysen vil eg særleg trekkja fram to setningar som eg meiner implisitt kan seia noko om leseglede i læreplanen. I kjerneelementa under «tekst i kontekst» står det at «[e]levane skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Særleg «for å oppleve», er eit omgrep som kan argumentera for at lærarane skal jobba med å gje elevane leseglede. Ordet oppleve finn me òg to andre stader i «Om faget», då i form av «litterære opplevingar» og «lese og oppleve tekster». Begge har eg plassert i sjølvutviklingstanken, men eg meiner dei ikkje i like tydeleg grad inkluderer leseglede som det fyrste sitatet, «for å oppleve».

Under kompetansemål etter 4. trinn, står det «[m]ål for opplæringa er at eleven skal kunne velge bøker fra biblioteket ut fra egne interesser og leseferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Dette kompetansemålet legg fokus på elevane, og deira interesse for bøker. Dersom ein skal oppleve leseglede, er det ganske sikkert ein avgjerande faktor at boka du les, er ei bok du interesserer deg for og som fangar merksemda di, for så å kunna skapa leseglede.

Ein siste ting eg vil framheva som er fann i analysen, er korleis det står skildra om metodefridomen læraren har (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Kompetansemåla er skrivne svært opne slik at lærarane sjølve kan fylla inn og forma undervisinga slik dei ynskjer. Kva lærarane legg i «å få oppleve» vil variera frå lærar til lærar. Og slik som spørjeundersøkinga syner, svara lærarane ulikt på kva leseglede er. Eg konkluderte med at alle lærarane har eit forhold til leseglede, men ein kan sjå av svara at dei har ulik oppleving av kva det er, det er personleg. Og mine seks lærarar er jo ein svært liten del av den totale gruppa med lærarar i grunnskulen. Så det kan vera metodefridom på godt og vondt, med tanke på at det vil variera kva kvar enkelt lærar legg i omgrepet «å oppleve».

## 5 DRØFTING

I dette siste kapittelet i studien vil eg nøsta opp trådane eg har lagt ut, for å sjå om det er mogeleg å kome med eit svar på problemstillinga; «Kva kan leseglede vere i skulen etter innføringa av LK20?». Eg har skildra ulike teoriar kring lesing, sett på leseopplæring, perspektiv på lesing og korleis skulen jobbar med lesing. Alt i eit forsøk på å koma nærare fenomenet leseglede, samt at eg har analysert læreplanen i norsk for å kunna svara på problemstillinga.

I fortsettinga vil eg trekkja fram og drøfta funna mine frå analysen. Eg vil fyrst koma inn på dei områda i læreplanen der eg meiner ein kan finna hint av leseglede, og korleis ein kan tolka dette i lys av teorien eg har med i studien. Vidare vil eg sjå på analysen i lys av korleis lærarane uttalar seg om leseglede, før eg til slutt vil koma med eigne avsluttande refleksjonar.

### 5.1 Finst det leseglede i læreplanen?

I analysen såg eg fyrst på læreplanen generelt, for å få oversikt over dokumentet, så gjekk eg vidare inn på Læreplan i norsk (NOR01-06), der eg analyserte det eg fann om lesing. Som skrive i oppsummeringa av analysen, var det lite og ingenting å finna om leseglede eksplisitt. Det eg fann som i sterkast grad implisitt inneheld leseglede, er ei setning frå «Om faget» og eit kompetansemål etter 4. trinn. Vidare i dette avsnittet vil eg fyrst sjå på kva læreplanen legg i leseglede og drøfta dette ved å tenkja at læreplanen dekkjer dette på ein tilfredsstillande måte. Deretter vil eg putta på andre briller og peika på dei manglane eg meiner å sjå at læreplanen har med tanke på lite og ingen omtale av leseglede.

#### 5.1.1 Kva legg læreplanen i leseglede?

Fyrst vil eg trekkja slutninga om at det står noko om leseglede i læreplanen, eg har jo funne det implisitt skrive to stader. Det kan henda det er nok til at ein kan seia at LK20 inneheld leseglede, og at ein kan jobba med leseglede ut i frå det som står der. Den fyrste staden ein finn leseglede implisitt skrive, er under kjerneelement og avsnittet «Tekst i kontekst», og det står «[e]leven skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ein kan gjerne seia at heile setninga har ein estetisk undertone. Altså at elevane skal lesa litteratur som ikkje berre er fakta, men og litteratur som gjev dei opplevingar og rører ved kjenslene deira, slik Felski (2008) og Rosenblatt (1994) viser til at litteratur kan gjera. Wilhelm (2016) sine ulike måtar ein kan oppleva lyst og glede gjennom lesing, vert og spegla i nokre av desse orda, som engasjement og undra seg. Eg har i arbeidet mitt lagt særleg vekt på dei tre orda «for å oppleve», og vist til at dei kan opna opp dørene for leseglede. Leseglede er noko ein opplever når ein les, og ved at ein skal laga undervisning som legg til rette for oppleving for elevane, kan ein med sikkerheit implementera leseglede her.

Alt det som står om å oppleve, finn ein i «Om faget»-delen av læreplanen. Altså i den delen som skal skapa samanheng mellom overordna del og kompetansemåla. I alt står dette ordet 3 gonger knytt til lesing, og endå fleire gonger i andre samanhengar. Det vert ikkje presisert kva som ligg i ordet, noko som gjer at lærarane må nytta sine faglege kunnskapar for å fylla ut meininga. Ved å ha utfyllande kunnskapar om kva som står i «Om faget», vil lærarane kunna skapa ei leseopplæring som inkluderer leseglede, fordi det implisitt er lagt inn i planen.

Den andre staden i læreplanen der leseglede implisitt er nemnt, er i eit av kompetansemåla etter 4. trinn. Då skal elevane gå på biblioteket og «[v]elge bøker fra biblioteket ut fra egne interesser og leseferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Det å velja bøker ut i frå egne interesser legg føringar for at elevar på 3. og 4. trinn, har forståing for kva dette betyr. Dei må altså ha eit innsyn i egne interesser, og vita kva bøker dei tykkjer er spennande. I denne samanhengen kan ein som lærar inkludera leseglede. Moglegheita er unik her for å gje elevane ei forståing for kva leseglede er gjennom å læra dei å finna bøker som kan begeistra dei, passar dei i alder og interesse (Appleyard, 1994; Wilhelm, 2016; Felski, 2008). Når du vert vaksen, er det interessa for lesing som er avgjerande for at du går innom bokhandelen eller biblioteket på jakt etter ei bok. Dersom ein allereie frå 3. trinn lærer korleis ein lett kan finna bøker som interesserer ein, så er svært mykje av grunnlaget lagt for at ein vil ha leseglede og halda fram med å lesa som vaksen.

LK20 byggjer på få og opne kompetansemål, og Utdanningsdirektoratet (2022b) argumenterer for korleis lærarane sjølve kan tilpassa kompetansemåla. Med dette i bakhovudet, har ein her ei moglegheit til å knyta inn og ta med leseglede i undervisinga. Dette kan ein byggja på ein generell kjennskap til korleis læreplanverket er bygd opp og korleis dei ulike delane byggjer på kvarandre, slik eg viser til i fyrste del av analysen. Eg vil sterkt understreka at det ikkje er læreplanen som legg opp til leseglede, det er eg som lærar som må vita at det er noko eg vil ha inn i undervisinga. Og så kan eg gå i læreplanverket og finna argument for at dette skal vera med. Det er med andre ord mykje ansvar som er lagt over på lærarane sine skuldrer, med tanke på korleis læreplanverket er utforma. Lærarar må vita kva som står i «Om faget» og kva ein skal og vil ha med i undervisinga, - ein må verkeleg kjenna godt til alle styringsdokumenta og alt som Utdanningsdirektoratet skriv om læreplanane.

### 5.1.2 Lesegleda, -den er ikkje her!

På den andre sida skal eg vera ærleg og innrømma at eg meiner det står alt for lite om leseglede og dei estetiske sidene ved lesing i læreplanen. Sjølv om eg i avsnittet over har argumentert for at læreplanen implisitt rommar leseglede og legg til rette for det, så meiner eg eigentleg at det ikkje er tilstrekkeleg. Leseglede er viktigare enn dette. Eg meiner nemleg det ikkje er til å leggja skjul på at læreplanen i norskfaget, som har særskilt ansvar for leseopplæringa, ikkje rommar nok eller legg særleg vekt på leseglede. Kva som kan vera årsaka til dette, er usikkert.

Det ein kan finna av fagleg litteratur knytt direkte til fenomenet leseglede er avgrensa til, så langt eg har funne, det Åsmund Hennig (2017; 2019) skriv om temaet. Sjølv om media og regjeringa (2023) med fleire, stadig vekk refererer til leselyst og leseglede, er det ikkje inkludert i det som er verktøyet ein skal bruka i å forma undervisinga, nemleg læreplanen. Læreplanen fokuserer mest på ferdigheita det er å lesa og kva ein kan nytta denne til. Det er og eit paradoks at leseglede ikkje er nemnt av fleire norske didaktikarar.

Slik delar av teorien min syner, er literacy noko av det viktigaste borna lærer i skulen. Lesing er ein stor del av det å leva i eit samfunn, noko ein ser at læreplanen speglar med alle punkta som demokrati- og medborgartanken rommar i analysen min. Kjell Lars Berge (2005) argumenterer også for dette med at læreplanen er ein literacyplan med fokus på grunnleggjande ferdigheiter. Ei som ser positivt på dette og argumenterer for

ferdigheiter, er Kristin Clemet (2014). Ho meiner at det er eit rett fokus å ha i opplæringa, og peikar på at kunnskap er blitt den viktigaste innsatsfaktoren i økonomien. Det er dette som ligg til grunn for at læreplanen er forma slik den er no, ho var jo utdannings- og forskingsministeren som fekk sett den i gang.

Er det likevel plass til leseglede i denne tankegangen der det meste skal handla om ferdigheiter? Slik det ligg an i læreplanen no, der leseglede kan tolkast implisitt inn to stader, så meiner eg tydeleg at svaret er nei. Sjøberg (2014a; 2014b) og Malkenes (2018; 2021) er blant dei som viser til at styring av skulen fører til at, ja ein får gjerne betre resultat i diverse testar (som PISA), men det vert målstyring av undervisinga. Fokuset vert på at ein skal prestera på prøvar og læra seg fakta. Rosenblatt (1994) si skildring av efferent lesing er treffande her. Leseplede må inn både i literacypraksisar og leseendingar. Skulebiblioteket kan leggja til rette for literacyendingar, som igjen kan føra til literacypraksisar som gjev leseplede.

Vidare må ein gjerne tenkja at ein i læreplanen skal danna ei sidestilling mellom efferente og estetiske sider ved lesing. Det betyr at det også må stå noko om leseplede og dei andre estetiske sidene ved lesing for å syna at det er ein del av undervisinga. Fokuset er allereie så stort på dei efferente sidene med mål og resultat. Ein må retta merksemda meir mot «[...] the motivational power of pleasure», når det er snakk om lesing, slik Wilhelm (2016, s. 32) peikar på. Han ser at dette vert neglisjert i skulen, og legg vidare vekt på at nye generasjonar med lesarar må lærast opp til å finna lesepleda. Det vert berre fokusert på dei kognitive eigenskapane, og ikkje på det at ein faktisk må læra seg å finna glede i teksten og halda ut med arbeidet, slik lærarane i undersøkinga og peika på. Fokuset på ferdigheiter er for stort, slik ein kan sjå av alle sitata frå «Om faget» og kompetansemåla som hamnar i ferdigheitstanken. Det er ikkje med det sagt at ein ikkje skal ha ferdigheiter, men det må vera ein balanse. Dei estetiske sidene ved lesing må i sterkare grad inn i skulen. Det er mange grunnar til det, og den siste kom gjerne til syne då regjeringa Støre (2023) ser seg nøydd til å forma ein leselyststrategi for å hjelpa born til å finna glede ved lesing.

### 5.1.3 Kva seier lærarane om dette?

Dei som nyttar læreplanen i det daglege, er lærarane. Det er dei som overfører kunnskapane sine til elevane, og det var svært interessant å høyra kva dei hadde å seia om emnet då eg gjennomførte spørjeundersøkinga mi. Det er ei lita gruppe lærarar, så det gjeld ikkje som sanninga, men dei skriv om ting eg kan kjenna meg att i, både som tidlegare elev og som lærarstudent ute i praksis.

Eg meiner å sjå at lærarane sin praksis kring lesing og litteratur speglar det som står i kompetansemåla. Felles for nesten alle lærarane var at dei nyttar høgtlesing aktivt, elevane får vera med å velja ut litteratur, skulebiblioteket vert jamleg besøkt og dei samtalar mykje om bøkene dei les. Ikkje minst modellerer lærarane for elevane på fleire vis ved korleis dei les, ved å låne bøker på biblioteket og korleis dei snakkar om bøker. Samstundes som undervisinga og praksisen speglar det som står i læreplanen, kjem også lærarane gjennom undersøkinga fram med sine eigne refleksjonar. Særleg ein eg la merke til og som eg har nemnt over, er korleis ein lærar skriv om at alt i livet ikkje er glede, ein må læra seg at «Lesepleden ved noen tekster, vil øke leseforståelsen for alle tekster». Eg har ikkje i denne studien gått inn på leseforståing, men me skjønar likevel kva læraren legg i dette, og ved å tenkja slik så innser ein kor viktig leseplede kan vera.

Ein må byggja opp under autonom ytre motivasjon slik Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 67) skildrar det.

Konklusjonen, om det kan vera ein, er at dei lærarane som har svart på undersøkinga mi synte gjennom svara sine at leseglede er ein del av undervisinga deira, sjølv om leseglede ikkje er ein del av læreplanen. Dette er nok ikkje representativt for alle lærarar, men ein indikasjon på at det er noko som vert tenkt på. Samstundes svara 5 av 6 ja på at leseglede bør vere eksplisitt uttrykt i læreplanen, noko som gjerne syner at tydelegare formulering av leseglede i læreplanen ville auka lærarane sitt fokus på det og bekrefta at det er viktig.

### 5.3 Leselyst versus leseglede

Eg har ikkje lagt og skal ikkje leggja skjul på at eg allereie visste at det ikkje står noko særleg om leseglede i læreplanen. Dette viste seg jo gjennom eit raskt ordsøk. Likevel tykkjer eg at det har vore svært interessant å dukka inn i lesing generelt og omgrepet leseglede spesielt. Eg har, som skrive, sett at leseglede og leselyst vert nytta meir eller mindre synonymt. Ser ein på dei etymologisk, så tyder lyst at ein har draging mot noko, ei interesse (Språkrådet & Universitetet i Bergen, u.å.-b). Gleda på den andre sida, spelar blant anna på kjensler som lykke, lyst og hugnad (Språkrådet & Universitetet i Bergen, u.å.-a). Ein kan gjerne seia at lyst er noko ein opplever før ein opplever gleda. Det gjeld ikkje berre for lesing, ta for eksempel noko av det eg likar å gjera best; segla i seglbåt på sjøen. Eg likar å segla, altså har eg lyst til å segla. Når eg så har kome meg i båten, det er god vind og båten går godt i sjøen, då opplever eg ei glede. Vert det ikkje også slik med lesinga?

Hennig (2019, s. 9) tek opp temaet, og skildrar forholdet mellom lyst og glede slik «[h]vis vi av en eller annen grunn opplever glede ved en spesifikk aktivitet, altså har *lyst* til å gjøre denne aktiviteten, er det en rimelig god sjanse for at vi gjør nettopp det når vi har mulighet til det». Dette må jo seiest å vera i samsvar med mi tolking over. Vidare omtalar han leseglede, leselyst og leseinteresse. Han peikar på at dei er omgrep som mykje tyder det same, at alle, særleg lærarar og litteraturformidlarar, har ein tanke bak kva meining ein finn i dei (Hennig, 2019, s. 14). Samstundes kan ein ikkje vera sikker på at ein har same oppfatning av omgrepa, og såleis heller ikkje vere heilt sikker på «[...] når eller i hvilken grad en leser opplever eller gir uttrykk for leselyst» (Hennig, 2019, s. 14).

Eg har mange tankar kring dette, men eg har ikkje funne nokon fasit. Gjennom oppgåva nyttar eg leseglede som omgrep, dette er fordi eg tenkjer det er gleda ved bøkene, forteljingane, eventyra ein må planta hjå borna. Får dei moglegheit til å oppleva leseglede, vil lysta kome automatisk. Om det er lysta eller gleda ein skal leggja grunnlaget for, skal ikkje eg seia her, men at det er ein forskjell på dei to omgrepa vil eg spela inn. Som leselærer bør ein tenkja over at det er noko som heiter leseglede, og ein bør reflektera over korleis ein kan skapa opplevingar for elevane som inkluderer denne gleda.

### 5.4 Avsluttande tankar

Kva leseglede i LK20 kan vera, er det ikkje eit tydeleg svar på, då ein kan tolka planen på fleire måtar. På den eine sida ser me at det i læreplanen ikkje direkte og tydeleg står noko om kva leseglede kan vera, men på den andre sida er det eit fokus på å oppleva

litteratur. Dette kjem til syne fleire stader i «Om faget»-delen av planen. Ved å nytta omgrepet «oppleva» gjev ein lærarane moglegheit til sjølve å leggja fokus på leseglede som ein del av undervisinga. Lærarane får moglegheit til å nytta metodefridomen sin, noko lærarane i spørjeundersøkinga synte at dei også gjer. Ein skal og merka seg kompetansemålet etter 4. trinn som legg vekt på at elevane skal velja bøker på biblioteket etter interesse. Å velja bøker etter interesse krev noko av elevane som og kan knytast til leseglede.

Ein kan gjerne seia at svaret på kva leseglede kan vera i læreplanen etter innføringa av LK20, hovudsakleg ligg i omgrepa frå planen som har i seg verbet å oppleva. Det er opp til læraren å inkludera leseglede som ei av opplevingane ein kan knyta til det å lesa litteratur. Dette gjeld også kompetansemålet med å låna bøker etter interesse. Gjennom teorien syner eg at lesing er ein kompleks aktivitet, samt at det kan vera vanskeleg å tydeleggjera kva som ligg i omgrepet leseglede. Literacy og lesing som grunnleggjande ferdigheit syner oss kor avgjerande det er å læra seg å lesa i dagens samfunn. Wilhelm (2016) sine ulike former for lyst og glede viser at leseglede kan opplevast på mange ulike måtar, og at det er noko som kan utviklast. Det er verdt å merka seg at Wilhelm (2016) fokuserer på «out of school reading», og at dette er lesing elevane gjer av fri vilje. Når ein skal jobba med lesing i skulen, må ein gjerne i større grad retta fokus mot å hjelpa elevane å velja bøker som er på deira nivå, slik som Appleyard (1994) er opptatt av.

Både Appleyard (1994), Rosenblatt (1994) og Felski (2008) er opptatt av korleis ein les litteratur. Spesielt dei to siste forskarane her er opptatt av den estetiske opplevinga det er å lesa litteratur. Og ein kan vel gjerne seia at læreplanen, med mange punkt innanfor ferdigheitstanken, samt demokrati- og medborgartanken, i størst grad fokuserer på det Rosenblatt (1994) kallar for efferent lesing. Lesinga har eit mål, det er ikkje aktiviteten lesing som er målet, men det ein kan få ut av det å lesa, det ein sit att med. Dette kan ein igjen knyta til målstyring og Malkenes (2018; 2021) si samanlikning med BNP. Lesing er ei ferdigheit som skal lærast og er eit middel til å koma vidare med å læra noko anna som til slutt får ein økonomisk verdi. Ein gløymer at lesing også har ei estetisk side ved seg, som dei ulike perspektiva eg har teke med i oppgåva syner er viktige for å oppleva og halda ut med lesinga. Ein lærar peika også på dette med å oppleva leseglede som ein nøkkel til å læra seg å halda ut med lesinga. Informantane i spørjeundersøkinga synte korleis dei, sjølv om ikkje leseglede står i læreplanen, likevel og på svært mange ulike måtar inkluderer leseglede i undervisinga si. Med andre ord kan ein seia at sjølv om læreplanen ikkje vektlegg leseglede, så viser undersøkinga i frå verkelegheita at det er noko som aktivt vert jobba med i skulen.

Ein kan også ta opp og diskutera korleis kompetansemålet med å velja bøker etter interesse legg eit press på at lærarane har forståing for kva bøker som passar til elevane sitt nivå (Appleyard, 1994). Slik også Blikstad-Balas (2016) peikar på at det er viktig at lærarane føl med i elevane sine individuelle tekstpraksisar. «Out of school reading» (Wilhelm, 2016) kombinert med å velja bøker etter eiga interessa, må seiast å vera ei kjelde til leseglede, samstundes som skulen har ansvar for å føra elevane inn i ein del litteratur som dei neppe sjølve ville valt.

Gjennom analysen meiner eg å ha trekt fram og peika på det som står om lesing i læreplanen, og med spørjeundersøkinga synt eit lite bilete på korleis læreplanen vert nytta og at lærarane inkluderer leseglede i si undervising. Det er heile vegen mine

vurderingar som er førande for svaret eg har kome fram til. Eg vil likevel argumentera for at eg med sikkerheit kan seia at det ikkje eksplisitt står noko om leseglede i læreplanen i norsk, men at det implisitt kan tolkast inn nokre stader.

Ein analyse av det som står om lesing i læreplanen i norsk, vil gjerne ikkje arta seg så forskjellig dersom ein hadde gjort analysen på ein anna måte, det som står om lesing ville ikkje forandra seg, oppgåva sin reliabilitet og validitet. Einaste er at ein kan tolka resultata frå analysen annleis, og saman med annan teori ville ein gjerne fått andre svar. Det er ikkje mykje litteratur å finna om leseglede, men det er mange teoriar og perspektiv ein kan knyta til lesing og vidare til fenomenet leseglede. Med eit anna utval av teori ville ein gjerne fått andre argument knytte til leseglede, samt synt andre sider av arbeidet og av læreplanen.

Slik eg innleiingsvis argumenterte for aktualiteten til oppgåva, vil eg påstå at leseglede er eit tema som ikkje vert mindre viktig, og som det er eit poeng å retta fokus mot. Ein må vurderer om det konkret skal stå i læreplanen i norsk, for å synleggjera for alle som nyttar den at det faktisk er noko som heiter leseglede. Denne masteroppgåva syner at det ikkje er gitt særleg rom for leseglede og dei estetiske sidene ved lesing i læreplanen i norsk, det er noko lærarane sjølve må gjera rom for.

## 6 LITTERATUR

Andreassen, S.-E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplan LK20*. Universitetsforlaget.

Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.

Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Fagbokforlaget/LNU.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.

Clemet, K. (2014). «Verdens beste skole». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(6), s. 496-506. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-09>

Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing.

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (5<sup>th</sup> ed.). Routledge.

Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Ad Notam Gyldendal.

Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I L. I. Aa og R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 26-42). Universitetsforlaget.

Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet, - om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.

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

Hoas, S. (2021). *Litterær kompetanse i Læreplanen for kunnskapsløftet 2020* [Masteroppgåve]. Norges arktiske universitet.



Homme, V. W. (2022). *Leseglede i begynneropplæringen* [Masteroppgåve]. Universitetet i Agder.

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.

Karlsen, G. E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 121-145). Cappelen Damm Akademisk.

Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.

Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. (2. utg.). Fabokforlaget.

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/om-overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Lesesenteret (UiS). (2008). *Lesing er... . Lesesenteret*.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Cappelen Akademisk Forlag.

Malkenes, S. (2018). *Det store skoleeksperimentet*. Forlaget Manifest AS.

Malkenes, S. (2021). *Salamandertesten. Om barn, skole og Jens Bjørneboes Jonas*. Nasjonalbiblioteket.

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og vidaregåande opplæring* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Parr, M. (2005). *Vaffelhjarte*. Samlaget.

Pihl, Joron. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21-47). Cappelen Damm Akademisk.

Regjeringen. (2022, 19. oktober). *Fag og læreplaner*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>

- Regjeringen. (2023, 17. april). *Regjeringen satser på lesing*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-satser-pa-lesing/id2971619/>
- Roe, Astrid. (2017) *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.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement. Motivation, Learning, and Well-Being. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). Routledge.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2000). Defenition and Selection of Key Competencies. I *The INES Compendium. Contributions from the INES Networks and Working Groups*. Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme, GA(2000)12.
- Sjøberg, S. (2014a). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 195-225). Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøberg, S. (2014b). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Street, B. (2006). Understanding and defining literacy. I *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006*. <https://theliteracyproject.org/wp-content/uploads/unesco-understandings-of-literacy.pdf>
- Språkrådet & Universitetet i Bergen. (u.å. -a). «Glede». I *Nynorskordboka*. Henta 04. mars 2023 frå <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=glede&scope=ei>
- Språkrådet & Universitetet i Bergen. (u.å. -b). «Lyst». I *Nynorskordboka*. Henta 04. mars 2023 frå <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=lyst&scope=ei>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Traavik, H. & Alver, V., R. (2016). *Skrive- og lesestart. Skriftspråksutvikling i småskolealder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

UNESCO. (2023, 25. mars). *Literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 09. juni). *Hva er tverrfaglige temaer?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 25. august). *Den internasjonale studien PISA*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24.juni). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2022a, 04. februar). *Undervisvurdering*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, 23. august). *Hvordan ta i bruk læreplanene?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

Wilhelm, J. D. (2016). Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(1), 30-41.

## 7 VEDLEGG

**Vedlegg 1:** Spørjeskjema

**Vedlegg 2:** E-post til informantar

**Vedlegg 3:** Svar frå spørjeundersøkinga

**Vedlegg 4:** Samanfating av svar i frå spørjeundersøkinga

## Vedlegg 1: Spørjeskjema

### Læraren/ klasserommet/ elevane

1. Kva er leseglede for deg?
  2. Opplever du leseglede når du sjølv les bøker?
  3. Korleis jobbar du med leseglede i klasserommet ditt?
  4. Kva gjer du for at elevar skal oppleve leseglede?
  5. Meiner du at høgtlesing er viktig?
  6. Korleis nyttar du evt. høgtlesing?
  7. Meiner du at det er viktig at borna opplever leseglede?
  8. Om så, meiner du leseglede er viktig for at born skal klare seg vidare i livet? Eks. når dei skal studere, få brev frå kommunen, lese nyheiter?
  9. Meiner du dine elevar opplever leseglede medan dei les sjølve?
  10. Meiner du at det skal vere glede i det å lese?
- Evt. noko du vil leggja til/utdjupe?

### Læreplan

1. Korleis meiner du læreplanen skriv om «leseglede»?
  2. Bør «leseglede» stå omtalt i læreplan?
  3. Må «leseglede» stå eksplisitt omtalt i læreplanen for at du skal jobbe med det?
  4. Målstyringa av skulen fører gjerne til at ein jobbar mot gode resultat på testar elevane skal ta. Fører denne målstyringa til at ein ikkje fokuserer på gleda i lesing?
- Evt. noko du vil leggja til/utdjupe?

### Skulebibliotek

1. Har de skulebibliotek på skulen du jobbar?
  2. Har de skulebibliotektar på skulen jobbar?
  3. Korleis har skulen løyst det, om de ikkje har skulebibliotek?
  4. Er det nokon som har eit aktivt ansvar for å oppdatere både biblioteket og lærarane på kva bøker som finst og er tilgjengeleg?
  5. Føler du skulebiblioteket er oppdatert på nyleg utgitte bøker?
  6. Brukar du skulebiblioteket når du skal finne bøker du kan lese for klassen din?
- Evt. noko du vil leggja til/utdjupe?

## Vedlegg 2: E-post til informantar

Hei,

eg er 5. årsstudent ved lærarstudiet til NTNU, og jobbar med eit masterprosjekt i norsk om «leseglede». I det høve har eg laga ei spørjeundersøking. Den er anonym. Eg lurar på om de kan sende den vidare til alle lærarane ved skulen dykkar, så dei kan få moglegheit til å svare. Spørjeskjemaet er laga ut i frå Universitetet i Oslo sitt verktøy for spørjeskjema, nettskjema.no.

### Bakgrunn for val av studie

Ein skal jobbe med lesing i alle fag, men norsk har, i fylgje læreplan, eit særskilt ansvar for opplæringa i å kunne lese. Eg vil i mi masteroppgåve undersøke og forske på om læreplanen i hovudsak fokuserer på kva elevane skal lese og korleis dei skal lese, og ikkje så mykje på kvifor. Kvifor skal ein lese? Kvifor må ein øve seg på å lese?

### Kvifor skal du ta deg tida til å svare

Eg ynskjer å inkludere lærarane si stemme i masteren min. Då det er jo de som jobbar aktivt med læreplanen i norsk og med leseglede. Difor lurar eg på om du har høve til å svare på spørsmåla eg har sett opp. Undersøkinga er anonym. Som du ser av spørsmåla er det ingen av dei som krev personopplysingar. Dei fleste spørsmåla er ja/nei-spørsmål, og på nokre ynskjer eg litt lengre svar.

### Her er lenka til spørjeskjemaet

<https://nettskjema.no/a/310590>

Ser fram til å høyre frå deg/dykk!

Svar gjerne innan 1. februar.

Beste helsing

Gunvor Storaas

Masterstudent i norsk,

MGLU 1-7 NTNU

# Webrapport for: Lese glede

6 leverte svar  
Tilpass rapport

## Læraren/ klasserommet/ elevane

### Kva er lese glede for deg?

- Ro og motivasjon og mestringsforventing til å lese ein tekst
- Å like å lese
- Lese glede for meg er å bli heilt oppslukt av ei bok
- Lese glede er å kose seg med det man lesar, og et ønske om å lese vidare.
- - Lese glede for meg er å skape samhold og gode opplevelser sammen med barn. - Lese glede er å stimulere fantasien sammen og reflektere over historier i grupper og skape en fin samtale. - Lese glede er å finne et rom der man slapper av mens fantasien flyter.
- Lese glede er å gå inn bøkens verden, og bare være der. Likeledes å kunne diskutere bøkene med andre i etterkant av leseopplevelsen.

### Opplever du lese glede når du sjølv les bøker?

Antall svar: 6

Svar	Antall	% av svar
Nei	0	0%
Ja	6	100%

### Korleis jobbar du med lese glede i klasserommet ditt?

- På første trinn nyttar vi mykje høgtlesning og at elevane fær være med å velje litteraturen
- Er med på Bokslukerprisen Høyrer på lydbok ilag Stillelesing kvar dag

- 
- Eg synes det er viktig at elevene får tid til å finne bøker de liker, og tid til å lese sjølve men også lydbok. Me skal snart ha leseaksjon på tre veker der me blant anna skal få forfatterbesøk, ha lesebingo og høgtideleg markering når me startar.
- 
- Forsøke å finne tilpassede bøker til hver enkelt elev, både med tanke på nivå, og ikke minst tema. Skape et rolig lese miljø, slik at elevene ikke blir distraherert under lesing.
- 
- - Høytlesning med mye innlevelse (både ute og inne). - Lydbok - Arbeider med mange ulike varianter av tekst i ulike sjangrer (sanger, eventyr, faktabøker o. l.) - Faste turer til bibliotek. - Bokkasse - Refleksjonssamtaler - Bokkafe - Leker - Elevmedvirkning (elever er med på å bestemme sjangre og tema for bøker til klasserom og høytlesning). Lese kvarter
- 
- Høytlesing. Leser jevnlig bøker til elevene, med og uten bildestøtte. Jobber mye med å fremme leselyst, og bruker mye tid på å snakke om bøkene, hva ser du, er det noe du legger merke til, hva tror du skjer videre, hvor er det mest spennende i teksten, hva tror du denne fortellingen vil si deg, blir du sint, glad når jeg leser akkurat denne boka, har du hørt om noe av dette før?? jobber også mye med bare illustrasjoner, fremmer samtale og lytting til hverandre, stimulerer fantasi.
- 

### **Kva gjer du for at elevar skal oppleve lese glede?**

- 
- Vi bruker mykje tid på avkodingsferdigheter på første trinn, for å få bedre flyt i lesinga. Legg til rette for å finne litteratur av interesse for den enkelte.
- 
- Snakka positivt om bøker og lesing
- 
- Elevene låner bøker kvar veke på biblioteket på skulen. Klassen har også jobba med både bokslukarprisen og tid for ti. Her får elevene møte utsnitt av nye bøker. Elevene stemmer på bøkene, og skulen har bestilt inn dei som er best likt.
- 
- Snakker med elevene om tekstene i forkant, underveis og i etterkant. Hva tror de den handler om? Hva skjer? Hvorfor skjedde det? Var den bra? Dårlig? Hvordan kan fortsettelsen være?
- 
- Motiverer gjennom samtale. Hjelp til med å finne riktige bøker med passende tekstmengde. Lar elevene være med på å bestemme hva vi skal lese. Være interessert i elevens interesser
- 
- samtale, undring, lese på ulike måter, vis glede over at jeg liker dette. Tenker mye på modellering,, se gjerne forrige spørsmål.
-



### Meiner du at høgtlesing er viktig?

Antall svar: 6

Svar	Antall	% av svar
Nei	0	0%
Ja	6	100%

### Korleis nyttar du evt. høgtlesing?

- I maten les vi skjønnlitteratur, samt høyrer lydbøker. Nyttar faglitteratur og historier om personer/hendingar for å lære forskjellige tema.
- Les utdrag frå bøker Lydbok i bibliotektimen
- Eg nyttar høgtlesing av modelleringstekstar i norsk (forteljingar, lesarinnlegg, dagbokinnlegg osv), gjennomgang av nytt fagstoff i samf.fag.
- Bruker høytlesing til å skape felles referanser og en arena for å samtale om tekster. Høytlesing modellerer også for elevene hvordan man uttaler ord, hvor man legger trykket, tar pauser etc. Jeg leser for elevene hver dag.
- Til pauser (eventyr o.l.). Gåter Leker rebuser
- Lesing på begynnelsen av dag, stillelesing hver for seg eller i felleskap. Elevene anbefaler bøker for hverandre, prøve å finne ulike bøker for ulike elever og deres interessefelt.

### Meiner du at det er viktig at borna opplever leseglede?

Antall svar: 6

Svar	Antall	% av svar
Nei	0	0%
Ja	6	100%

**Om så, meiner du leseglede er viktig for at born skal klare seg vidare i livet? Eks. når dei skal studere, få brev frå kommunen, lese nyheiter?**

Antall svar: **6**

Svar	Antall	% av svar
Nei	0	0%
Ja	6	100%

**Meiner du dine elevar opplever leseglede medan dei les sjølve?**

Antall svar: **6**

Svar	Antall	% av svar
Nei	0	0%
Ja	6	100%

**Meiner du at det skal vere glede i det å lese?**

Antall svar: **6**

Svar	Antall	% av svar
Nei	0	0%
Ja	6	100%

**Evt. noko du vil leggje til/utdjupe?**

- 
- Meiner ikkje at om elevane ikkje har leseglede så kjem dei ikkje til å klara seg, men meiner at det er ein fordel. Det er ikkje alle elevane som opplev leseglede. Elevar med dysleksi opplever eg har vanskar med å finna leseglede ved lydbok.
  - Ikke alt i livet er en glede å lese, det må også elevene forstå. Men for å finne motivasjon til å lese de «kjipe» tekstene, må elevene ha opplevd leseglede ved

andre typer tekster, slik at de lærer forskjellen. Lesegleden ved noen tekster, vil øke leseforståelsen for alle tekster.

Sideskift

## Læreplanen

### Korleis meiner du læreplan skriv om «leseglede»?

- Det er ikkje spesifikt nemd som eg veit, men eg tenker at kompetansemålet om blant anna å låne bøker på biblioteket etter interesser oppfordrar til det
- At dei møter lesing i alle fag Lese ulike tekster Finna tekster som gir elevane leseglede
- Er usikker på kva læreplanen skriv om leseglede.
- Lite fokus.
- Lesing og muntlige ferdigheter fremstilles litt teknisk. Mer fokus på det å lære seg å lese og bruke tekst, enn gleden elever kan finne i en tekst.
- Står ikke så mye konkret om det. Her står det mest at elevene skal møte ulike sjangre.

### Bør «leseglede» stå omtalt i læreplan?

Antall svar: 6

	Svar	Antall	% av svar
Nei		1	16.7%
Ja		5	83.3%

**Må «leseglede» stå eksplisitt omtalt i læreplan for at du skal jobbe med det?**

Antall svar: **6**

Svar	Antall	% av svar
Nei	6	100%
Ja	0	0%

**Målstyringa av skulen fører gjerne til at ein jobbar mot gode resultat på testar elevane skal ta. Fører denne målstyringa til at ein ikkje fokuserer på glede i lesing?**

Antall svar: **6**

Svar	Antall	% av svar
Nei	3	50%
Ja	3	50%

**Evt. noko du vil leggje til/ utdjupe?**

- 
- Eg tenker at det er viktig med ei positiv mestringsforventing når elevane skal ta til på ein tekst, og dermed lese med positiv forventning om at «dette klarer eg» og på den måten få glede ut av teksten

# Skulebibliotek

Har de skulebibliotek på skulen du jobbar?

Antall svar: 6

Svar	Antall	% av svar
Nei	1	16.7%
Ja	5	83.3%

Har de skulebibliotekar på skulen du jobbar?

Antall svar: 6

Svar	Antall	% av svar
Nei	2	33.3%
Ja	4	66.7%

Korleis har skulen løyst det, om de ikkje har skulebibliotek?

- 
- Skule bibliotekar er til stades nokon få timar kvar veke
- 
- Me har bibliotek.
- 
- Ein av lærarane har det i si stilling som bibliotekar. Dette synes eg fungerer godt.
- 
- Vi har et veldig lite bibliotek, og låner derfor mye fra andre bibliotek.
- 
- Skolen har bibliotekar, men kunne vært flinkere til å bruke personen til bibliotek. Får ofte mange andre roller.
- 
- Bøker tilpasset trinn i klasserommet.
-

**Er det nokon som har eit aktivt ansvar for å oppdatere både biblioteket og lærarane på kva bøker som finst og er tilgjengeleg?**

Antall svar: **6**

Svar	Antall	% av svar
Nei	3	50%
Ja	3	50%

**Føler du skulebiblioteket er oppdatert på nyleg utgitte bøker?**

Antall svar: **6**

Svar	Antall	% av svar
Nei	4	66.7%
Ja	2	33.3%

**Brukar du skulebiblioteket når du skal finne bøker du kan lese for klassen din?**

Antall svar: **6**

Svar	Antall	% av svar
Nei	2	33.3%
Ja	4	66.7%

**Evt. noko du vil leggje til/ utdjupe?**

- 
- Jeg bestiller bøker fra hovedbiblioteket.

## Vedlegg 4: Samanfating av svar i frå spørjeundersøkinga

### 1. Tiltak for å innføre leseglede

- a. Det som går att er høgtlesing, lydbok, stillesing/ lesekvart kvar dag, faste turar til biblioteket og arbeid med mange ulike variantar av tekst. Det vert og av lærarane lagt stor vekt på at elevane får vera med og velja litteratur. Dei skal få lesa bøker som er på deira nivå og har tema som interesserer dei. Ein lærar greier ut om den litterære samtalen kring bøker. Og peikar på at dette er ei moglegheit til å reflektera, undra, bli kjent med litteratur, snakka om kva kjensler det kan vekke i ein og ikkje minst snakka om illustrasjonar dersom boka har det. Ulike lesekampanjar som «Bokslukerprisen», vert også nemnt. Samtale og lytting vert nytta som ein metode for å motivera elevane til å lesa. Dei legg også vekt på at læraren sjølv kan syna engasjement rundt lesing.
- b. Eit par spørsmål eg stilte dreia seg om høgtlesing, og alle informantane la vekt på at dei tykkjer høgtlesing er ein viktig reiskap. Ein lærar svara om høgtlesing slik: «Bruker høytlesing til å skape felles referanser og en arena for å samtale om tekster. Høytlesing modellerer også for elevene hvordan man uttaler ord, hvor man legger trykket, ta pauser etc. Jeg leser for elevene hver dag». Læraren her viser at høgtlesing kan dekkje mange behov i eit klasserom, både behov som elevane har, og med tanke på læreplanmål og grunnleggjande ferdigheiter om lesing og det munnlege.
- c. Ein lærar utdjupar til sist i ein kommentar;  
«Ikke alt i livet er en glede å lese, det må også elevene forstå. Men for å finne motivasjon til å lese de «kjipe» tekstene, må elevene ha opplevd leseglede ved andre typer tekster, slik at de lærer forskjellen. Leseleden ved noen tekster, vil øke leseforståelsen for alle tekster». Dette er eit svært godt poeng.
- d. Eit anna svar la stor vekt på at leseglede var å oppleve bøker saman med andre, at det skapar samhald, gode opplevingar, gjev moglegheiter til å reflektere over historiar saman i grupper. Det er tydeleg at denne læraren har svart på spørsmålet ut i frå kva hen tenkjer om leseglede som lærar, og ikkje som privatperson.

### 2. Lærarane sitt forhold til leseglede

- a. Eg meiner alle 6 informantane mine, trass i ulik svarlengde, har svart på kva leseglede er for dei. Samstundes meiner eg det neste spørsmålet «Opplever du leseglede når du sjølv les bøker?» også bekreftar det, sidan alle har svara «ja».

Dei skreiv at leseglede er «[å] like å lese» og «[I]leseglede er å kose seg med det man lesar, og et ønske om å lese vidare». Eit svar la vekt på ro, motivasjon, meistringsforventing til å lesa ein tekst. Dei er sameinte i at det er viktig for borna å oppleve leseglede, og dei meiner elevane deira opplever leseglede når dei les sjølve. Samstundes svarar dei ja på om leseglede er viktig for elevane vidare i livet og at det skal vera glede i det å lesa.

### **3. Korleis påverkar læreplanen og målstyring arbeidet med leseglede?**

- a. På spørsmålet «Korleis meiner du læreplanen skriv om leseglede?» svara 4 av 6 at det ikkje står noko eller at det er lite fokus på leseglede i læreplan. Ein lærar legg vekt på at lesing er skildra svært teknisk i læreplan, at det er mest fokus på det å læra seg å lesa enn gleda ein kan finna i ein tekst. Medan dei to siste legg vekt på at det ikkje står noko om leseglede eksplisitt i planen, men at ein kan tolka det gjennom dei andre måla. På spørsmålet «Bør «leseglede» stå omtalt i læreplan?» svara 5 ja og 1 nei.
- b. På spørsmålet om målstyringa i skulen fører til at ein ikkje fokuserer på gleda i lesing, vart svaret todelt, 3 svara ja og 3 svara nei.

### **4. Betydinga av skulebibliotek**

- a. 5 av 6 skular har skulebibliotek, og 4 av 6 skular har skulebibliotekar. På spørsmålet om korleis skulane har gjort det dersom dei ikkje har bibliotek, svarar den utan, at dei har bøker tilpassa trinn i klasserommet. På det neste spørsmålet «Er det nokon som har eit aktivt ansvar for å oppdatere både biblioteket og lærarane på kva bøker som finst og er tilgjengeleg?», svarar 3 ja og 3 nei. Altså har ikkje halvparten av dei eg spurte nokon på skulen sin som oppdaterer biblioteket. Det siste spørsmålet spurte om læraren nyttar skulebiblioteket når dei skal finne bøker å lese for klassen sin, og der svarar faktisk 4 stykk ja på det spørsmålet. (Så det er jo bra at dei nyttar det til å modellera for elevane).



