

Nora Margrethe Sandaa

"De har gitt meg lysten, de har gjort meg god til å lese"

En undersøkelse om arbeid med litteratur og lesing på et tredjeklassetrinn

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)

Veileder: Ann Sylvi Larsen

Mai 2024

Nora Margrethe Sandaa

"De har gitt meg lysten, de har gjort meg god til å lese"

En undersøkelse om arbeid med litteratur og lesing på et tredjeklassetrinn

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)
Veileder: Ann Sylvi Larsen
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som hensikt å belyse et tredjeklassetrinn sin undervisningspraksis i tilknytning deres arbeid med litteratur og lesing. Det settes også søkelys på elevenes responser til undervisningen og hvordan de kan engasjeres gjennom en slik undervisningspraksis. Trinnet som blir undersøkt, blir fremstilt med utgangspunktet av å være et godt eksempel på hvordan arbeid med elevenes engasjement for litteratur kan gå for seg. Den overordnede problemstillingen for studien er:

På hvilke måter arbeider et tredjeklassetrinn med litteratur og leseopplevelser, og hvordan kan dette ha effekt på elevenes engasjement for lesing?

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av en metodetriangulering. Jeg har intervjuet en av trinnets lærere og fire elever, samtidig som jeg ved flere av trinnets mange literacy-hendelser har observert et varierende elevutvalg, med mål om å styrke studiens validitet. Totalt består utvalget i studien av én lærer og totalt 50 elever på trinnet.

Gjennom tidligere undersøkelser kommer det fram at motivasjonen og engasjementet for lesing har en fallende kurve hos norske elever. Det samme gjelder kvaliteten på lesingen til elevene. Funnene i denne undersøkelsen peker imidlertid i en annen retning, hvor elevene viser stort engasjement for lesing og litteraturarbeid. Teoretisk inngang til studien er John Guthries (2008) arbeidsområder for opparbeiding av motivasjon hos elevene og David Bartons (2007) redegjørelser av literacy-hendelser som begrep. Studiens funn viser en undervisningspraksis der elevene har gode utgangspunkt for å bli engasjerte gjennom litteraturarbeidet de gjør på trinnet. Det kommer blant annet til syne i hvordan lærerne er engasjerte for litteraturen, og at de vektlegger eksponering av litteratur, i tillegg til undervisning der litteraturen har en aktiv rolle. Supplerende til lærerens egne uttalelser, samt observasjoner av trinnet, uttrykker elevene seg positive til mye av litteraturarbeidet som de deltar i. Dette gjør de gjennom reflekterte og kritiske uttalelser. I form av mangfoldige literacy-hendelser, rike muligheter for medvirkning og valgfrihet, og mer eller mindre konstant eksponering for litteratur, dannes det et godt grunnlag for elevenes engasjement for lesing og litteratur.

Abstract

This master's thesis aims to shed light on the teaching practices of a third-grade class in relation to their work with literature and reading. It also focuses on the students' responses to the teaching and how they can be engaged through such practices. The class that is being studied is presented as a good example of how to foster students' engagement with literature. The overarching research question for the study is:

In what ways does a third-grade class work with literature and reading experiences, and how can this affect students' engagement with reading?

To answer the research question, I used a triangulation of methods. I interviewed one of the grade's teachers and four students, and I observed a varying selection of students during several of the grade's numerous literacy-events, aiming to strengthen the study's validity. The study's sample consists of one teacher and a total of 50 students in the grade.

Previous research indicates that motivation and engagement in reading among Norwegian students are declining. The same applies to the quality of the students reading. However, the findings of this study point in a different direction, showing that the students demonstrate great engagement with the reading and literature work. The theoretical framework for the study is based on John Guthrie's (2008) work on developing student motivation and David Barton's (2007) explanations of literacy-events as a concept. The study's findings reveal a teaching practice where students have a solid foundation to become engaged through their literature work. This is evident in how teachers are enthusiastic about literature and emphasize exposure to literature, alongside teaching where literature plays an active role. Supplementary to the teachers own statements and observations of the grade, the students express positive views on much of the literature work they participate in, through reflective and critical statements. Through diverse literacy-events, rich opportunities for involvement and choice, and more or less constant exposure to literature, a solid foundation is created for students' engagement with reading and literature.

Forord

At studietiden er ferdig, og at jeg faktisk leverer fra meg en masteroppgave, er utrolig å tenke på. Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg mye nyttig og spennende kunnskap innenfor forskningsarbeidet. I tillegg har arbeidet lært meg mye om meg selv og egen evne til å stå på når det frister minst. Det har vært lange og krevende dager, så at jeg nå sitter med en ferdig oppgave er jeg veldig stolt over. Likevel kjenner jeg på blandede følelser nå som jeg endelig leverer masteroppgaven min. På den ene siden er det vemodig å tenke over at studietiden her i Trondheim er ved veis ende. Det har vært fem utrolig artige og lærerrike år, som jeg har fått tilbringe med med fantastiske medstudenter. Samtidig ser jeg fram til den kommende tiden, og jeg gleder meg til å ta fatt på læreryrket og alt det har å by på.

Jeg hadde aldri klart å stå i alt arbeidet med denne oppgaven alene. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Ann Sylvi Larsen. Takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger og innspill underveis, og for et godt samarbeid hele veien. Jeg er veldig takknemmelig for at jeg har fått ha deg som veileder.

Takk til lærer- og elevinformantene, som har bidratt med sine refleksjoner og skapt liv til studien min. Uten dere ville ikke denne masteroppgaven eksistert. Jeg håper jeg har lyktes med å belyse det gode arbeidet dere gjør.

Takk til familie og venner hjemme. Takk for at dere alltid har hatt troa, og for gode råd når jeg har trengt det. Takk for at dere alltid har stilt opp, både gjennom masterperioden, men like mye gjennom hele studieløpet.

Til slutt må jeg takke studiejentene mine. Takk for selskapet ved lange dager på lesesalen, hyggelige matpauser, og for alle sosiale stunder når vi har trengt en pause fra skrivingen. Å ha hatt noen som har stått i samme situasjonen og som jeg har kunnet delt frustrasjon og spørsmål med, har vært helt avgjørende for å komme i mål.

Trondheim, mai 2024

Nora Margrethe Sandaa

Innhold

1. Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn og tema for studien	1
1.2 Tidligere forskning	2
1.3 Begrepsavklaring: Lesing og litteratur	3
1.4 Studiens problemstilling.....	5
1.5 Oppgavens oppbygging.....	5
2. Teoretiske perspektiver	6
2.1 Literacy og literacy-hendelser	6
2.2 Leseengasjement og motivasjon	7
2.3 Høytlesning	9
2.4 Tekstvalg og leseengasjement	9
3. Metode	12
3.1 Studiens forskningsdesign.....	12
3.2 Studiens vitenskapsteoretiske plassering	12
3.3 Valg av metode.....	12
3.4 Utvalg av informanter.....	13
3.4.1 Lærerutvalg	14
3.4.2 Elevutvalg	14
3.5 Intervju som metode.....	14
3.5.1 Utarbeiding av intervjuguide.....	15
3.5.2 Gjennomføring av intervju.....	15
3.6 Observasjon som metode.....	16
3.7 Bearbeiding og analysering av datamaterialet.....	17
3.7.1 Transkribering.....	17
3.7.2 Kategorisering	18
3.8 Studiens validitet og reliabilitet.....	18
3.8.1 Validitet	18
3.8.2 Reliabilitet	19
3.9 Forskningsetiske refleksjoner.....	19
4. Analyse og drøfting av datamaterialet	20
4.1 Literacy-hendelser på tredjetrinnet.....	21
4.1.1 Tredjetrinnsarealet	21
4.1.2 Lesestunden	22
4.1.3 Lesestundens høytlesningsalternativ	23
4.1.4 Felles leseøkt.....	23
4.1.5 Folkebiblioteket.....	24

4.1.6 Lærerens begrepsforståelse av 'lesing' og 'litteratur'	24
4.2 Hvilke innganger bruker lærerne i utforskningen av litteratur?	25
4.2.1 Valg av litteratur og literacy-hendelser	25
4.2.2 Verdsetting av litteratur	28
4.3 Hvordan merker lærerne hva som fungerer og ikke i arbeidet med lesing?	30
4.3.1 Elevrespons	30
4.3.2 Felles leseøkter	32
4.4 På hvilke måter blir elevene eksponert for litteratur og leseopplevelser?	33
4.4.1 Tilgjengelig litteratur	33
4.4.2 Biblioteket	36
4.4.3 Lesestund og leseøkter	37
5. Oppsummering	39
5.1 Kritisk blick på egen studie	40
5.2 Avsluttende refleksjoner	41
Referanser	42

Figurer

Figur 4.1: Opplesning av Det usynlige barnet (Jansson, 2022).	24
Figur 4.2: Opplesning av Gummi-Tarzan (Kirkegaard, 1983).	38

Forkortelser

NESH	Nasjonal forskningsetisk komité
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
OECD	the Organization for Economic Cooperation and Development
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. Introduksjon

«De på skolen har gjort meg veldig lystig til å lese. [...] De har gitt meg lysten, de har gjort meg god til å lese». Dette er et sitat fra en tredjeklasseelev. Eleven som fortalte meg dette, er ikke det man vil omtale som en høyt-presterende elev når det gjelder lesing. Hva er det dermed det aktuelle trinnet har gjort, som har ført til at eleven sier nettopp dette?

I sine refleksjoner rundt lesing og litteraturarbeid i klasserommet, beskriver norskdidaktikeren Laila Aase to grunnleggende formål ved litteraturundervisningen (2005, s. 106):

Elevane skal kunne *lese og oppleve* litteratur på ein slik måte at tekstane vedkjem dei, og på den andre sida skal dei *lære* å lese og oppleve litteratur.

Ordene *lese, oppleve og lære* blir vektlagt, og det kommer fram at det å lese og oppleve tekster nettopp er noe som må innlæres for elevene. At elevene mestrer avkodningsferdighetene som kreves for å lese, er en sak. Det er dermed ikke selvsagt at de kan å lese for å oppleve, og at de opplever noe i takt med lesingen de gjennomfører. Jeg knytter Aases utsagn til lærerens ansvarsområder i undervisningen. Uten en lærer som legger til rette for at elevene skal nå slike formål, er det vanskelig å se for seg at elevene vet hvilke veier som fører dem til målet. Ifølge Aase skal læreren legge opp til lesest situasjoner hvor elevene skal jobbe mot både leseopplevelser og leseutvikling (2005, s. 113). For å tilføye til Aase (2005), viser jeg til et av kjerneelementene i norskfaget, herunder *tekst i kontekst*; «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Også her vektlegges opplevelsesdimensjonen ved lesingen, noe som igjen tilsier at elevene skal utvikle ferdigheter som beveger seg forbi de rent tekniske sidene ved lesingen. Kjerneelementet viser til et supplerende mål som jeg knytter til mulighetene for å oppnå de to grunnleggende formålene som Aase (2005, s. 106) vektlegger, nemlig engasjement. Personlig har jeg aldri vært en engasjement-drevet leser, og jeg vil påstå at de gangene leselysten har toppet, så har det vært et resultat av ytre påvirkningsfaktorer. Jeg snakker derfor fra egne erfaringer når jeg sier at lærernes tiltak for å skape varierte leseopplevelser, påvirker leseren.

Gjennom denne studien har jeg et ønske om å belyse sammenhengen mellom lesing og engasjement. Hva er det det individuelle tredjeklassetrinnet gjør i sin undervisning som fungerer bra, og som gjør elevene engasjerte i arbeidet med litteratur og lesing? Jeg vil fremme det jeg anser som det gode eksempel på hvordan litteraturundervisningen kan gå for deg, og hvilke veier lærerne kan gå for å opparbeide en god lesekultur sammen med elevene. Studien retter søkelys mot ett klassetrinns lærere og elever, og undersøker hvordan lærerne går fram i arbeidet med litteratur og leseopplevelser, men også hvordan elevene opplever undervisningen.

1.1 Bakgrunn og tema for studien

I lys av kjerneelementet for norskfaget som jeg har presentert ovenfor, vender jeg blikket mot noe av dagens statistikk for elevenes leseprestasjoner. PISA-undersøkelsen fra 2018 viser til et økt antall svake lesere, en tilbakegang fra 2015 (Jensen et al., 2019, s. 6). Det er nå flere elever på de laveste nivåene innen lesing, i tillegg til at de svakeste leserne i dag også presterer dårligere enn de som presterte svakest i 2015 (2019, s. 6).

Med andre ord er det i dag et større antall svakere lesere, samt at prestasjonene hos denne andelen elever også er svakere enn tidligere. Ifølge Roe (2020, s. 117) er det en sammenheng mellom elevenes lesevaner og deres holdninger til lesing. Hun viser til at norske elever befinner seg blant de minst engasjerte når det kommer til lesing, av elever fra totalt 37 OECD-land som deltok i PISA-undersøkelsen (2020, s. 117). Dette støttes opp av PIRLS-undersøkelsen fra 2021 som hevder at det er en klar sammenheng mellom positive holdninger til lesing og god prestasjon i PIRLS. Av alle deltakerlandene i undersøkelsen, er det de norske elevene som rapporterer lavest leseglede (Mullins et al. i Wagner et al., 2023, s. 43).

Om det er en ting statistikk som dette forteller oss, så er det at arbeid med lesing er viktig, og at det burde prioriteres. Jeg vil hevde at den også forteller oss at elevenes leseutvikling ikke blir arbeidet med på tilstrekkelig eller optimalt vis. Om det er tilfellet, mener jeg at resultatene ville sett annerledes ut. Den økende andelen elever som presterer svakt ved testing av deres leseferdigheter, samt deres svekkende engasjement for lesing, utgjør årsaken til at jeg gjennom denne studien ønsker å rette søkelys på det arbeidet som kan gjøres for å snu om på statistikken og skape en forbedret lesekultur. Gjennom det jeg opplever som et klassetrinn som viser godt arbeid innenfor elevenes leseopplærng, ønsker jeg gjennom en kvalitativ undersøkelse å undersøke hva lærerne ved det aktuelle klassetrinnet gjør i sin undervisningen. Gjennom en metodetriangulering vil jeg videre belyse hvordan lærernes undervisningspraksiser kan ha påvirkning på elevene og deres engasjement for lesing.

Et supplerende mål ved studien er å undersøke og utvikle arbeids- og tilnæringsmetoder som jeg selv kan ta i bruk i egen, fremtidige praksis som lærer, med et ønske om en god lesekultur blant elever, foresatte og lærere. Det er dermed et håp at studien kan tre fram som en modell for opparbeiding av en god lesekultur i skolen, som bunner i godt gjennomførte leseopplevelser hos elevene og som dermed også danner et grunnlag for deres engasjement for nåværende og fremtidig lesing. Til slutt mener jeg at studien fremhever et viktig didaktisk poeng, herunder å løfte blikket på egen undervisningspraksis og skaffe et metaperspektiv. Gjennom empirien som er innsamlet for denne studien, kommer det gjentatte ganger fram hvordan metaperspektivet til lærerne på trinnet har hjulpet dem å løfte undervisningen, som igjen resulterer i bedre læringsutbytte for elevene.

1.2 Tidligere forskning

Jeg har ikke funnet mye forskning om akkurat det jeg ser på i undersøkelsen min. Oppgaven har derimot sin bakgrunn i de funnene som blir presentert her.

Den internasjonale undersøkelsen PIRLS har fokus på leseforståelsen hos tiåringen, samt ulike påvirkningsfaktorer for elevers leseprestasjoner, herunder deres holdninger til lesing, trivsel og aspekter ved leseopplæringen (Wagner et al, 2023, s. 11). PIRLS 2021-resultatene for det gjennomsnittlige leseresultat for norske tiåringer viser en nedgang på 20% fra 2016 til 2021, noe som plasserer Norge tilbake på 2006-nivået av leseprestasjoner (2023, s. 26-27). Jensen et al. (2019) presenterer i kortrapporten *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*, nye og aktuelle funn fra den sist gjennomførte PISA-undersøkelsen i 2018. I rapporten viser de til at det er en flat trendlinje innenfor de langsiktige resultatene for lesing i Norge, samtidig som at også disse resultatene presenterer en økning i andelen svake lesere blant norske skoleelever (2019, s. 5). Her vises det til at en av fem norske elever presterer under prestasjonsnivå 2; den nedre grensen for hva elever burde inneha av kompetanse med utgangspunkt i

videre skolegang (Jensen et al., 2019, s. 6). Det kommer også fram at den andelen av elever som presterer svakest i 2018, presterer dårligere enn den samme elevgruppen fra 2015 (2019, s. 6). I tilknytning mestringsnivå i lesing, presenterer PIRLS en statistikk som utgjør et godt eksempel på hvorfor arbeid med lesing er viktig. Statistikken viser nemlig at en voksende andel elever scorer lavt når det gjelder mestring. Mens 15% scorer lavt, er det 4% som også scorer under dette nivået. I tillegg til en økning i de lavt presenterende elevene, er det også en nedgang i prosentandelen av elever som scorer på høyt nivå. PIRLS sin statistikk viser her en nedgang fra 43% av elevene i 2016 til 37% i 2021 (Wagner et al, 2023, s. 30).

Jeg anser det som relevant å se lesingen elevene gjennomfører på skolen i sammenheng med lesingen de gjør utenfor skolen. Tove Stjern Frønes & Astrid Roe (2020) presenterer hvordan elevene oppfatter norskundervisningen de har på skolen. De vektlegger lærernes undervisningspraksiser og kvaliteten på denne undervisningen. Samtidig sentraliseres PISA-undersøkelsen fra 2018 ved at de ser sine funn i tilknytning til statistikken herfra (2020). Ifølge Frønes & Roe (2020, s. 209) viser PISA-undersøkelsen fra 2018 også negative tall i form av at andelen norske elever som leser på fritiden har sunket drastisk. At skolen introduserer kvalitetslitteratur til elevene blir dermed enda mer avgjørende med hensyn til elevenes utvikling mot å bli kompetente lesere (2020, s. 209). PISA 2018 undersøker ytterligere hvordan lærerens påvirkning trer inn hos elevene, og viser til at lærere skal hjelpe elevene knytte tekstinholdet til eget liv og engasjere elevene i lese- og tekstarbeidet. Det fremstår derimot som at heller ikke dette blir gjennomført optimalt, ettersom de norske elevene representerer den laveste andelen av elever som svarer at lærerne engasjerer dem i tekstarbeidet (2020, s. 214), noe Frønes og Roe uttrykker bekymring over (2020, s. 218). Det kommer også fram at dette er situasjonen i et flertall av undervisningstimene (Frønes & Roe, 2020, s. 214).

Avslutningsvis vil jeg vise til Anthony & Mary Applegate og deres artikkel *The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers* (2004). I artikkelen arbeider de blant annet ut fra den forståelsen at lærernes egen tro på lesing og deres egne lesevaner, har en større effekt på elevenes motivasjon og engasjement for lesing enn man ville tenke seg (2004, s. 555). De uttrykker at en av læreres utfordringer, er å skape et klassemiljø der engasjert lesing blir fremmet (2004, s. 555). De presenterer videre sin forskning på daværende og kommende lærere, deres relasjoner til lesing og hvorvidt de går under kategorien «engasjerte lesere» eller ikke (2004, s. 557). Funn fra denne studien viser blant annet at 54,3% av totalt 195 lærere ble klassifisert som ikke-engasjerte lesere (2004, s. 557), i tillegg til at kun 25,2% av de kommende lærerne uttrykte at de hadde et engasjement for lesing (2004, s. 557-558). Applegate & Applegate impliserer at det vil være utfordrende for enkelte lærere å fremme estetisk lesing gjennom sin didaktikk, nettopp fordi de ikke selv har noen erfaring med det (2004, s. 561).

1.3 Begrepsavklaring: Lesing og litteratur

I inngangen til denne studien og før videre teoretiske og analytiske anvendelser, anser jeg det som nødvendig å presentere og avklare noen av de mer sentrale begrepene som går igjen i studien. Begrepene lesing og litteratur er begreper med et mangfold av definisjoner, innganger og forståelser. Jeg ønsker derfor å presentere begrepene for å bygge opp en forståelse for begrepene slik de har blitt forstått og arbeidet ut fra i denne studien.

Mens lesing i tidligere tid var betraktet som et middel for å utvide hukommelsen hos mennesket, blir det i dag betraktet som en meningssskapende prosess (Strømsø, 2007, s. 20). «Det er vanlig å si at lesing består av to grunnleggende prosesser, avkoding og forståelse, og at det i korthet handler om å konstruere mening fra tekst» (2017, s. 22). Slik ordlegger Astrid Roe (2017) seg i definisjon av handlingen å lese. Roe viser her til den godt utbredte og såkalte *leseformelen*. Leseformelen inkluderer derimot også motivasjonsaspektet, og sier at lesing = avkoding x forståelse x motivasjon (Gogh & Tunmer i Traavik, 2013, s. 40). Professoren Atle Skaftun legger i sitt forskningsarbeid vekt på lesing- og litteraturfeltet ved barn og unges opplæring. Ifølge Skaftun handler lesing om «tilgang på flere nivå» (2014, s. 17). Han utdyper at lesingen først tar for seg det å komme inn i skriften, for deretter mestre å tre inn i meningsverdenen som teksten byr på. Dette sammenfatter han som at lesing handler om å komme inn i et skriftkulturelt samfunn (Skaftun, 2014, s. 17). Lesing som ferdighet må trenes opp og opprettholdes, og en del av denne treningen omhandler elevenes evne til utholdenhet og tålmodighet. En slik tålmodighet er nødvendig for å komme inn i litteraturen og den fiksjonen den innehar, for deretter å tre inn i den individuelle forestillingsverden som oppstår når vi leser (Hennig, 2019, s. 114). En måte for elevene å trene opp denne ferdigheten, er blant annet gjennom stille lesing for seg selv (2019, s. 114).

I boken *Leseforståelse* (2007) presenterer Ivar Bråten begrepet leseforståelse. Han viser til sin definisjon av begrepet: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (2007, s. 11). Slik Bråten presenterer det, innehar begrepet to aspekter, herunder evnen til å lete seg fram og hente ut mening, samt skape mening med utgangspunkt i den leste teksten (2007, s. 12). Jeg inkluderer leseforståelsesbegrepet i korte trekk med den hensikt å skape en bredere forståelse av lesebegrepet og hva som inngår i å lese. Innenfor leseforståelsesdimensjonen belyser Bråten samhandling som aktuelt i den form at det kreves en interaksjon mellom leseren og teksten, da dette vil resultere i en forståelse på et dypere nivå hos leseren (2007, s. 12). Denne samhandlingen er imidlertid individuell ettersom leseren har ulike individuelle ferdigheter. Noen av disse ferdighetene vil være deres språkferdigheter, kognitive evner eller forkunnskapene de går inn i teksten med, men også deres motivasjon og interesse for teksten (2007, s. 12).

Sammen med Per Arne Michelsen, drøfter Atle Skaftun i boken *Litteraturredidaktikk* (2017), sentrale områder ved litteraturundervisningen i skolen. De definerer ikke litteratur med et direkte utsagn eller begrep, men viser til at litteratur er noe som alle er kjent med, men at det kan oppstå uenigheter angående hva som inngår i litteraturbegrepet (2017, s. 19). De trekker fram den forståelsen om at det finnes ulike litteraturbegrep. Litteraturbegrepene introduserer de i totalt tre kategorier; det totaliserte, smale og utvidete litteraturbegrepet (2017, s. 19). Det totaliserte litteraturbegrepet beskriver litteratur som alt som er skrevet, alt fra handlelister og egenskrevne romaner til leksikon og bokserier. Gjennom et litteraturvitenskapelig perspektiv vil det totaliserte litteraturbegrepet gi anledning til å studere en hel rekke ulike type tekster (2017, s. 20). Det smale litteraturbegrepet forbeholder derimot litteratur til fiksjonslitteraturen, altså skjønnlitteraturen. Sett i et slikt perspektiv er det ikke alt som blir skrevet som anses som litteratur, men kun en bestemt type tekst (2017, s. 21). Til slutt har vi det utvidete litteraturbegrepet, som viser til at ikke alle typer litteratur er skriftlig eller har opprinnelig vært skriftlig (2017, s. 24). Her viser Skaftun & Michelsen til eksempler som muntlige sjangre, herunder taler og folkeviser, samt sakprosa og nyere såkalte hypertextuelle tekster (2017, s. 24-26).

I denne studien vil jeg forholde meg til litteraturbegrepet slik det blir beskrevet som et totalisert begrep, altså den forståelse at all skreven tekst går inn under litteraturbegrepet, både skjønnlitterære og teoretiske tekster. Det er dermed denne beskrivelsen jeg arbeider ut fra i analysen og drøftingen av datamaterialet.

1.4 Studiens problemstilling

Som flere studier presenterer, leser de norske elevene i dag på et tilsynelatende dårligere nivå enn de gjorde tidligere år tilbake (Wagner et al., 2023; Frønes & Roe, 2020). Det kommer også fram at lærernes engasjement for lesing ikke er optimalt, noe som videre vil påvirke elevene og deres eget engasjement i egne leseopplevelser (jf. Applegate & Applegate, 2004). På bakgrunn av disse studiene har jeg utarbeidet en problemstilling som kaster lys over det gode eksemplet på undervisning rettet mot elevenes leseutvikling:

På hvilke måter arbeider et tredjeklassetrinn med litteratur og leseopplevelser, og hvordan kan dette ha effekt på elevenes engasjement for lesing?

For å undersøke denne problemstillingen har jeg studert et tredjeklassetrinns lærere og elever. Dette har jeg gjort i form av individuelle intervju med en av trinnets lærere, samt fire enkeltelever. Jeg har også gjennomført flere observasjoner av læreren og elevene i ulike lese situasjoner, der jeg har vært en ikke-deltakende observatør. For å besvare den angitte problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene for studien er følgende:

1. Hvilke innganger bruker lærerne i utforskningen av litteratur?
2. Hvordan merker lærerne hva som fungerer og ikke i arbeidet med lesing?
3. På hvilke måter blir elevene eksponert for litteratur og leseopplevelser?

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av totalt 5 kapitler. Etterfulgt av dette innledende kapittelet, vil jeg i kapittel 2 legge det teoretiske grunnlaget for studien min. Her vil jeg belyse de teoretiske perspektivene jeg anser som fruktbare for å besvare problemstillingen som jeg arbeider ut fra. I det tredje kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er blitt gjort gjennom forskningsprosessen. Her vil jeg også rette et blikk mot egen forskerrolle, samt reflektere over eventuelle etiske betraktninger. Videre i oppgavens fjerde kapittel, vil datamaterialet bli analysert og drøftet i lys av de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2. I oppgavens femte og siste kapittel kaster jeg et kritisk blikk over studien. Her vil jeg også besvare den overordnede problemstillingen for studien.

2. Teoretiske perspektiver

I det kommende kapittelet vil det teoretiske grunnlaget for studien bli presentert. Som en inngang til teorikapittelet vil literacy-begrepet bli belyst gjennom blant annet David Bartons (2007) forståelser. Herunder vil også begrepet literacy-events bli presentert. Med utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål innenfor lærerpraksiser og læreres utgangspunkt for arbeid med litteratur og lesing, vil det teoretiske grunnlaget inkludere motivasjonsteoretiske perspektiv på undervisning. Her blir blant annet John Guthrie og hans forskning på motivasjon og engasjement vil bli presentert. Supplert til disse teoriene vil sentrale elementer og metoder i tilknytning litteraturundervisningen bli belyst. Litteraturen som blir belyst i dette kapittelet, vil gjennom det kommende analyse- og drøftingsarbeidet danne bro mellom undervisningspraksisene som blir analysert og potensialet som er til stede for å kunne optimalisere undervisningen.

2.1 Literacy og literacy-hendelser

Slik professor og forsker Marte Blikstad-Balas presenterer i sin bok *Literacy i skolen* (2016), er vi omgitt av tekst hver dag, til enhver tid, og vi er nødt til å forholde oss til disse tekstene på ulikt vis. Disse eksponeringene, samt våre møter med dem og tolkningene vi gjør oss, knytter seg til det godt utbredte begrepet «literacy». Jeg har et behov for å inkludere literacy-begrepet i min studie da det er nettopp elevenes møter med litteratur som står i sentrum for studien min. Literacy rommer evnen å ta seg fram i tekster. Dette omhandler både det å få tilgang til et mangfold av tekster, men også evnen til å ta seg fram i det spekteret av tekster som er tilgjengelig, noe som igjen viser til evnen til å velge og vurdere tekstene en blir eksponert for (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). Et mål innenfor utviklingen av elevenes literacy angår dermed opplevelsene deres når de får tilgang til ulike og sentrale tekster, samt deres egen ytring om litteraturen (2013, s. 19).

Lesing inneholder et dimensjonalt skille mellom kognitive og sosiokulturelle aspekter. Altså har vi ulike innganger til lesingen. Det kognitive perspektivet til lesing dreier seg om de to litt ulike aspektene som lesingen består av; de tekniske sidene og forståelsesaspektet (Kulbrandstad, 2018, s. 32). Kulbrandstad ser de kognitive aspektene i en skolenær sammenheng og vektlegger hvordan elevene på skolen ikke bare skal lære seg å lese for å mestre den rent tekniske ferdigheten å avkode ordene i en tekst, men at forståelsesdimensjonen også må være til stede (2018, s. 33). Denne studien strekker seg i større grad mot den sosiokulturelle inngangen til lesing. Her heller fokuset mot de ulike situasjonene vi leser i, samt hvordan ulike sosiale og kulturelle vilkår påvirker hvordan vi bruker lesing (Kulbrandstad, 2018, s. 54).

Det er innenfor det sosiokulturelle perspektivet av lesing at de to begrepene literacy og literacy-events stiller seg aktuelle (Kulbrandstad, 2018, s. 54). Literacy som fagbegrep mangler en direkte oversettelse i det norske språket. Jeg vil derfor bruke begrepet literacy. I sin bok *Literacy: An introduction to the ecology of written language*, introduserer David Barton (2007) leseren for det store spekteret av forskning på literacy som er blitt gjennomført, og presenterer forskningens plass og rolle i hva literacy i dag blir oppfattet som. Som supplerende materiale til Bartons første utgave av boka (1994) blir også den nyere forskningen på literacy oppsummert i denne utgaven (2007). Barton (2007) viser til literacy som et bredt begrep uten en avgrenset betydning. Han knytter begrepet til lesing og skriving, og utdyper at også disse begrepene har mange betydninger (2007, s. 18). Mens lesing omhandler alt fra den mekaniske gjennomføringen av å avkode å lydere ut fonemer, til å lese aviser og barometere, kan skrivingen angå staving av ord, men også evnen å være en god skribent av ulike sorter

av tekst (2007, s. 18-19). Kulbrandstad omtaler literacy som «å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål og i ulike situasjoner» (2018, s. 59). Hun anser det som sosiale praksiser der interaksjon mellom mennesker står sentralt (2018, s. 59). Vi kan se denne formuleringen i sammenheng med UNESCO sin forklaring for funksjonelle leseferdigheter: «En person som har funksjonelle leseferdigheter, er en som er i stand til å delta i alle de aktiviteter der det trengs skriftkyndighet for å fungere effektivt i den gruppa og det samfunnet han eller hun lever i» (UNESCO i Kulbrandstad, 2018, s. 63). Literacy utvikles med utgangspunkt i skrift, og ved at den skrevne teksten som leses, gis en mening gjennom tolkning av den enkelte som leser (Penne, 2013, s. 44). De situasjonene hvor det blir lest i, er ikke like, og det blir dermed også ulik påvirkning på måten lesingen blir brukt på. Derfor snakker vi gjerne om literacy i flertall, i form av begrepet «literacies» (Kulbrandstad, 2018, s. 59). Slik Barton (2007, s. 4) legger det frem, er literacy til stede i hverdagen vår i større grad enn vi selv tenker over, og det er ikke kun på skole og jobb at vi blir eksponert: «Breakfast, in England at least, might consist of drinking a cup of tea while listening to the radio, browsing through the newspaper and opening some letters.» (2007, s. 3). Han viser dermed også til differansen som inngår i hvordan mennesket kan utøve literacy gjennom samme inngang, men på varierende måte. To elever kan være en del av samme leseopplevelse, men på ulikt vis, og på hver sin måte behandle teksten forskjellig (Barton, 2007, s. 4).

Innunder literacy som fagbegrep finner vi også begrepet literacy-events, som referer til aktiviteter der lesing og skriving innehar en rolle (Barton & Hamilton i Kulbrandstad, 2018, s. 60). I motsetning til literacy-begrepet, har literacy-events en oversettelse, herunder literacy-hendelser. Jeg vil videre bruke den norske oversettelsen av begrepet. Jeg inkluderer literacy-hendelser i den teoretiske redegjørelsen på bakgrunn av undervisningspraksisen til trejdettrinnet. Det kommer frem at trinnet gjennomsyres av literacy-hendelser, i tillegg til at det er ulike hendelser som går igjen. Barton & Hamiltons (i Kulbrandstad, 2018, s. 60) henvising til literacy-hendelser samsvarer i stor grad til Bartons definisjon: «there are all sorts of occasions in everyday life where the written word has a role» (2007, s. 35). I likhet med literacy-begrepet, står lesing og skriving også i sentrum her, i tillegg til, slik Barton (2007) legger frem, at det også er snakk om å bruke lese- og skriveferdighetene, slik det også blir lagt fram under literacy-begrepet. Jeg anser skillet mellom de to begrepene til å ligge i den aktiviteten som blir fremstilt å være til stede i literacy-hendelser. Dette vektlegger både Barton & Hamilton (i Kulbrandstad, 2018, s. 60) og Barton (2007, s. 35). Med andre ord er det her snakk om en handling i form av en aktivitet som blir gjennomført, der lesing og skriving innehar en rolle. I hvilken grad denne rollen står sentral, fremstår ikke til å være avgjørende for muligheten til å kalle det en literacy-hendelse. I literacy-hendelser vil det ofte være en eller flere tekster som er i sentrum, i samspill med samtaler i tilknytning til tekstene (Kulbrandstad, 2018, s. 60). En slik tilnærming til tekst der samtaler også tar plass, er viktige for forståelsen av elevenes innlæring av literacy (Barton, 2007, s. 35).

2.2 Leseengasjement og motivasjon

Professoren John Guthrie har i sin forskning lagt hovedvekt på elevers motivasjon og engasjement for å lese. I samarbeid med en rekke andre forskere, herunder Allan Wigfield og Kathleen C. Perencevich, for å nevne noen, har han utgitt et mangfold av artikler som retter fokus mot lærerens påvirkningskraft mot å skape engasjement for lesing hos elevene. I lys av problemstillingen min for denne studien anser jeg Guthrie og hans kollegaer som aktuelle for å belyse det engasjementet som potensielt er til stede hos elevene på trinnet. Guthries teorier bidrar til en tilknytning av teorier om motivasjon, lesestrategier og selvbestemmelse, samt tillit til egne leseferdigheter (Skaftun, 2014, s.

90). I tillegg synliggjør teoriene den tydelige sammenhengen som er til stede mellom motivasjon for lesing og elevenes faktiske leseutvikling. Guthrie et al. (2012, s. 601) undersøker resultatene på elevers engasjement i leseaktiviteter, samt hvordan engasjementet for lesing kan påvirkes av klasserommets instrukspraksiser. De viser til en generell definisjon av engasjement som involvering, deltakelse og forpliktelse til en gitt aktivitet, og utdyper videre om den engasjerte leseren spesifikt. Guthrie (2004, s. 3) anser engasjerte leseren til å mestre forståelsesaspektet ved lesing. Han legger fram fire hovedkvaliteter som er til stede hos den engasjerte leseren, herunder forståelsesferdigheter og kognitive forståelsesstrategier, motivasjon for å lese og lære, kunnskap, og sosial interaksjon i lærings situasjoner (2004, s. 3). Den engasjerte leseren er mer utholdende, som er avgjørende for deres muligheter til å oppnå gode skoleresultater og videre ta del i det stadig voksende tekstsamfunnet (Jensen et al., 2018, s. 17).

Ifølge Guthrie et al (2012, s. 603) er det en sammenheng mellom elevers utfall med fokus på lesing, og lærerrike praksiser, motivasjonen deres, bruk av strategi, kunnskaper og deres sosiale interaksjoner. En påvirkningsfaktor til elevenes leseengasjementet er ifølge Guthrie et al. (2012, s. 604) lærerinvolvering. De viser til lærerens kunnskap i tilknytning den enkelte elev og dens fremgang, samt kunnskaper og forståelse for hvordan fremme elevenes aktive deltakelse (2012, s. 604). Dette kan ses i sammenheng med Guthrie (2004, s. 4) sine utsagn om læreres påvirkning der han hevder at lærerne kan bidra til å øke elevenes leseferdigheter ved å skape tilstander i klasserommet som muliggjør et omfattende og tilfredsstillende leseengasjement.

I sammenheng med engasjement, trer motivasjonsaspektet fram som relevant. Når vi snakker om motivasjon, refererer vi til elevers interesse, lærelyst og forpliktelse til lesingen (oversatt fra Guthrie, 2008, s. 99). At elevene er motiverte er avgjørende ettersom det er det som aktiverer oppførselen deres (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 406). Guthrie & Wigfield (2000, s. 406) forklarer sammenhengen i form av at den mindre motiverte leseren vil tilbringe mindre tid på leseaktiviteten, og dermed også legge inn mindre kognitiv innsats enn den motiverte leseren gjør. Motivasjon er derimot både midlertidig og oppgavespesifikk, og mengden motivasjon hos elevene i sammenheng med leseaktiviteter vil variere (2000, s. 406). Motivasjon i form av evne til mestring, iboende motivasjon og verdsetting av litteratur er knyttet til lesing, og dette vil dermed øke blant annet elevens innsats, oppmerksomhet og utholdenhet i leseaktiviteter (Guthrie et al., 2012, s. 610).

Guthrie utga i 2008 en artikkelsamling titulert *Engaging Adolescents in Reading* (Guthrie, 2008). I samlingen presenterer han eksempler på hvordan motivasjon kan se ut fra lærerens side, samt hvordan arbeide for å oppnå leseengasjement hos eleven (Guthrie, 2008). Disse eksemplene sammenfatter Guthrie i kapittelet «Next step for teachers», hvor han viser til fem forslag av arbeidsområder for å utvikle motivasjon hos elever i tilknytning arbeidet med lesing. Jeg vil forklare de fem områdene i korte trekk, herunder oversatt fra Guthrie (2008, s. 133-134). Jeg bruker Roes oversettelse av Guthries fem utviklingsområder (2017, s. 138-139). (1). Det første arbeidsområdet er mestringsmål, som omhandler elevenes formål med handlingen å lese for å forstå, fremfor at de leser for et resultat på en prøve eller for en belønning. (2). Det andre området er kontroll og valg. Kontroll og valg over teksten og lesingen handler om å gi elevene eierskap over egen lesing. (3). Sosial interaksjon er Guthries tredje arbeidsområde. Her viser han til den sosiale interaksjonen i lesingen og at den kan danne muligheter for elevene til å utvikle entusiasme for lesing, blant annet ved å legge opp til åpne diskusjoner og

resonnementer om en felles tekst. (4). Det fjerde området omhandler elevenes mestringsforventning, som viser til deres evne til å ha tro på egen evne til å mestre lesingen, noe som blant annet innebærer å forstå tekstens innhold. (5). Det femte og siste arbeidsområdet Guthrie legger fram er interesse. Her viser han til interesse som en følelse av at den teksten som blir lest er innbydende eller fascinerende for eleven.

2.3 Høytlesning

Å ta del i høytlesning er en god bidragsfaktor når det gjelder elevenes utvikling av litterær leseferdighet. Elever som regelmessig blir utsatt for høytlesning, tilegner seg språklige kunnskaper, i tillegg til at de lærer seg nyanserte måter å uttrykke seg på (Roe, 2017, s. 132). Gjennom deltakelse i høytlesning blir elevene introdusert for et spekter av forfattere, samt varierte teksttyper som de ellers muligens ikke ville møtt (Miller & Kelley i Hennig, 2019, s. 123). Et supplerende element ved høytlesningen er at den ofte fører til samtaler om innholdet. Elevene utvikler gjennom dette en utdypende forståelse for tekstens innhold (Roe, 2017, s. 133). Hennig (2019, s. 122) legger vekt på at dette må skje sammen med en engasjert voksen som leser med innlevelse og flyt. Når en tekst blir lest høyt, bidrar leseren til å gi teksten nye dimensjoner. Dette skjer blant annet gjennom variert stemmebruk og vektlegging av ulike ord og uttrykk som oppstår underveis (Roe, 2017, 133). Læreren burde i tillegg lese flytende, og på best mulig måte legge inn følelser i fremførelsen av teksten (2017, s. 134). For elevene er det en effektiv utvikling av litterær leseferdighet å lytte til en engasjert voksen som leser med innflytelse og god flyt (Hennig, 2019, s. 122). Elevene får også erfare at lesing kan være lystbetont og lærerikt, i tillegg til at læreren, gjennom å lese en rekke ulike tekster, kan bidra til å introdusere elevene for mye viktig positiv informasjon (Roe, 2017, s. 133). I sin bok *Booktalk* (1995) presenterer Aidan Chambers et bredt utvalg av teksttyper som omfatter den potensielle sammenkoblingen mellom barnet som leseren, og litteraturen. Han legger også fram lærerrollen som en aktiv del av denne sammenkoblingen (Chambers, 1995). Slik Chambers formulerer det, er en ønskelig respons hos eleven: «I enjoyed the experience of reading this book so much I want to have it again» (1995, s. 11-12). Håpet er deretter at eleven returnerer til bokhyllene for å finne en ny bok å lese, og som de kan trives like godt med (1995, s. 12). Roe støtter opp dette når hun uttrykker at tekstene som blir valgt til høytlesning må velges med omhu, og med den intensjon å fange elevenes interesse og oppmerksomhet, samtidig som at teksten skal være av høy kvalitet (2017, s. 133).

2.4 Tekstvalg og leseengasjement

Litteraturdidaktikeren Åsmund Hennig retter i størst grad sin forskning mot litteraturen og undervisningen av litteratur. Han vektlegger tekstvalgets rolle i tilknytning til utvikling av elevenes engasjement for å lese, og viser til to sentrale dimensjoner; tekstens form og innhold, og leserens individuelle preferanser. Dersom elevene skal opparbeide seg et ønskelig engasjement for lesing, er det dermed sentralt at de blir introdusert til litteratur der tekstens form og innhold er forståelig for den enkelte elev, samtidig som at litteraturen treffer elevens personlige preferanser. At litteraturen er forståelig for eleven, er avgjørende for deres leseutvikling (Hennig, 2019, s. 61). Skaftun & Michelsen (2017) forteller at når elevene trer inn i skolen, skjer dette med individuelle forutsetninger i tilknytning lesing. Disse forutsetningene kan omhandle deres tidligere erfaringer med litteratur eller hva de har lest tidligere, men også deres syn på litteratur, blant annet om de fremstår som engasjerte for å lese litteratur eller hva de anser som god litteratur (2017, s. 35). Uavhengig av elevenes varierte forutsetninger så arbeides det mot et felles mål for litteraturundervisningen. Skaftun & Michelsen viser til dette målet som «at elevene kommer ut i andre enden av skolesystemet med utvidete litterære

forutsetninger» (2017, s. 35). For at dette skal kunne oppnås, må litteraturundervisningen skape en interesse hos elevene, noe som må skje innenfor et praksisfellesskap (2017, s. 35). Skaftun & Michelsen utdyper dette praksisfellesskapet som et fellesskap der elevene trener opp evnen til å utøve dømmekraft, samt at de lærer seg å forstå både enklere og mer kompliserte tekster, eldre og nyere tekster, sakprosa så vel som skjønnlitteratur og tekster, og tekster som primært underholder, i tillegg til tekster som legger opp til en dypere refleksjon (2017, s. 35-36).

Hennig (2019, s. 99) uttrykker at for at elevene skal få treffe slik litteratur, så avhenger de av støtte fra læreren sin. Læreren skal sørge for et godt utvalg tekster å velge mellom, samtidig som at hun skal veilede elevene, noe som forutsetter en god litterær kunnskap (2019, s. 99). Gjennom variasjon i lesestoffet blir elevene kjent med en rekke ulike sjangre, noe som hjelper dem langs veien mot å bli gode lesere. Ifølge Frønes & Roe (2020, s. 209) er det de leserne som er forbrukere av ulike tekster, som har positive holdninger til lesing og som viser seg som gode lesere. Elevene trenger derfor veiledning som hjelper dem med å finne litteratur som treffer deres lesenivå, og som dermed også kan berike dem med opplevelsen av å mestre litteraturen. I lys av Hennig (2019) sine uttalelser innledningsvis i dette avsnittet, er det relevant å diskutere hva som inngår i et godt tekstutvalg. Skaftun & Michelsen (2017) uttrykker at «de fleste vil være enige om at man skal lese litteratur av god kvalitet. At språket i teksten er godt, at formen er vel strukturert, og at innholdet gir rom for ettertanke» (2017, s. 36). Utover dette er det vanskelig å vite konkret hva det er som gjør en litterær tekst god. Det er noe som vil variere ut fra den litterære sjangeren som skal leses (2017, s. 36). Et supplerende kvalitetsperspektiv som må tas i betraktning av læreren ved tekstutvalg til litteraturundervisningen, er elevens forventinger og forkunnskaper. Med andre ord burde læreren ha kunnskaper om elevenes interesser når det skal velges ut nye tekster, men også kunnskaper om hva elevene ikke kjenner til, men som de vil tjene på å lese (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). Ved å ta i bruk disse kunnskapene, vil læreren på bedre vis levere det formålet hun har i undervisningen, nemlig å «forsyne elevene med kunnskaper» (2017, s. 37), så vel som at elevene skal bli veiledet i forståelsesprosessen som inngår i lesingen, noe som kan gjøres ved å blant annet gi dem bakgrunnsinformasjon i forkant av lesingen, forklare teksten og vanskelige ord, samt støtte tolkningsforslagene elevene kommer med underveis (2017, s. 37).

I bokkapittelet «Spesielt dyktige læreres leseundervisning- med fokus på leseforståelse» (i Bråten, 2007), presenterer professor og forsker Øistein Anmarkrud konkrete eksempler på hvordan læreren kan bidra til å skape gode leseopplevelser for elevene sine. Slik han selv omtaler det, er dette lærere som skaper klasserom som bærer preg av lese- og lærelyst, samt mestringsopplevelser gjennom lesing (2007, s. 221). Han omtaler disse lærerne som spesielt dyktige, og utdyper at de er lærere som «evner å løfte elevenes lesekompetanse høyere enn det vi kunne forvente ut fra elevenes leseforutsetningene deres» (2007, s. 223). Anmarkrud presenterer som sagt at hans fokus ligger på elevenes leseforståelse. Leseforståelsen hos elevene er ikke noe som i stor grad blir vektlagt i denne studien. Likevel anser jeg Anmarkruds perspektiver som relevante da leseaktiviteten er en tett sammenvevd aktivitet hvorav leseforståelsen som utvikles skjer parallelt med en rekke andre prosesser, blant annet elevenes motivasjon for å lese. Jeg anser det også til å være en iboende sammenheng mellom elevenes forståelse for tekstene de leser og deres engasjement for å lese, noe som sentraliserer forståelsesaspektet i forhold til min studie.

Anmarkrud (2007, s. 222) uttrykker at det er mange forhold som har innvirkning på elevenes lesekompetanse, og at alle kommer inn i skolen med ulike forutsetninger, både for å lese og forstå tekster. Læreren arbeider altså ut fra en rekke forhold som er utenfor deres kontroll. Som jeg allerede har presentert, er det et mål å løfte disse elevenes lesekompetanse, med utgangspunkt i de forutsetningene de tar med seg inn i skolen (2007, s. 223). En måte dette kan gjennomføres på er gjennom å gi elevene reelle valgmuligheter, da dette vil fremme elevenes motivasjon for lesingen. Det er derimot ikke slik at elevene skal ha full valgfrihet i tilknytning all leseaktivitet, men at denne valgfriheten indirekte kan ta plass ved at elevene får velge mellom en rekke bøker som allerede er utvalgt av læreren (2007, s. 225). Anmarkrud sine refleksjoner rundt elevenes valgmuligheter som utgangspunkt for motivasjon gjør han relevant for min forskning, da medbestemmelsesperspektivet er sentralt i den klassen jeg har fulgt. Også Hennig (2019) belyser elevenes muligheter til medbestemmelse i tilknytning tekstvalg. Han viser til en sammenheng mellom elevenes engasjementet for lesing og mulighetene deres til å være involvert i beslutningene om den litteraturen som skal bli lest i form av at elevene blir motiverte av å ha medbestemmelsesrett, noe som videre vil utvikle engasjement. En slik form for medbestemmelse vil gi elevene en opplevelse av kontroll (Hennig, 2019, s. 98). Supplerende til elevenes valgfrihet innenfor tekstvalg, trer også sjangerkunnskap fram som sentralt i lærernes arbeid, for å opparbeide elever med gode lesekompetanser. Anmarkrud viser her til at elevene skal utvikle kunnskaper om hvordan ulike typer tekster er bygd opp (2007, s. 224), noe som vil forekomme som et resultat av den faktiske handlingen å lese tekster innenfor ulike sjangre. Han vektlegger også her at det ikke er nok med å lese ulike sjangere, men at sjangerforskjellene også tydeliggjøres for elevene (2007, s. 225).

Parallelt med at elevene skal eksponeres for et mangfoldig litteraturutvalg, er det essensielt at litteraturen som blir valgt ut av lærerne, gir elevene mulighet til å oppleve mestring ved lesingen (Hennig, 2019, s. 107). Hennig begrunner elevenes opplevelser av mestring gjennom lesing med at den opplevde mestringen også vil skape forventinger om fremtidig mestring (2019, s. 107), noe som igjen vil ha effekt på elevenes motivasjon og engasjement for å gripe nye tekster. En slik opplevelse av mestring bygger på et variabelt grunnlag fra elevens side, hvorav lærernes sjangerkunnskaper vil påvirke om elevene over tid mestrer å bygge opp motivasjon for videre lesing.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er tatt i forskningsprosessen. Innledningsvis vil jeg presentere forskningsdesignet for studien min, samt vise til studiens vitenskapsteoretiske plassering. Jeg vil i tillegg vende et kritisk og reflekterende blikk mot egen forskerrolle, samt andre etiske betraktninger ved studien.

3.1 Studiens forskningsdesign

Målet med denne studien er å undersøke undervisningspraksisene til et tredjeklassetrinn med fokus på lesing, samt hvordan dette kan påvirke elevene og deres engasjement for lesing. Problemstillingen for studien er følgende;

På hvilke måter arbeider et tredjeklassetrinn med litteratur og leseopplevelser, og hvordan kan dette ha effekt på elevenes engasjement for lesing?

Ut fra problemstillingen har jeg videre utarbeidet tre forskningsspørsmål

- 1) Hvilke innganger bruker lærerne i utforskningen av litteratur?
- 2) Hvordan merker lærerne hva som fungerer og ikke i arbeidet med lesing?
- 3) På hvilke måter blir elevene eksponert for litteratur og leseopplevelser?

Ved inngangen til arbeidet med denne studien ønsket jeg å gjennomføre en sammenliknende undersøkelse av flere skolars lesepraksiser. Da jeg gjennomførte praksis ved det aktuelle trinnet, opplevde jeg at det foregikk mye lesing og mange ulike opplegg i tilknytning til lesingen. Jeg opplevde i tillegg at elevene virket motiverte og engasjerte for lesingen. Jeg bestemte meg derfor for å rette søkelyset mot kun dette trinnet, med et ønske om å analysere og sammenfatte det arbeidet de gjør.

For å besvare problemstillingen har jeg samlet inn datamateriale gjennom bruk av ulike metoder. Jeg har gjennomført individuelle, semistrukturerte intervjuer med en av trinnets kontaktlærere, samt fire av elevene på trinnet. For å støtte opp utsagnene fra intervjuene, har jeg også gjennomført ikke-deltagende observasjoner av et varierende utvalg av trinnets elever under lesestund og ved felles leseøkter med lærer. Gjennom disse metodene vil både lærer- og elevperspektivet bli belyst.

3.2 Studiens vitenskapsteoretiske plassering

Studien plasserer seg innenfor den fenomenologiske vitenskapsteori. Fenomenologi, i tilknytning til kvalitativ forskning, peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden fra deres opplevelsesperspektiv (Kvale & Brinkman, 2015, s. 45). Et underliggende mål for studien er å undersøke meg fram til informantenes opplevelser og perspektiver i sammenheng med aktiviteten å lese. Jeg ønsker å fremme lærerens syn på, og refleksjoner rundt egen undervisningspraksis, i tillegg til elevenes perspektiv på de literacy-hendelsene de selv tar del i. I de fenomenologiske tilnærmingene er målet å komme så nært som mulig en nøyaktig beskrivelse av *hva* mennesker har opplevd (Kvale & Brinkman, 2015, s. 65). Gjennom intervju med en av lærerne på trinnet, er ønsket å komme i dybden på hva lærerne gjør i sin undervisningspraksis. Dette bygges opp av observasjonene, der også læreren blir observert i sin gjennomføring av undervisningen.

3.3 Valg av metode

I denne studien har jeg ønsket å gå i dybden på et spesifikt klassetrinns undervisningspraksis. En kvalitativ tilnærming egnet seg best til dette formålet da en

kvantitativ tilnærming ikke ville gitt svar med den dybden som jeg anser som nødvendig for å besvare problemstillingen. «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15). Dette kan ses i lys av Postholm & Jacobsen (2011, s. 66) som uttaler at det er selvsagt at vi må snakke med den det gjelder når hensikten er å samle inn informasjon om enkeltindividet. Jeg undersøker ikke enkeltindividet i form av person, men heller den individuelle undervisningspraksisen som det enkelte trinnet gjennomfører. I dette tilfellet er det derfor naturlig å snakke med de som inngår i det aktuelle trinnet.

Den utarbeidede problemstillingen for studien er todelt. Mens første del av problemstillingen fokuserer på lærerne og arbeidet deres, viser andre del til elevenes responser. Det er derfor naturlig at både lærerne og elevene settes under søkelyset. Dette vil primært skje gjennom individuelle intervjuer, men også gjennom et varierende utvalg av elevobservasjoner. Ulike innsamlingsmetoder vil vise til ulike sider ved virkeligheten. Individuelle intervjuer fremstår som en svakere metode dersom målet er å skaffe informasjon om hva mennesker gjør (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Intervju som innsamlingsmetode er valgt på grunnlaget av ønsket om å få innsikt i den enkelte informant sine refleksjoner og meninger i tilknytning studiens tema. Ettersom jeg også har fokus på hva lærerne *gjør*, samt elevenes direkte responser i arbeidet, anser jeg det som hensiktsmessig å inkludere observasjon som metode. Observasjonene er gjort av et varierende utvalg av trinnets elever under tre lesestunder, samt to helklasseøkter der lærer gjennomfører en høytlesning for alle elevene på trinnet. Gjennom å både intervju et utvalg av enkeltelever, samt observere elevene under ulike leseaktiviteter, er ønsket å få et sikrere besvarelsesgrunnlag.

3.4 Utvalg av informanter

Informantene i studien er en lærer og totalt 50 elever ved et tredjeklassetrinn ved en skole i Trøndelag. Trinnet som blir undersøkt, kom jeg i kontakt med gjennom utplassering i praksis gjennom utdanningen på NTNU. Innledningsvis i praksisperioden var det tenkt at jeg ønsket å samle inn data gjennom de kommende praksisperiodene, men jeg hadde ikke enda utarbeidet en plan om hva det var jeg ønsket å samle inn. Først etter å tilbragt en uke på trinnet og etter å ha observert lærerne i aksjon, samt elevenes responser på arbeidet som ble gjennomført, innså jeg at dette var noe jeg ønsket å gå dypere i. Det falt da også naturlig at det var lærerne og elevene ved praksistrinnet jeg ønsket som informanter til studien min og at videre innhenting av informanter ikke var nødvendig.

Gjennom samarbeid med praksislærer ble det sendt ut infoskriv med tilhørende samtykkeerklæring til alle foresatte på trinnet, samt til læreren jeg ønsket å intervju (se vedlegg 3 og 4). Infoskrivene ble skrevet og sendt ut i forkant av praksisperioden der innsamlingen foregikk, og det ble skrevet to separate versjoner; ett var rettet mot læreren jeg ønsket å intervju, og det andre rettet seg mot elevene og deres foresatte. I samtykkeerklæringen som gikk ut til de foresatte ble det lagt fram at de sto i posisjon til å samtykke til kun et av de to ønskede metodene som jeg hadde behov for informanter til. De foresatte kunne altså velge om de tillot meg å kun intervju barnet deres, kun observere barnet deres, eller begge deler. Totalt mottok jeg samtykke fra 50 elever og deres foresatte, noe som åpnet for gode muligheter for observasjon av elevene i klasserommet, men også til utvalg av informanter til intervju. Alle 50 samtykker ga samtykke til både intervju og observasjoner.

3.4.1 Lærerutvalg

Den utvalgte læreren er en av trinnets kontaktlærere. Læreren har arbeidet i skolesektoren i 30 år og har en bred utdanningsbakgrunn. Utdanningsbakgrunnen viser til en masterutdanning i norsk i etterkant av treårig lærerutdanning med tillagt årsenhet i engelsk. I tillegg har hun gjennomført lesing og tekstkunnskap en og to, norsk som andrespråk, tema- og prosjektarbeid, og en utdanning som skolebibliotekar. Ifølge Postholm & Jacobsen (2011, s. 67) innebærer det å ta et hensiktsmessig utvalg av informanter å velge de man mener kan gi den beste informasjonen om det man ønsker å belyse, og som er gode til å formidle synspunktene sine. Lærerens brede kunnskapsgrunnlag dannet noe av grunnlaget for valget av nettopp henne som informant til denne studien. Den avgjørende faktoren for at valget falt på vedkommende, er at hun bærer hovedansvaret for innholdet i undervisningen innunder norskemnet på trinnet, samt at vedkommende også gjennomfører mye av undervisningen trinnet har i norskfaget. Det fremsto dermed som at det var denne læreren som sto i best mulig posisjon til å kunne redegjøre for de valgene som blir tatt med fokus på elevenes møter med litteratur og leseopplevelser. Jeg resonnererte på mulighetene til å intervju samtlige andre lærere på trinnet, men ettersom det er den utvalgte læreren som står for det meste av planleggingen av norskundervisningen på hele trinnet, så jeg det som lite hensiktsmessig å bruke flere informanter, da de ikke vil kunne begrunne for valg de selv ikke har tatt.

3.4.2 Elevutvalg

Elevene som har deltatt i studien er alle tredjetrinns elever. I de gjennomførte intervjuene er det totale fire elever som deltar, mens det i de ulike observasjonene er et varierende antall elever som er deltakende. Dette varierer fra hva som er blitt observert. Mens det i en høytlesningsøkt under en lesestund er i underkant av 20 elever som er blitt observert, har jeg i en tilsvarende lesestund observert kun to elever. I helklasseøktene har jeg derimot observert alle elever som har gitt samtykke til å delta i studien. De elevene som ble valgt ut til intervju, ble valgt som et strategisk utvalg, ettersom jeg hadde en strategi med hvilke informanter jeg ønsket å intervju (jf. Mears i Neteland, 2020, s. 54). Ifølge Neteland (2020, s. 54) kan dette være informanter som man har blitt tipset om, på bakgrunn av at de for eksempel er engasjerte i det aktuelle temaet som blir studert. Gjennom samtaler med kontaktlærer forhørte jeg meg om hvilke elever hun kunne tenke seg ville bidra i form av å gi utfyllende svar som bar preg av kvalitet. Lærer utleverte navnene til de hun anså som aktuelle. En del av utvalget er avgjort gjennom disse samtaler med lærer, samtidig som at mine egne observasjoner av elevene gjennom praksisperioden veide inn i beslutningen, da jeg selv bygde opp en formening om hvilke elever jeg tenkte ville være gode bidragsytere. Jeg ønsker derimot å legge fram at disse elevene, både de nevnt fra lærer og de jeg selv plukket ut, ikke er basert på deres leseferdigheter eller engasjement for temaet. Elevene er plukket ut med et ønske om å bygge en samtale, og at de kan bidra i form av å gi utfyllende svar. De utvalgte elevene plasserer seg ulikt når det gjelder deres ferdigheter og nivå innenfor lesing. Det er dermed ikke et formålstjenelig utvalg med tanke på studiens problemstilling. Likevel er utvalget som sagt basert på hvem som kan bidra positivt i innsamlingen i form av dialog.

3.5 Intervju som metode

Et intervju kan anses som en «utveksling av synspunkter», der forskeren er den som spør om meningene og oppfatningene til informantene. Det er informantens opplevelser som skal stå i fokus (Dalen, 2011, s. 32). Et mål gjennom intervjuet er å få fram betydningen av informantens erfaringer, samt avdekke deres opplevelse av verden (Kvale

& Brinkmann, 2015, s. 20). Kvale & Brinkmann (2015, s. 21) legger fram at forskjellige former for intervjuer tjener ulike formål, og at forskningsintervjuets mål er å produsere kunnskap. Alle de gjennomførte intervjuene er innenfor kategorien det semistrukturerte intervju. Ved den semistrukturerte intervjuformen er samtalen fokusert mot bestemte temaer som er valgt ut av forskeren på forhånd (Dalen, 2011, s. 26), men ellers er det åpent for å komme inn på tema som ikke orginalt er planlagt inn i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Å gjennomføre intervjuene i semistrukturert form var et bevisst valg. Ettersom jeg skulle intervju fire enkeltelever individuelt, ønsket jeg å skape en intervjusetting som følte trygg for elevene. En slik setting innebærer etter min mening et intervju som ikke er satt innenfor bestemte rammer, men som tillater oss å la samtalen gå den retningen som eleven fører den, og hvor elevene kan uttale seg fritt innenfor de temaene vi går inn på. Lærerintervjuet ble i likhet med elevintervjuene planlagt i semistrukturert form. Dette kommer av ønsket mitt om å få mest mulig innsikt i lærerens arbeidsmetoder og tanker og begrunnelser bak disse metodene. Det kan dermed være at mine spørsmål ved et eventuelt strukturert intervju ville begrenset muligheten for innsikt i så mye som mulig av disse begrunnelsene. Dette kan komme av at spørsmålene jeg har utarbeidet, har mangler som ikke leder informanten inn mot ønskelig svar, men også at jeg selv ikke har tenkt ut potensielle tema og spørsmål som for læreren er selvsagte.

3.5.1 Utarbeiding av intervjuguide

I forkant av innsamlingsperioden utarbeidet jeg to separate intervjuguider (se vedlegg 1 og 2), en til intervjuet med læreren, og en til elevintervjuene. Intervjuguiden omfatter sentrale temaer og spørsmål som sammen skal dekke studiens viktigste belyningsområder, og den stiller seg spesielt relevant ved gjennomføring av semistrukturerte intervjuer (Dalen, 2011, s. 26). Mens intervjuguiden til intervjuet med lærer har en større andel begrunnende og faglige spørsmål, inneholder intervjuguiden til elevintervjuene spørsmål som bærer preg av et mer reflekterende perspektiv. Her var målet i større grad å få innsikt i elevenes meninger og refleksjoner rundt det arbeidet de gjennomfører i og utenfor skolen i tilknytning til lesing. Ifølge Dalen (2011, s. 38) kan barn bli forvirret hvis en intervjuer stiller ledende og kompliserte spørsmål, og de kan oppfatte det som at det finnes et «riktig» svar. I lys av Dalens (2011) poeng, la jeg fokus på spørsmål som innledes av «hva synes du om...» når jeg utviklet intervjuguiden for elevintervjuene.

3.5.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuet med lærer fant sted i løpet av praksisuken på trinnet. Intervjuet ble innledet med å snakke om lærerens utdanningsbakgrunn, samt hennes begrepsforståelse innenfor tema, før vi gikk over til hovedspørsmålene for intervjuet. Intervjuet som helhet ble dog gjennomført i to deler da vi ikke rakk gjennom hele intervjuet før læreren måtte gjennomføre planlagt undervisning. Dette resulterte i flere timers pause i intervjuet, noe som kan ha innvirkning på svarene fra siste halvdel ettersom flyten i intervjuet ble avbrutt. En slik pause kan gjøre det vanskeligere å hoppe inn i intervjuet og fortsette der vi tidligere slapp, blant annet fordi det kan være utfordrende å huske alt som ble snakket om flere timer tidligere.

Gjennomføringen av elevintervjuene foregikk på ulike tidspunkt. Jeg ønsket ikke å dra oppmerksomhet mot intervjuprosessen eller studien generelt. De utvalgte elevene ble derfor trukket ut på relativt tilfeldige tidspunkt fra deres ordinære undervisning. Et utgangspunkt for å ikke planlegge når jeg skulle hente ut elevene til intervju, var at jeg ikke ønsket å trekke dem ut av en undervisningsøkt de hadde sett fram til eller som jeg

oppfattet at de gjerne ønsket å ta del i. Jeg ønsket ikke at dette skulle ha innvirkning på deres interesse eller motivasjon for intervjuet, og videre også påvirke de mulige svarene de ville gi. Jeg gjennomførte intervjuene over to dager, og intervjuet to elever hver av dagene. Ifølge Postholm & Jacobsen er selve stedet for intervjuet essensielt, og man bør velge et sted som oppfattes som naturlig for elevene (2011, s. 81). Intervjuene tok plass i det ene grupperommet på arealet til trinnet, et rom elevene leker mye i og er kjent med. Før hvert av intervjuene sørget vi for at både jeg og eleven fant en komfortabel plass å sitte inne på grupperommet slik at intervjusettingen skulle føles trygg og naturlig.

Alle fem intervjuer ble innledet med at jeg kort redegjorde formålet med intervjuet, samt at jeg igjen bekreftet at informantene samtykket til å bli intervjuet. Spesielt viktig anså jeg dette i elevintervjuene ettersom deres foresatte samtykket for dem skriftlig. Dersom elevene ikke ønsket å bli intervjuet, til tross for foresattes samtykke, fikk de her mulighet til å uttrykke det. Avslutningsvis i hvert intervju spurte jeg alle informantene om de hadde noe å legge til, eller om det var noe de ikke hadde fått uttalt seg om. Dette la et utgangspunkt for eventuelle nye perspektiver på temaet.

3.6 Observasjon som metode

Som jeg tidligere har uttrykt, ønsket jeg å styrke validiteten til studien ved å støtte meg på observasjoner av elevene der de arbeider med lesing på varierende vis. Postholm & Jacobsen (2011, s. 44) uttrykker at ulike datainnsamlingsmetoder vil belyse forskjellige sider av virkeligheten. Å samtale med elevene gir funn alene, men for å få et forsterket bilde av deres holdninger og reaksjoner til de mange literacy-hendelsene de tar del i, anså jeg det som lønnsomt å også observere dem. Dette ga meg i tillegg muligheten til å observere flere elever enn de som ble intervjuet, samt observere elevene i samspill med hverandre. Slike observasjoner bidrar til studien ved at de støtter opp elevenes utsagn, men de kan også vise til motstridende opplevelser i forhold til det elevene har fortalt under intervjuet. Dette støtter i så fall opp de eventuelle svakhetene ved slike intervjuer.

Jeg hadde på forhånd av observasjonene fastslått at jeg ønsket å observere et variert utvalg av elever og literacy-hendelser, fremfor å observere samme elever i samme situasjon over tid. Dette er for å skape et bredere perspektiv på trinnet som helhet og alle elevene som inngår, da et enkeltelevfokus ikke vil representere flertallet av elevene. En svakhet ved dette valget er derimot hvor generaliserende observasjonene blir. Dagsformen til elevene som blir observert, kan ha påvirkning på deres oppførsel og deltakelse i den enkelte økt de er blitt observert i, og det blir dermed vanskelig for meg å vite om mine observasjoner tilsvarer elevenes tilsynelatende vanlige interesse. Observasjonene som jeg gjorde meg, ble gjennomført under tre av trinnets lesestunder, samt to undervisningsøkter med en lærer der hun hadde en høytlesningstime av ei novelle. Lesestunden, samt undervisningsøkten med lærer, blir redegjort for i neste kapittel (se kapittel 4.1.2- 4.1.4). Under to av lesestundene observerte jeg de elevene som valgte å ta del i høytlesning, mens den tredje observasjonen var av to enkeltelever som leste individuelt. At jeg skulle observere disse delene av lesestund var planlagt på forhånd, da jeg gjennom en tidligere praksisperiode gjorde meg kjent med gjennomføringen av lesestunden. De to leseøktene elevene gjennomførte med læreren var jeg på den andre siden ikke klar over på forhånd at skulle skje. Valget om å observere disse øktene ble dermed tatt når økten ble satt i gang. Dette kom av at jeg her hadde muligheten til å observere hele klassen som en helhet i relasjon til læreren som leste, samt de grepene læreren tok underveis i høytlesningen sin.

Under alle observasjonene som ble gjennomført, var jeg en ikke-deltagende observatør. Dette innebærer at jeg kun observerte, uten å selv involvere meg i samhandlingen (jf. Fangen, 2010, s. 77). Ved observasjonene av elevenes høytlesning under lesestund, plasserte jeg meg ved et gruppebord i bakgrunnen av der høytlesningen foregikk. Flertallet av elevene satt da vendt med ryggen mot meg, mens noen satt slik at jeg fikk sett ansiktene deres. Ettersom læreren som leste, satt inntil veggen, var det ikke mulig for meg å sitte bak læreren. Dersom dette skulle gjennomføres, ville det blitt et resultat av at trinnet endret på settingen til høytlesningen, noe som ville satt et hinder for den naturlige settingen jeg ønsket å observere. Ved observasjon av de to elevene som leste, plasserte jeg meg på et eget bord et par meter unna elevene. Her satt jeg slik at jeg så begge elevenes ansikt, og jeg fikk med meg eventuelle kroppslige handlinger de tok for seg, samtidig som at jeg satt nærme nok til å høre hva de sa dersom de snakket. Ved observasjon av leseøkten med lærer, plasserte jeg meg på siden av læreren som leste, men med en avstand slik at ikke jeg dro oppmerksomhet mot meg. På denne måten fikk jeg et fullstendig overblikk over både elevene og læreren. Ifølge Fangen (2010, s. 78) vil en forsker som glir naturlig inn i samhandlingen virke mindre inn på oppførselen til de tilstedeværende enn en som sitter i hjørnet og skriver. Ved disse observasjonene var vi flere voksne som bevegde oss rundt i arealet mens elevene hadde lesestund, samt at vi også var flere til stede under leseøkten med lærer. Gjennom alle observasjonene ble det tatt løpende, ustrukturerte observasjonsnotater. Her ble alle involverte anonymisert ved notering.

3.7 Bearbeiding og analysering av datamaterialet

3.7.1 Transkribering

Etter at alle intervjuene var gjennomført startet jeg å transkribere. I dette arbeidet brukte jeg NTNU's tjeneste «Tale til tekst». Jeg måtte dermed kun lytte over og korrekturlese de ferdigskrevne transkripsjonene, noe som sparte meg for mye tid. Transkripsjonene ble i tillegg skrevet med tilhørende tidsstempel til hver setning som ble sagt, noe som gjorde det oversiktlig for meg å bevege meg fram og tilbake i lydklippene underveis i arbeidet. Jeg transkriberte som sagt alle intervjuene i etterkant av intervjugjennomføringene. I ettertid har jeg innsett at jeg med fordel kunne gjennomført transkriberingen mer løpende i innsamlingsperioden, da dette ville gitt meg en bredere oversikt over hvilke tema som har blitt diskutert, samt de faktiske funnene fra de ulike intervjuene. Dette kunne påvirket min mulighet til å revidere intervjuguiden etter hvert som intervjuene fant sted. Alle transkripsjonene er skrevet med bruk av samme transkripsjonsnøkkel. De er i tillegg skrevet på bokmål for å sikre informantenes anonymitet med hensyn til eventuelle dialektvariasjoner. I transkriberingsprosessen ble alle navn og andre eventuelle personopplysninger anonymisert for å beskytte forskningsdeltakernes identitet (jf. NESH, 2023, s. 23). En anonymisering av informantenes personopplysninger innebærer å fjerne all forbindelse mellom personer og informasjon, for å unngå å kunne spore opplysningene tilbake til individet (NESH, 2023, s. 23). Elevene blir omtalt som Elev 1- Elev 4 mens læreren omtales som lærer, da jeg kun har intervjuet denne ene læreren.

I tråd med transkriberingen ble også alle feltnotater fra observasjonsøktene sortert og skrevet ned. Her ble alle involverte anonymisert fortløpende. I denne prosessen ble alle notater lest over og skrevet på nytt, hvorav flere detaljer også ble lagt til. Disse detaljene kommer blant annet fram i form av beskrivelser av omgivelser og kontekst, samt personer tilstede, tidspunkt og ukedag. Ved notering av samtaler og utsagn tok jeg i bruk

samme transkripsjonsnøkkel som ved transkribering av intervjuene. De involverte i observasjonene blir her omtalt som lærer og/ eller elev med etterfulgt nummer.

3.7.2 Kategorisering

I analysearbeidet av datamaterialet har jeg arbeidet ut fra Braun & Clark (2006) sin modell for tematisk analyse. Modellen består av seks faser og omhandler analyseprosessen fra transkripsjon til produksjon av analyserapport. Modellens første fase omhandler prosessen å gjøre seg kjent med dataen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Det er viktig å fordype seg i dataene i den grad at man blir kjent med innholdet som skal arbeides med og den dybden materialet har. En slik fordypning innebærer gjentatt lesing av dataene (2006, s. 87). For å utarbeide et godt utgangspunkt for videre analyse av datamaterialet, arbeidet jeg meg gjennom første fase ved å transkribere og lese over intervjuene, i tillegg til at jeg finskrev observasjonsnotatene og kontekstualiserte dem i tilknytning til omgivelsene observasjonene tok sted i. Braun & Clarke (2006, s. 87) legger fram at det allerede her er lurt å begynne å notere ned ideer for koding. Dette gjorde jeg ved å opprette separate tabeller for intervjuet med lærer og elever. Etter hvert som jeg leste gjennom transkripsjonene, skrev jeg ned nøkkelord i tilknytning til det som ble diskutert under de ulike intervjuene, i et forsøk om å hente fram relevante sammenhenger.

Den neste fasen i analysearbeidet omhandler å generere innledende koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I denne fasen arbeidet jeg videre ut fra arbeidet jeg gjorde meg i fase en hvor jeg noterte ned nøkkelord. Jeg videreutviklet de to tabellene ved å fylle inn kategoriene som de allerede nedskrevne nøkkelordene gikk innunder. Her la jeg til direkte sitater fra intervjuene som viser til hva som konkret ble sagt i sammenheng med de ulike nøkkelordene. Ved gjennomgang av elevintervjuene fikk hver informant en egen farge i tabellen slik at jeg bedre kunne skille elevenes utsagn fra hverandre, og samtidig skaffe en oversikt over i hvilken grad jeg fikk brukbare svar fra alle informantene innenfor de ulike kategoriene som kom til syne.

De fire resterende fasene kommer til syne i studiens fjerde kapittel der datamaterialet blir analysert og drøftet. Disse fasene viser til den prosessen å utvikle de ulike kodene til definerte temaer. Gjennom det Braun & Clarke (2006, s. 89) omtaler som «å søke etter temaer», utarbeidet jeg tabellen ytterligere ved å samle kodene i større temaer, samt at jeg undersøkte om det utarbeidet seg like temaer innenfor lærer- og elevintervjuene. Her knyttet jeg også til observasjonsnotatene gjennom å fargekode de ulike observasjonene ut fra hvilke lærer- og elevutsagn de viste en sammenheng til. Videre viser fase fire og fem av modellen til gjennomgang og definering av temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 91-92). Ved disse fasene studerte jeg de foreløpig utarbeidede temaene med fokus på å finne essensen ved hvert av dem (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 92), før jeg knyttet dem opp mot studiens forskningsspørsmål og vurderte hvorvidt de ulike temaene bidrar til å besvare forskningsspørsmålene. Til slutt viser den sjette og siste fasen til produksjonen av rapporten (2006, s. 93). Her blir datamaterialet presentert i form av tolkede beskrivelser fra intervjuene, direkte sitater fra elevene og lærer, og egne beskrivelser fra de ulike observasjonene som har blitt gjort.

3.8 Studiens validitet og reliabilitet

3.8.1 Validitet

Validitet knytter seg til datamaterialets gyldighet og hvorvidt den måler det den har til hensikt å måle (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). Det ligger herunder et skille mellom intern og ekstern validitet. Mens intern validitet handler om i hvilken grad datamaterialet

svarer til forskerens intensjoner med studien, viser ekstern validitet til om hvorvidt undersøkelsen er overførbart til andre sammenhenger og utvalg, og i hvilken grad funnene kan generaliseres (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17-18). Da denne studien tar utgangspunkt i enkeltfenomenet av et individuelt skoletrinn, vil ikke funnene mine være generaliserbare.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 277) kommer forskerens intensjoner med studien til syne gjennom problemstillingen for studien, samt de tilknyttede forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene for studien er utarbeidet med det todelte fokuset problemstillingen innehar, herunder lærerperspektivet og elevperspektivet. Mens de to første forskningsspørsmålene viser til lærernes arbeid, trekker det tredje spørsmålet også fram elevenes posisjon. For å besvare problemstillingen for studien, gjennomfører jeg en metodetriangulering i form av at jeg benytter meg av både intervju og observasjon som metode, med det målet om å styrke studiens validitet. Mens læreren fint kan fortelle om egen undervisningspraksis fra sin posisjon, forsterkes disse refleksjonene gjennom observasjoner av læreren i samspill med elevene. Dette samme gjelder for elevene, som kan uttrykke verbalt hvordan de opplever de ulike literacy-hendelsene. Også disse utsagnene blir styrket gjennom å observere elevene i de faktiske opplevelsene som de forteller om.

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser til studiens pålitelighet, og knytter seg til vurdering av datamaterialets kvalitet og til fremgangsmåten bak datainnsamlingen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16). Ifølge Leseth og Tellmann har den individuelle forskeren innvirkning på forskningsprosessen, noe som påvirker muligheten for å gjenta en studie der målet er å oppnå identiske resultater (2018, s. 16). Reliabiliteten for denne studien kommer til uttrykk gjennom metodekapittelet, hvor jeg deskriptivt gjennomgår studiens undersøkelsesfaser, samt min rolle og påvirkning i de ulike fasene som er gjennomført. Dette kommer blant annet fram ved mine refleksjoner rundt valget av et semistrukturert intervju. Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) viser til at det i forbindelse med intervjuerens reliabilitet kan ha påvirkning hvordan ulike forskere ordlegger seg forskjellig, og at ulike ordvalg kan resultere i ulike svar fra informantene. Å redegjøre for valg som dette på en transparent måte trer fram som et underliggende mål for studiens reliabilitet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17).

3.9 Forskningsetiske refleksjoner

I utarbeidningen av studien har jeg arbeidet ut fra retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2023). Ettersom jeg samler inn personopplysninger, sendte jeg i forkant av innsamlingsperioden inn meldeskjema til godkjenning fra Sikt- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Her ble det meldt inn hva jeg ønsket å forske på, samt hvilke personopplysninger jeg ville få inn. Neteland & Aa (2020, s. 19) omtaler personopplysninger som alt som kan spores tilbake til en person, og nevner blant annet navn og stemme som eksempler.

NESH viser til at forskere både skal gi informasjon og få samtykke fra de som skal delta i forskningen (2023, s. 18). Som sagt delte jeg ut infoskriv til læreren og alle foresatte på trinnet med et tilhørende samtykkeskjema. At infoskrivene ble utdelt til de foresatte, kommer av at jeg forsker på en sårbar gruppe, ettersom elevene er barn under 15 år. Dersom barn deltar i forskningen, skal både barnet og deres foreldre få informasjon, og det er foreldrene som må signere på samtykkeerklæringen (Neteland & Aa, 2020, s. 20). Infoskrivene ble skrevet på ulikt vis med hensyn til mottakergruppen. Informasjonen

skal være tydelig og tilpasset mottakernes alder og bakgrunn. Den skal også formidles på et språk og på en måte de forstår (NESH, 2023, s. 19). Alle deltakende informanter og observasjonsdeltakere samtykket til å være med i studien. Til tross for at elevenes foresatte godkjente at elevene kunne delta i studien, er det barnet som må delta i studien. Derfor må de også selv samtykke til å delta (NESH, 2023, s. 15). Ved hvert av intervjuene fikk informantene et bekreftende spørsmål om det var greit for dem å delta. På denne måten fikk jeg bekreftet at det var greit for alle involverte, samtidig som at de alle ble minnet på sin rett til å ombestemme seg og trekke seg ut av forskningen.

Verken lærer eller elever hadde tilgang til intervjuguiden i forkant av intervjuene sine. Dette var et bevisst valg, ettersom det kan ha effekt på svarene deres. Om de ble gitt tilgang til spørsmålene på forhånd, ville dette gitt dem muligheter til å både tenke gjennom og planlegge svarene sine, men også forhøre seg med andre og fått inn andres innspill. Sistnevnte gjelder hovedsakelig læreren som ble intervjuet, da det kan oppleves naturlig å forhøre seg med lærer-teamet om de ulike spørsmålene som blir stilt i tilknytning til teamarbeid.

Ettersom jeg ble kjent med det aktuelle klassesertrinnet gjennom praksis, hadde jeg i forkant av innsamlingsperioden allerede tilbrakt flere uker med elevene og rukket å bli kjent med dem, noe jeg vil påstå har hatt påvirkning på min forskerrolle. Jeg opplevde det som uproblematisk å observere elevene ved de ulike øktene. Jeg fikk heller ikke inntrykk av at elevene kjente noe på å bli observert eller at de la spesielt merke til det. Dette kan komme av at vi som studenter allerede hadde vært med dem en stund og observert dem i undervisningen, i tillegg til å ha hatt undervisning med dem selv. Ved gjennomføring av intervjuene tolket jeg det også som at elevene opplevde en trygghet ved at jeg ikke var et nytt og fremmed ansikt for dem. Praksisperioden er bygd opp av en rekke samtaler med praksislærer, noe som jeg opplevde som et godt grunnlag for intervjuet ettersom jeg her ønsket en samtale med god flyt fremfor et mer oppstykket intervju. Kvale & Brinkman (2015, s. 108) reflekterer derimot over det usikkerhetsområdet som kan komme som åpenbaring ved refleksjoner rundt forskerens rolle, og at det kan oppstå en spenning mellom profesjonell distanse og personlig vennskap. Dette ser jeg i lys av mine tidligere gjennomførte samtaler med praksislærer som kan sette preg på intervjuet ved at vi mister fokus på at det er nettopp et forskningsintervju, i kontrast til de tidligere gjennomførte samtalene vi har hatt.

4. Analyse og drøfting av datamaterialet

I det følgende kapittel vil analyse og drøfting av datamaterialet bli presentert. For å unngå en repetitiv tilnærming av datamaterialet har jeg besluttet å kombinere drøftingen av funnene med presentasjonen av dem i ett og samme kapittel. I analysen av datamaterialet vil jeg arbeide ut fra de allerede utarbeidede forskningsspørsmålene for studien. Kapittelet er dermed strukturert ut fra disse forskningsspørsmålene, som er følgende:

1. Hvilke innganger bruker lærerne i utforskningen av litteratur?
2. Hvordan merker lærerne hva som fungerer og ikke i arbeidet med lesing?
3. På hvilke måter blir elevene eksponert for litteratur og leseopplevelser?

I tilknytning til presentasjonen av forskningsspørsmålene som grunnlag for videre analysearbeid, vil jeg også nok en gang vise til den overordnede problemstillingen som jeg arbeider ut fra i studien;

På hvilke måter arbeider et tredjeklasstrinn med litteratur og leseopplevelser, og hvordan kan dette ha effekt på elevenes engasjement for lesing?

Gjennom analysen av datamaterialet vil jeg ta utgangspunkt i empiriens tre deler; lærerutsagn fra intervjuet med lærer, elevutsagn fra de fire elevintervjuene, og observasjonsnotater fra de ulike observasjonene jeg gjorde meg gjennom innsamlingsperioden. De tre delene vil bli drøftet opp mot hverandre, samtidig som at de vil bli presentert slik at de styrker hverandre og med formål om å skape et mer helhetlig inntrykk på besvarelsen av de ulike forskningsspørsmålene. Lærerens utsagn blir likevel tillagt størst del i analysen, ettersom det er hennes utsagn som legger størst grunnlag for besvarelsen av flere av studiens forskningsspørsmål.

Før jeg trer inn i hoveddelen av analysen og drøftingen, ønsker jeg å presentere beskrivelser av de ulike typer literacy-hendelser som blir gjennomført på trinnet og som blir analysert i denne studien. For å innlede disse literacy-hendelsene, viser jeg først til en beskrivelse av arealet som trinnet befinner seg på. I denne beskrivelsen vil fokuset ligge på utformingene, samt på hvilke måter trinnet har utnyttet arealet med fokus på litteraturaspektet. Arealbeskrivelsene blir etterfulgt av de ulike literacy-hendelsene som har blitt observert og som jeg har tatt del i under innsamlingsperioden. De literacy-hendelsene det vises til i de kommende beskrivelsene er trinnets lesestund, samt høytlesningsalternativet som ligger innunder denne lesestunden. Videre legger jeg fram beskrivelser og observasjoner av en felles leseøkt på trinnet som foregår i regi av lærerne, etterfulgt av folkebibliotekets arbeid med muliggjøring av literacy-hendelser på trinnet. Avslutningsvis i denne innledningen vil jeg introdusere en begrepsforståelse fra lærerinformantens perspektiv med et formål om å danne grunnlag for lærerens videre utsagn og refleksjoner.

4.1 Literacy-hendelser på tredjetrinnet

I dette delkapittelet vil jeg presentere et utvalg av de ulike literacy-hendelsene som elevene tar del i på tredjetrinnet, og som har blitt observert under datainnsamlingsperioden. Fremstillingen av hendelsene vil i størst grad være beskrivende, etterfulgt av drøftinger senere i kapittelet. Jeg velger likevel å presentere hendelsene allerede nå, med ønske om at de vil legge et forståelsesgrunnlag for den videre analysen av datamaterialet og den tilhørende drøftingen av den.

4.1.1 Tredjetrinnsarealet

Trinnet har et eget areal på skolen som brer seg ut på tre klasserom, samt en kjøkkenavdeling i tilknytning SFO, som tar plass i det samme arealet. Mens to av klasserommene er avlukkede med egne dører, trer det største rommet fram som et fritt areal som også står sammen med den tilhørende SFO-avdelingen. De tre klasserommene blir videre omtalt som rom en, to og tre, hvorav rom to og tre er de to avlukkede rommene, mens det åpne arealet omtales som rom en. Rom en og to er de største rommene, og de er begge fylt med et variert møblement i form av benker i lyttekrok, pulter, skuffeseksjoner, bokhyller, og en sofa. Lyttekrokene er samlingspunktene for klasserommene. Her står benkene formet som en hestesko og de er rettet mot smartboardene og tavlene i klasserommene. Rom en har i tillegg det trinnet selv omtaler som mykmøblene. Mykmøblene består av syv puffer i ulik størrelse, en sakkosekk og en lenestol, som alle står plassert på et stort, rundt teppe. Det minste klasserommet er kun utstyrt med pulter til elevene. Alle de tre rommene har store vinduer med tilhørende vinduskarmer. I alle vinduskarmene er det fylt opp med bøker av ulike sjangre. Det

samme er skuffeseksjonene og bokhyllene som står plassert rundt omkring i rom en og to.

Læreren har igangsatt et tiltak i samarbeid med folkebiblioteket, for at elevene til enhver tid på enklere vis skal kunne ha litteraturen tilgjengelig rundt seg. Hun bestiller inn bokkasser med et godt utvalg av bøker, som er tilpasset elevgruppen på trinnet. Noen av bøkene velger læreren selv ut, og noen er anbefalinger fra folkebiblioteket, mens noen av bøkene også er konkrete ønsker og bestillinger fra elever på trinnet. I tillegg til bøkene fra folkebiblioteket, har trinnet også et utvalg bøker fra skolebiblioteket utstilt rundt på arealet. Disse er det i hovedsak læreren som velger ut, ettersom elevene i større grad låner bøker selv fra skolebiblioteket dersom de har konkrete bøker de ønsker å lese.

I lys av beskrivelsene til undervisningsarealet til tredjetrinnet, vil jeg påstå at vi snakker om et klasserom som inviterer til arbeid med litteratur og mangfoldige literacy-hendelser. Supplerende til elevenes konstante eksponering av et rikt og variert utvalg av litteratur, legger også møblementet i klasserommet opp til å bli brukt i samspill med litteraturen på ulike måter, herunder samlingskroken, mykmøblene og skrivepultene. Et slikt variert grunnlag for elevenes møter med litteraturen, vil videre utvikle deres literacies, slik Kulbrandstad (2018) viser til. Hun forteller at ettersom situasjonene det blir lest i er ulike, vil også elevenes påvirkning av lesingen bli ulik (2018, s. 59). Utformingen av klasserommet støtter på slikt vis også Barton sine uttalelser om literacy, hvor han uttrykker at elevene utøver sin literacy på ulikt vis, men ut fra de samme inngangene (2007, s. 4). Selv om elevenes utøvelse av literacy i stor grad skjer i møte med selve teksten, vil det også være påvirkningsfaktorer utenfor teksten, blant annet det fysiske området som omringer dem. Ifølge Guthrie (2004, s. 4) er klasserommet en arena som muliggjør et omfattende og tilfredsstillende leseengasjement. Klasserommet trer dermed fram som en slik inngang som Barton (2007) viser til, og må med det være utformet på en måte som tillater elevene å ha varierte literacy-hendelser, samt utøve sin literacy.

4.1.2 Lesestunden

Tre dager i uken har trinnet lesestund fra klokken 8.45 til 9.00. Under lesestund kan elevene velge fritt hvordan de ønsker å lese. De kan velge mellom individuell lesing i egen bok, «snakkelesing», der elevene i grupper kan lese en felles bok og samtale som de ønsker om den, eller de kan ta del i felles høytlesning med lærer. Til lesestunden har de fleste elevene en form for litteratur liggende i skuffene sine. Dersom de ikke har dette, eller de har behov for ny litteratur, har de valget mellom å velge en ny bok blant de som står plassert på trinnsarealet, eller de kan gå til skolebiblioteket de dagene det er åpent der. Under lesingen plasserer elevene seg slik de selv ønsker rundt om på arealet, og leser der. Mens noen setter seg på sin tildelte plass i klasserommet, velger andre å legge seg på gulvet i samlingskroken eller på en sofa i et av rommene. Med unntak av høytlesningsalternativet har ikke lærerne noen aktiv rolle under lesestunden. De er likevel til stede i rommene dersom elevene har behov for veiledning eller ønsker å samtale om litteraturen de leser.

At lærerne er til stede under lesestunden, er noe jeg observerte at elevene tar nytte av. Ved observasjon av to elever som begge satt og leste hver for seg, leste elev 1 en tegneseriebok mens elev 2 leste et magasin. Elev 2 sitter ved bordet og blar mye fram og tilbake i magasinet. Etter noen minutter går eleven bort til læreren med magasinet, viser henne en side og stiller spørsmål fra en spørreundersøkelse som står på siden. Læreren og elev 2 bygger ut fra dette en samtale som baserer seg på spørreundersøkelsen.

4.1.3 Lesestundens høytlesningsalternativ

Et alternativ under lesestunden er som sagt høytlesning. Høytlesningen varer i likhet med lesestunden i omtrent 15 minutter. Boka som skal leses høyt, står fremvist på en hylle i klasserommet med en plakat hengende over der det står «I dag skal vi lese ...». Det er alltid en av lærerne på trinnet som står for høytlesningen. Her har trinnet vedtatt en fast endring og innført at det er den samme læreren som gjennomfører høytlesningen hver gang. På den måten er det en viss forutsigbarhet for elevene som ønsker å ta del i lesingen. Når lesestunden igangsettes, går læreren som skal lese høyt rundt i arealet, samtidig som hun holder opp den aktuelle boka og annonserer at det er denne boka som skal bli lest. Høytlesningen tar plass på et fast sted under lesestunden, og de elevene som ønsker å lytte til høytlesningen, samles her når lesestunden starter. Høytlesningen foregår ved mykmøblene i rom en, altså i det åpne arealet i samvær med de resterende elevene på trinnet som leser for seg selv eller «snakkeleser». Under høytlesningen plasserer læreren seg i sakkosekken som står inntil veggen, mens elevene plasserer seg rundt læreren. Det fremstår ikke som at trinnet har noen bestemte regler rundt plasseringen i høytlesningen. Min oppfatning er at elevene setter seg der det er plass og slik at de sitter komfortabelt. Mens noen elever setter seg på puffene, velger andre å sette seg på gulvet og heller lene seg over puffene. Enkelte velger også å sette seg i sakkosekken med læreren, på gulvet eller i lenestolen som står plassert skrått bak læreren. Ettersom det fyller seg opp på teppet, plasserer elevene seg der det er ledig på gulvet, rundt elevene som sitter på møblelementet.

4.1.4 Felles leseøkt

Lesesøkten, slik jeg beskriver og bruker begrepet i denne studien, viser til en undervisningstime der læreren gjennomfører høytlesning for hele klassen, fordelt på to økter; en økt med hver av gruppene på trinnet. Med andre ord er leseøktene en lærerstyrt undervisningsøkt med fokus på spesifikk litteratur. En leseøkt tar opp tiden til en undervisningsøkt, og varer dermed omtrent 90 minutter. I leseøkten som er blitt observert ved innhenting av datamaterialet til denne studien, ble Tove Janssons novelle *Det usynlige barnet* (2022) lest. Ved gjennomføring av leseøkter har læreren planlagt timen, og dermed også bestemt litteraturen som skal arbeides med. Det er også læreren som står for all lesing, samt styring av boksamtalene underveis. I de kommende avsnittene vil jeg presentere observasjonsnotater fra mine observasjoner av leseøktene i de to elevgruppene.

«Lærer har laget en lese krok i rom to. Her står det fra før av en sofa i hjørnet av rommet. I området rundt sofaen har hun lagt ut matter, sakkosekker og puter på gulvet. Elevene setter seg der de selv ønsker innenfor dette området. Lærer plasserer seg på en stol slik at hun sitter vendt mot alle elevene. Ved siden av stolen står det en skuffeseksjon. Her har lærer lagt fram de konkretene hun skal bruke underveis i lesingen. Hun har hengt opp ett bilde på veggen til skuffeseksjonen. Dette bildet er fra novella som skal bli lest. Hun har skrevet ut et bilde til, men hun sier til elevene at dette skal hun vise fram senere. Bildet ligger på skuffeseksjonen og er ikke synlig for elevene.»

Læreren gjennomfører høytlesningen med en høy og klar stemme som blir justert ut fra hvem av de ulike karakterene i novella som snakker. Underveis i selve lesingen kommer det fram at læreren har forberedt seg. Dette ser vi ved at hun gjennomfører enkle, fysiske grep mens hun leser. Disse grepene blir i hovedsak gjennomført i form av kroppsspråk, men også ved bruk av konkreter:

Opplesning	Kroppsspråk & handlinger
«Noen lette slag»	Banker på skuffeseksjonen ved siden av seg
«Kom inn, kom inn»	Strekker ut hånden bak seg og ser seg bakover
«Trakk på skuldrene»	Trekker på skuldrene
«Hei så lenge»	Vinker fremover med hånden sin
«Etter en stund begynte en bjelle å ringe»	Ringer i en bjelle
«Hysj!»	Holder en finger foran munnen sin

Figur 4.1: Opplesning av *Det usynlige barnet* (Jansson, 2022).

Bjellen som blir referert til er en liten bjelle som læreren har tatt med seg til lesingen, med formål om å bruke den i sammenhenger der bjellen blir nevnt i novella. Forberedelser som disse viser seg å ha en påvirkning på elevene som mottakergruppe. Dette kommer blant annet fram ved det som fremstår som en elevs reaksjon på lærerens første ringing med bjellen. Eleven fikk store øyne og åpnet munnen til et stort gap. Bjellen fungerte også som en konkret som fanget oppmerksomheten til elevene og førte dem tilbake i fokus på handlingen til novella.

4.1.5 Folkebiblioteket

Læreren bruker aktivt det lokale folkebiblioteket gjennom å ta med trinnet dit på besøk. Disse besøkene er planlagte turer som læreren avtaler med biblioteket. Under besøkene blir det ofte lagt opp til felles høytlesning der bibliotekarene presenterer et utvalg anbefalte bøker for elevene, før de leser bøkene høyt for trinnet. Ved presentasjonene av de ulike bøkene holder bibliotekaren en dialog med elevene, blant annet ved å spørre om de har kjennskap til bøkene som blir presentert eller om noen allerede har lest dem. Under høytlesningen sitter elevene plassert på en tribune vendt mot bibliotekaren. Mens bibliotekaren leser er det hengt opp et lerret i bakgrunnen hvor alle sidene blir vist for elevene. På denne måten får alle sett bildene, samtidig som at de kan henge med i teksten underveis i lesingen og eventuelt lese selv, om de ønsker det. I etterkant av høytlesningene får elevene fritid på biblioteket, der de selv kan utforske det mangfoldet av litteratur som befinner seg der. Elevene har egne lånekort og kan dermed låne med seg bøker fra folkebiblioteket dersom det er ønskelig.

4.1.6 Lærerens begrepsforståelse av 'lesing' og 'litteratur'

Slik Leseth & Tellmann (2014, s. 151) beskriver, har forståelse av begreper mye påvirkning på en studie. To lærere kan arbeide for at vi må fremme litteratur i klasserommet, men de kan arbeide ut fra to separate forståelser av begrepet litteratur. Ut fra Leseth & Tellmanns (2014) beskrivelser, anser jeg det som viktig å orientere meg rundt lærerinformanten sin forståelse for de begrepene som står sentrale i studien, herunder «lesing» og «litteratur». Målet er at vi enklere vil kunne orientere oss inn i og forstå lærerens ytringer videre i intervjuet. Jeg spurte derfor læreren hvordan hun anser litteraturbegrepet og hva som er litteratur ut fra hennes forståelse. Læreren svarte at hun umiddelbart tenker bøker, tekster, men også lyd med opplesning. Hun konkluderte med at det må ha et utgangspunkt i tilknytning tekster. I etterkant la hun også til billedbøker innunder litteraturbegrepet. Jeg spurte videre om hun kunne utdype hva hun la i begrepet lesing. Her viser læreren til lesing som et bredere begrep enn litteraturbegrepet og forklarer: «*Ja for lesing legger jeg mer i. Det er videre og bredere. [...] Det er den faktiske handlingen du utfører når du leser et eller annet.*»

Ut fra lærerens utsagn om de to begrepene, kan det oppfattes som at hun viser til litteratur slik Skaftun & Michelsen (2017, s. 24) omtaler det, herunder det utvidete litteraturbegrepet. Jeg trekker disse sammenfatningene ut fra at læreren i utgangspunktet nevner bøker når hun omtaler litteratur, men at hun også trekker fram lyd med opplesning, noe som kan vise til de verbale tekstene, slik Skaftun og Michelsen (2017) trekker fram innunder det utvidete litteraturbegrepet. Når jeg derimot spør om lesing som begrep, svarer hun som sagt «[...] når du leser et eller annet.», noe som kan peke mot det totaliserte litteraturbegrepet, ettersom hun ikke konkretiserer det som blir lest, men heller viser til at lesing inkluderer all type tekst. Det skal derimot sies at hun her ikke lenger snakker om litteratur, men heller handlingen å lese, og at hun ikke ser leseaktiviteten til å gjelde lesing av litteratur som en isolert sammensetning.

I analysearbeidet videre arbeider jeg ut fra begrepsforståelsene som er presentert ovenfor. I tilknytning til elevintervjuene ble det ikke utarbeidet en slik avklaring av elevenes begrepsforståelse, og det er derfor uklart hvorvidt elevene arbeider ut fra en separat forståelse på litteratur og lesing enn hva læreren gjør, men også i forhold til hverandre. Når elevene blir spurt om lesingen de gjør på skolen, kan det derfor være at de for eksempel utelukker høytlesningen de tar del i, eller lydbøkene de hører på når de spiser mat, fordi de ikke anser dette som lesing på samme måte som læreren deres gjør.

4.2 Hvilke innganger bruker lærerne i utforskningen av litteratur?

Arbeid med litteratur bygger på et grunnlag av blant annet elevenes påvirkningsfaktorer og forutsetninger. Det første forskningsspørsmålet jeg vil arbeide ut fra i analysen omhandler hvilke innganger lærerne bruker i utforskningen av litteratur på trinnet. For å sammenfatte funnene ved hvert av forskningsspørsmålene, har jeg utarbeidet underkategorier.

4.2.1 Valg av litteratur og literacy-hendelser

En overordnet inngang til alt av arbeidet med litteratur som blir gjennomført på trinnet, kommer til syne i form av det lærerne selv omtaler som de fire M-ene: «*Vi arbeider ut fra en navigatør som heter de fire M-ene; mestring, motivasjon, medvirkning og mening.*» Læreren beskriver at de fire M-ene er en navigatør hele skolen arbeider ut fra. Avslutningsvis i intervjuet ble læreren spurt om å trekke fram det hun anså som viktigst ut av det vi hadde snakket om i intervjuet. Her ble blant annet de fire M-ene nevnt. Hun uttrykker at alt de gjør i undervisningssammenheng i skolen, skal kunne inneholde de fire M-ene, og at det dermed også gjelder litteraturarbeidet. Det optimale er at dette skal gjelde for de voksne så vel som elevene. I lys av de teoretiske perspektivene som er blitt presentert i denne studien (se kapittel 2), skal en navigatør som de fire M-ene kunne legge et godt grunnlag for elevene til å opparbeide seg et engasjement for lesingen. De fire M-ene kan ses i sammenheng med Guthries fem arbeidsområder for å skape motivasjon hos elevene (2008, s. 133-134). Først og fremst er det overordnede målet for Guthrie (2008) å skape motivasjon, mens motivasjonsaspektet allerede er en av de fire M-ene som trinnet kontinuerlig arbeider ut fra. Videre er Guthries (2008) første arbeidsmål at elevene skal arbeide ut fra mestringsmål, noe som viser tilknytning til mestringaspektet i skolens navigatør. Mestringmålet blir utdypet til å omhandle elevenes evne til å lese for å forstå, fremfor å lese for ytre motivasjoner, blant annet belønninger. Mestringmålene og det at elevene skal lese for å forstå, kan dermed også knyttes til meningsaspektet til skolen. Guthrie (2008) viser så til at elevene skal få arbeide ut fra kontroll og valg, som igjen kan knyttes til den M-en som trinnet beskriver som medvirkning; at elevene skal ha en stemme i valg som blir tatt. Ut fra en forståelse

av de fire M-ene og Guthries arbeidsområder, slik jeg nå har presentert dem, kan det oppfattes som at alle de fire M-ene kan knyttes til Guthries mestringsområder.

Meningsaspektet som en inngang til litteraturen kommer til syne på flere måter, blant annet gjennom lærerens utsagn om eget syn på lesing og hvorfor det er viktig å lære å lese:

Det jeg synes er aller viktigst, er at elever som jeg har hatt på et eller annet tidspunkt, går ut med den forståelsen at jeg kan lære å lese, altså jeg mestrer lesinga, eller kan klare å lære meg lesinga, sånn at jeg får til alt jeg ønsker i livet. Du mister mange muligheter i livet hvis du ikke kan lese. Da får du ikke et fullverdig liv.

Læreren uttrykker at dette er noe de ønsker å formidle til elevene, med håp om å nettopp bygge en mening og en motivasjon hos elevene når de arbeider med lesing. Hun forteller:

Det jeg har lyst til [...], at de i økende grad får en forståelse for at vi har lesestunder og trener, ja det er koselig og hyggelig, men vi gjør det faktisk også, for vi har en muskel, og jo sterkere du er i den muskelen, jo mer muligheter får du.

Utforskningen av litteratur på trinnet skjer i hovedsak gjennom den lærerstyrte undervisningen. I intervjuet med læreren stilte jeg derfor spørsmål om hvordan de går fram på trinnet i planlegging av slike undervisningstimer. Læreren viser til elevene og deres faglige nivå, samt interessene deres som avgjørende i dette planleggingsarbeidet, og utdyper:

Nummer en er jo at hvis vi skal ha noe felles litteratur eller det skal leses en felles bok, så må det være noe som når alle XX ungene vi har. Hvis vi velger en bok eller en tekst eller noe sånn som ikke vil kunne nå alle elevene, så må vi tenke hvordan skal den ... hvordan er læringsutbyttet for den eleven som dette ikke er for høyt til. Det er en veldig viktig faktor at alle skal med. Altså må vi klare å treffe bredden på et eller annet vis.

Læreren viser gjennom dette utsagnet at også de sterkeste elevene, de som presterer over gjennomsnittet i sine leseferdigheter, blir tatt i betraktning når det skal velges ut litteratur som skal arbeides med blant alle elevene. Det kan tolkes som at mestringsperspektivet skal være på plass for de elevene som leser på gjennomsnittlig og/ eller lavere nivå, altså at de skal mestre å forstå teksten de arbeider med. Derimot kan det i tillegg oppfattes som at også motivasjonsperspektivet tas hensyn til for de elevene som presterer over gjennomsnittet, ettersom de opplever å mestre store deler av lesingen på det nivået som er ønsket for deres alder. Utfordringen med disse elevene vil dermed være å finne litteratur som kan motivere dem til å lese, i form av at den også må utfordre. Som Guthrie et al. (2012, s. 610) legger frem, er elevenes motivasjon en påvirkningsfaktor i sammenheng med deres faglige utvikling. Det kan derfor være avgjørende for disse elevene at læreren finner litteratur som også strekker seg til deres utviklingsnivå, noe lærerinformanten uttrykker at de forsøker å gjøre. Når det derimot kommer til felles litteratur til høylesing, hevder jeg at det er andre forutsetninger for å finne litteratur som treffer alle elevene. Mens jeg tidligere omtalte meg om elevenes evne til å mestre teksten når de leser selv, vil det i en høytlesningssammenheng handle mer om elevenes evne til å lytte til teksten som blir lest for dem. Her vil elevenes interesse

for den leste teksten være det som i større grad påvirker deres muligheter til å mestre lesingen.

Lærerens uttalelser ovenfor forsterkes gjennom det valget som lærerne på trinnet har gjort i tilknytning gjennomføring av lesestund på morgenen, og utarbeidelsen av høytlesningsalternativet. Utarbeidelsen grunner blant annet i elevene, og deres muligheter for mestring av den litterære aktiviteten. Læreren forteller:

Også undersøkte vi litt, hva var det noen ikke mestret. Jo mange strever jo med å selv erobre tekster, altså med lesestrategier og sånt. Så noen må jo leses høyt for. Men vi hadde jo ikke nok voksne til at man kan sitte med en til en. Så da samlet vi, da lagde vi på en måte, vi begynte i andre med å tilby lesestunden.

Ved en slik gjennomføring av lesestund, åpnes det for at alle elevene får oppleve mestring. Dette skjer blant annet ved at de kan velge om de ønsker å lese alene, «snakkelese», eller delta i høytlesning. Samtidig viser det til et fokus på opplevelsessiden av å lese. Slik Hennig (2019, s. 107) presenterer, er mestring avgjørende for elevenes utvikling av leseferdigheter, i den form at mestring gir dem lysten til å komme tilbake til litteraturen, mens det motsatte vil resultere i at elevene heller tar avstand fra videre møter med litteratur. Lesestunden kan være vanskelig for flere elever, av ulike årsaker. Utfordringer med leseforståelse, konsentrasjonsvansker, eller generell uro i kroppen, kan være noen av disse årsakene. Lærerne uttrykker en forståelse for elevenes varierte forutsetninger ved å introdusere tiltak som høytlesningen. I tillegg til at elevene tilbys en form for litteraturundervisning der det legges til rette for at de lettere skal forstå det litterære innholdet, slik Roe (2017, s. 133) presenterer det, viser lærerne også til den sosiale dimensjonen av de litterære hendelsene til elevene. Den sosiale dimensjonen kommer til syne ved at mye av teksten blir sentralisert, samtidig som at det foregår i et samspill med andre, og hvor tekstsamtalen får en naturlig rolle (jf. Kulbrandstad, 2018).

Til tross for lærernes litterære kunnskapsnivå, er det ikke alltid lett å finne fram til litteratur som treffer alle elevene på deres lesenivå, samt interessene deres. Gjennom elevintervjuene kommer det fram at elevene foretrekker ulik litteratur. Tre av fire elever viser til fantasy, men viser herunder til forskjellig litteratur. Når elev 1 blir spurt om foretrukket sjanger, svarer hun følgende:

Også foretrekker jeg mer fantastibøker liksom. Det er liksom gøyere enn sånn vanlig, sånn ekte liksom [...] fordi da kan man forestille seg hvordan det ser ut selv. [...] Det er ikke bare humor og bare bra ting i den. Det er også litt sånn skrekk. [...] Hvis det hadde vært bare bra ting, så hadde det ikke vært en bra bok. [...] Litt sånn, det skal ikke, at det liksom ikke bare handler om en ting.

Elev 1 utdyper, og trekker fram Harry Potter-serien som et eksempel på litteratur hun holder på å lese på denne tiden. Også elev 2 og 3 viser til konkrete tekster og litterære verk, ved spørsmål om hvilke sjangre de foretrekker. Elev 2 forteller: «*Tegneserie [...]. Litt sånn ... Nordlys, det er litt sånn annen type tegneserie.*» At eleven forteller at det er en annen type tegneserie, kommer av at jeg fulgte opp det opprinnelige svaret «*tegneserie*» med spørsmål om eleven kunne utdype hva slags type tegneserie hun likte å lese. Elev 3 forteller derimot med en gang hva han foretrekker av litteratur, uten behov for oppfølgingsspørsmål: «*Donald og sånn der, sånn der liksom sånn som kommer liksom sånn. Først var det rolig, og så kom det midt på eller noe, liksom. Og Donald er liksom morsomt og liksom, ja.*» Det oppleves som at elev 3 forsøker å forklare hvordan et hendelsesforløp i Donald går for seg, blant annet ved å vise til spenningskurven som

vanligvis er til stede i tegneserien. Det kan dermed også oppfattes som at annen type litteratur som omfavner et slikt hendelsesforløp med en tilsvarende spenningskurve, også kan være litteratur som denne eleven kan fenges av. Til slutt fremstår det som at elev 4 har en klar formening om sine preferanser når det gjelder sjangervalg: «*Sjangeren min. Fantasy, mysterie, komedie. Og jeg tror det var litt sånn det. Det er liksom det jeg liker å lese.*» At elev 4 er åpen for flere sjangere, kan vise til at han er vant med å lese et variert utvalg litteratur, noe som igjen vil styrke elevens lesekompetanse, slik Frønes & Roe (2020, s. 209) uttrykker.

Læreren viser også til Kunnskapsløftet og læreplanene som en av inngangene de bruker i arbeidet sitt. Hun referer da til det frie handlingsrommet lærerne har i utarbeidelsen av undervisningen sin, og uttrykker at «*også er det jo litt med hvilke tekster de må ha møtt på gjennom barneskolen. I og med at Kunnskapsløftet ikke gir noen spesifikke titler eller forfattere*». Det frie handlingsrommet som lærere har i utarbeidelsen av undervisningsøkter, kan anses å ha både positive og negative sider. På den ene siden åpner lærernes frie handlingsrom til inkludering av deres personlige og erfaringsmessige grunnlag for det de anser som kvalitetslitteratur. Samtidig må det tas i betraktning, slik Hennig (2019, s. 99) viser til, at det fra lærerens side krever at man har en god litterær kunnskap. Elevene skal introduseres for tekster av god kvalitet, noe som innebærer et godt språk, god struktur og et innhold som legger opp til refleksjoner (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36), samtidig som de skal introduseres for det mangfoldet av sjangre som er, samt de sjangerforskjellene som inngår i de ulike tekstene (Anmarkrud, 2007, s. 225). Ut fra at læreren viser til forståelse av Kunnskapsløftets manglende konkretisering av det litterære tekstarbeidet, kan det peke mot at lærerne ønsker å introdusere elevene for et mangfoldig litterært utvalg. Slik Skjelbred & Veum (2013) forklarer, vil en introduksjon til mangfoldig litteratur, samt utarbeiding av orienteringsferdigheter innenfor et slikt mangfold, bidra til utvikling av elevenes literacy (2013, s. 19).

4.2.2 Verdsetting av litteratur

I lys av det frie handlingsrommet lærerne har ved utvalg av litteratur, vil jeg vise til lærernes holdninger til litteraturen. Læreren forteller: «*At vi ikke verdsetter litteraturen. En legomanual kan være like vel ansett som Ringenes herre. [...] Vi kaller ikke noe kiosklitteratur her på tredje.*» Læreren referer her til den valgfrie litteraturen elevene leser, enten det er under lesestund eller på fritiden. Hun viser med andre ord ikke til leseøkter eller undervisningstimer der læreren velger litteraturen som skal bli arbeidet med. Slik jeg oppfatter lærerens beskrivelser, arbeider de for at alle elevene skal oppleve mestring ved lesingen, blant annet ved at elevene ikke skal oppleve at den litteraturen de mestrer å lese, ikke er bra nok. Dersom elevene blir utsatt for den oppfatningen av at litteraturen de leser, ikke anses som kvalitetsmessig god nok litteratur, kan det føre til at elevene viker vekk fra lesesituasjonen og dermed leser mindre. Ut fra det læreren forteller, styrkes de refleksjonene jeg har foretatt meg om lærerens syn på litteratur. Det fremstår her i større grad som at lærerne arbeider ut fra det totaliserte litteraturbegrepet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 20), ettersom hun referer til en legomanual som litteratur.

Lærerens holdninger til litteraturen, slik det blir fremstilt her, kan ses i lys av Hennigs (2019) uttalelser om hvordan opparbeide et ønskelig engasjement for lesing. Elevene må introduseres for litteratur med et forståelig innhold, men teksten må også treffe deres personlige preferanse. Det mest avgjørende for at elevene skal kunne videreutvikle sine leseferdigheter er derimot at teksten er forståelig for eleven (2019, s. 61). Selv om læreren i sitt utsagn ovenfor i størst grad referer til elevenes egne utvalg av litteratur, og ikke lærerens bestemmelser, viser hun samtidig til en aksept for enhver type tekst ved at

elevene får lese alt fra en legomanual til Ringenes herre. Det bør også tas i betraktning det Guthrie et al. (2012) uttrykker om lærerinvolvering. De ytrer at læreren burde ha kunnskaper og forståelse for hvordan fremme den enkelte elevs aktive deltakelse (2012, s. 604). Guthrie og hans kolleger kan videre ses i sammenheng med Skaftun og Michelsen (2017), som legger fram elevenes varierte forutsetninger for litteraturundervisningen. Ifølge Skaftun & Michelsen trer alle elever inn i klasserommet med ulike forutsetninger (2017, s. 35), noe læreren må vise hensyn til, samt arbeide ut fra. Elevenes forutsetninger er som sagt ulike. Å rette fokuset mot litteraturen under lesestunden, krever dermed også forskjellig fra hver enkelt elev; for noen av elevene er det lett å finne ny litteratur, sette seg med den, for så å dykke inn i teksten. For andre elever krever dette derimot mye, noe som igjen kan komme av en rekke ulike faktorer fra deres side, eksempelvis at elevenes konsentrasjonsevne gjør det vanskeligere for dem å komme ordentlig inn i teksten. Jeg vil påstå at læreren viser til en slik forståelse for elevenes varierte forutsetninger når hun omtaler sitt syn på litteratur. Jeg vil også igjen presisere at læreren i denne sammenhengen snakker ut fra de situasjonene der elevenes valgfrihet påvirker hvilken litteratur som blir lest. Her er det ikke snakk om den lærerstyrte undervisningen der lærerne selv setter rammene for den litteraturen som skal arbeides med. Jeg knytter lærerens refleksjoner om egne holdninger til definisjonen av literacy-hendelser. Literacy-hendelser tar for seg alle hendelser der lesing og skriving innehar en rolle (Barton & Hamilton i Kulbrandstad, 2018, s. 60). Uavhengig av tekstene som blir lest, vil elevenes lesing under lesestund, plassere seg innenfor en literacy-hendelse da det er teksten som står sentralt.

Lærerne gjennomfører felles leseøker med alle elevene. Ved disse gjennomføringene ønsker læreren å optimalisere utbyttet til elevene, og hun viser derfor til sin egen motivasjon i form av at hun stiller forberedt til leseøktene. Hun sier selv at hun ikke trives med å ikke ha lest litteraturen på forhånd og at hun derfor forsøker å lese over det meste av litteraturen som trinnet har, uavhengig om den skal leses høyt eller ikke. Læreren uttrykker derimot at dette kan være tidkrevende og at det ikke er alltid hun rekker å lese over litteraturen i forkant av en høytlesningsøkt: «Også plukker jeg gjerne noe som jeg kjenner litt til fra før. Det er jo ikke alltid jeg rekker.» Ifølge Roe (2017, s. 133) skal tekstene som blir valgt ut til høytlesning, velges med omhu, i tillegg til at de skal ha som mål å fange elevenes interesse og oppmerksomhet. Til slutt skal teksten også være av høy kvalitet (2017, s. 133). Ved en gjennomgang av litteraturen på forhånd av undervisningsøktene, får læreren en mulighet til å vurdere krav som de Roe (2017) presenterer, og dermed stille seg kritisk til tekstens muligheter for å fenge elevene og dermed engasjere dem i litteraturen. Et supplerende poeng som læreren står i posisjon til å skape gjennom slike forberedelser og en slik involvering, er utvalget av litteratur som elevene blir introdusert for. Ifølge Miller & Kelley (i Hennig, 2019, s. 123) blir elevene introdusert for et spekter av forfattere og teksttyper gjennom å delta i høytlesning. Læreren skaper gjennom slike forberedende tiltak, et godt overblikk over litteraturen som er gjennomgått på trinnet. På denne måten står hun i en god posisjon til å kunne vurdere hvilke sjangre og teksttyper elevene enda ikke har møtt. Læreren forteller i tillegg at hun trives med å lese den felles litteraturen som står rundt på arealet, noe som gir henne de samme mulighetene innenfor elevenes selvstendige lesing. Ved å lese bøkene, får læreren et overblikk over hvilke sjangre elevene leser mye av, og dermed også de sjangrene som elevene ikke er like interessert i, og som de dermed muligens burde arbeide mer med, for å gi elevene utvidet sjangerkunnskap som de kan ta med seg inn i lesestundene videre.

At læreren trives med å sette seg inn i litteraturen de arbeider med på trinnet, samt den litteraturen elevene leser alene, kan tyde på at det her er snakk om en lærer som både opparbeider og opprettholder en god litterær kunnskap. At hun selv leser det meste av litteraturen, setter henne i en god posisjon til å vurdere den litteraturen de har liggende på trinnet, noe som igjen muliggjør det å tilføye eventuell litteratur som er mangelfull på trinnet. Ifølge Hennig (2019, s. 122) burde læreren lese med innlevelse og flyt. På denne måten kan læreren berike teksten med nye dimensjoner hos elevene. Roe vektlegger at læreren på best mulig måte burde legge inn følelser i fremførelsen av teksten (2017, s. 134). At læreren bruker tid på å forberede seg, i form av å lese tekstene i forkant av høytlesninger, fører til at hun lettere vil kunne gjennomføre høytlesningen på et slikt nivå som Hennig (2019) og Roe (2017) viser til. I lengden vil dette også påvirke elevenes opplevelser av litteraturen, og forhåpentligvis danne positive assosiasjoner til ulike literacy-hendelser, blant annet høytlesning i fellesskap med andre, både med medelever og voksne. Dette underbygger også Hennig (2019, s. 122), som forteller at det å lytte til en engasjert voksen som leser med innflytelse og god flyt i stemmen, vil gi dem en effektiv utvikling av deres litterære leseferdighet.

Også i høytlesningsdelen ved lesestunden, prioriterer lærerne å stille forberedt. Ifølge læreren er det ikke slik at de på dagen velger ut en tilfeldig bok fra arealet eller biblioteket. Hun forteller at det er en forhåndsbestemt bok som er valgt ut av lærerne, og at denne blir stilt i arealet i forkant av høytlesningen. Dette blir begrunnet med at elevene skal få mulighet til å ta stilling til boken før lesestunden er i gang, noe som igjen knyttes til elevenes medvirkning ved at de får velge selv om de ønsker å ta del i høytlesningen eller ikke. En frivillighet som dette kan være en god bidragsyter for å engasjere elevene i form av at de opplever kontroll over situasjonen, noe Guthrie (2008, s. 133) også trekker fram som et av sine fem arbeidsområder for å opparbeide motivasjon hos leseren. Guthrie viser også til interesse som et slikt arbeidsområde, og utdyper at dette omhandler følelsen av at teksten er innbydende for eleven (2008, s. 134). Det er nettopp en slik vurdering som elevene er nødt til å ta i oppstarten av lesestunden, blant annet ved å ta i bruk sine forkunnskaper om bokas sjanger. Om de går inn i lesingen med en forventning om at teksten vil treffe deres interesseområder, mener jeg at sjansen for at de viser et større engasjement underveis i lesingen, er større.

4.3 Hvordan merker lærerne hva som fungerer og ikke i arbeidet med lesing?

I det kommende delkapittelet vil jeg rette fokus mot vurderingsperspektivet av arbeidet som lærerne gjør med lesing. Vurderingsperspektivet retter fokus mot vurdering av eget arbeid, men også av elevene og det arbeidet de gjør.

4.3.1 Elevrespons

I intervjuet med lærerinformanten stilte jeg spørsmål om vurderingen lærerne gjør av eget arbeid, med fokus på det litteraturarbeidet som blir gjennomført på trinnet. Læreren uttrykker at elevenes respons er avgjørende for det videre arbeidet, og at hun vurderer hvorvidt arbeidet med lesing skaper engasjement hos elevene eller ikke. Hun uttrykker videre at dersom dette engasjementet ikke er til stede, så går hun ikke videre med den aktuelle litteraturen:

Er det ikke noe engasjement og gir de ingen, gir de ikke noe, så kan jeg bare droppe det. Det er ikke verdt å bruke tiden på det, for det vil uansett ikke komme noe ut av det for dem.

Hun utdyper utsagnet og forteller at dette er beslutninger som tas uten å konfrontere elevene. Mistanken om et manglende engasjement forsterkes også ved at elevene i

ettertid ikke legger merke til eller kommenterer at den aktuelle litteraturen ikke lenger blir arbeidet med. En form for leseaktivitet som læreren refererer til her er for eksempel felles leseøkter med lærerbestemt litteratur. Jeg vil legge fram at de vurderingene som lærerne gjør av elevenes engasjement for teksten, ikke er kortvarige og single vurderinger av enkelthendelser, men en helhetlig vurdering som blir tatt over tid. Læreren ser elevenes engasjement i sammenheng med de fire M-ene og forteller: «*Det at vi ikke får ... ja, at ikke ungene opplever det som positivt da, eller at det ikke blir noen god ... det blir ikke noen god stemning, det treffer ikke de fire M-ene.*» I lys av beskrivelsene oppfattes det som at lærerens tolkninger av elevengasjementet bygger på ulike faktorer. Disse faktorene er blant annet om de forstår teksten og finner den interessant, men også om de mestrer å samtale om litteraturen, med utgangspunkt i sine forståelser av teksten. Guthrie (2008) presenterer den sosiale interaksjonen i lesingen som en sentral del for å opparbeide entusiasme for lesing. En slik sosial interaksjon foregår blant annet gjennom åpne diskusjoner og resonnementer om den felles teksten som blir lest (Guthrie, 2008, s. 133-134). Om elevene ikke mestrer å delta i slike samtaler, vil de miste gode utgangspunkt for å oppleve engasjement. Det kan dermed forstås som at læreren heller legger opp til at elevene skal møte en slik sosial interaksjon, ved at hun tar valget om å legge bort litteraturen og heller arbeide videre med en ny tekst som elevene forhåpentligvis responderer bedre til.

Til tross for at læreren vektlegger elevenes respons som et utgangspunkt for videre arbeid med litteratur, presenterer hun også sin oppfattelse av hvordan elevene forstår lesekulturen på trinnet: «*Jeg tror de tar det som en selvfølge. At det bare skal være sånn på en måte. [...] At vi leser her. Lesing er en ting vi gjør. Vi gjør det når vi må, og vi gjør det når vi kan.*» Jeg vil se denne uttalelsen fra læreren i sammenheng med elevenes respons i form av engasjement, og påstå at elevene ikke bruker sin påvirkningsrolle for å forhindre litteraturarbeidet. Dermed vil det tydeliggjøres for læreren de gangene elevene opplever et manglende engasjement, ettersom de er innforstått og vant med at litteraturarbeidet tildeles mye tid i undervisningen.

Med utgangspunkt i elevenes responser, har det vært konkrete tilfeller der lærerne har gjort tiltak for å forbedre undervisningspraksisen, og dermed utarbeidet nye løsninger. Et av disse tilfellene omhandler gjennomføringen av lesestunden. Lekestunden på trinnet er omdøpt fra den ellers kjente lesekvarten. Læreren utdyper at lesekvart-begrepet ble oppfattet som et slitt begrep: «*Man sukket idet man sa lesekvart, både store og små*». Videre uttaler hun at hensikten med lesekvarten, med å trene lesekondisjonen litt hver dag, er at man skal få et positivt forhold til det, og at det må tas grep når man merker at dette ikke er tilfellet. Dette resulterte i det nye navnet *lesestund*.

At lesekvarten fikk sitt nye navn, kan oppfattes som å ha gitt en positiv effekt på elevene. Jeg vil presisere at jeg ikke sitter med noen innsikt i elevenes oppfatninger av lesestunden i forkant av navnebyttet. Jeg sitter kun på mine oppfatninger ut fra lærerens uttalelser. Ut fra det læreren forteller om hvordan de fra sitt ståsted opplevde lesekvarten tidligere, tolker jeg likevel at det er skjedd en positiv utvikling. Dette er oppfatninger jeg har på grunnlag av egne observasjoner av elevene underveis i lesestunden. For å undersøke den potensielle forbedringen ytterligere, spurte jeg elevene om hvordan de opplever lesestunden de har på skolen. Her svarte tre av elevene fortløpende at de opplever det som artig, mens elev 4 uttalte seg noe mer tvilende, men at han opplever det som greit. Elev 4 forteller: «*Hmm ... tja. Jeg synes det er litt sånn greit, vi får en liten sånn tid der vi kan lese. [...] Jeg liker best å bare finne meg en bok og bare sette meg*

ned og lese den.» De andre elevene uttrykte derimot mer entusiasme. Elev 1 virker som å trives med lesestunden, men opplever samtidig en utfordring i å finne litteratur å lese:

Jeg synes det er ganske gøy. Det er liksom, noen ganger kan det være litt stressende å finne en bok. [...] og ja, jeg skulle noen ganger ønske at ... vi starter jo kvart på ni. Jeg skulle ønske ... og derfor har vi omtrent et kvarter lesestund. Kvarter, ti minutter. Men det jeg synes det er litt dumt da, er at vi ikke har lenger. [...] for jeg får ikke tid til å lese så mye.

Også elev 2 poengterer utfordringen med å finne litteratur. Eleven forteller: «Jeg synes det er litt sånn gøy. Men noen ganger finner jeg ikke en bok jeg kan lese.» Til slutt forholder også elev 3 seg positiv til lesestunden. Han uttrykker blant annet at lesestunden har bidratt til å gi han leselyst: «Det var på grunn av lesestunden og leseleksene og... og alle de bokstavene og sånn som har gitt meg lysten til å lese». Videre fremstår det som at lesestunden bidrar godt til engasjementet hans for å lese, gjennom det Hennig (2019, s. 98) viser til som medvirkning og opplevelse av kontroll:

Veldig bra, fordi at da, det synes jeg er mer kreativt, sånn at vi får velge hvor mye vi, vi kan velge hva vi kan lese, og ja. Det synes jeg er det beste med lesingen, også er det veldig mange gøy bøker som vi har her, sånn at det er mer realistisk. [...] jeg liker best å lese selv bøker, og liksom, bruker lesestundene våre til å lese ekstra mye.

Jeg ønsker å poengtere to aspekter ved elevenes uttalelser ovenfor. Det første er det faktum at elevene ønsker mer tid til å lese. Dette ser jeg i sammenheng med Guthrie et al. (2012) sine ytringer om at elevenes innsats, oppmerksomhet og utholdenhet i leseaktiviteten er knyttet til deres motivasjon. Denne motivasjonen bygger blant annet på mestringssevne, iboende motivasjon og deres verdsetting av litteratur (2012, s. 610). Ved at elevene uttrykker at de gjerne skulle hatt mer tid til å lese, påstår jeg at de indirekte forteller at de er motiverte for lesingen. Jeg mener videre at elevenes motivasjon for å lese, har en tilknytning til de valgene og tiltakene som lærerne har gjort når det gjelder gjennomføring av lesestunden. Det fremstår som at disse tiltakene har vist gode resultater, blant annet ved at elev 3 eksplisitt sier at lesestunden har bidratt til å gi han leselyst. Det andre jeg ønsker å poengtere er at to av elevene, som i dette tilfellet utgjør 50% av elevutvalget, nevner at de opplever utfordringer med å finne litteratur, noe som kom som en overraskelse. Jeg referer til det faktum at de er omgitt av litteratur i klasserommet, samt at de har tilgang til skolebiblioteket for utlån av bøker to ganger i uken. Elevene støtter dermed opp viktigheten av å ha et godt og bredt litteraturutvalg tilgjengelig. Samtidig viser de til nødvendigheten av at lærerne opprettholder variasjonen i litteraturen, blant annet ved å bytte den ut hyppig.

4.3.2 Felles leseøkter

I lærernes vurderinger av egen undervisning, kan det være lett å vende blikket for å søke etter hva det er som ikke fungerer optimalt og som burde forbedres. Vel så viktig er det å se etter det som fungerer på en god måte, og som trinnet kan holde gående. Ved å observere elevene under en felles leseøkt med læreren, kommer det på flere måter fram hvordan gjennomføringen fungerer godt for elevene. Denne leseøkten er en lærerstyrt undervisningstime der alle elevene er til stede under høytlesningen.

Læreren innleder leseøkten med elevene med følgende setning: «Jeg skal lese en ganske lang fortelling for dere. Det sier jeg fordi det er viktig å finne en god plass å sitte.» Elevene får selv velge hvor og hvordan de ønsker å sitte mens de blir lest for. Mens flere

plasserer seg i sofaen, velger mange av elevene å ligge eller sitte på gulvet foran læreren. Ved at læreren introduserer leseøkten på denne måten, blir elevene forberedt på at den kommer til å vare en stund, og de forholder seg dermed etter det. Videre ut i lesingen av novella *Det usynlige barnet* (Jansson, 2022), viser læreren at hun aktivt bruker flere av det Roe omtaler som påvirkningsfaktorer, herunder variert stemmebruk, samt vektleggingen av ulike ord og uttrykk som oppstår underveis i teksten (Roe, 2017, s. 133). Slike grep vil bidra til å kunne berike teksten med nye dimensjoner (Hennig, 2019, s. 122) og dermed også elevenes opplevelse av literacy-hendelsen. Læreren stopper flere ganger opp i lesingen for å stille spørsmål til elevene. Spørsmålene omhandler vanskelige begrep og uttrykk. «Øyne på stilker», «iskald» og «nifs» blir blant annet trukket fram og diskutert med elevene. Hun stiller også flere etiske spørsmål som bygger på novellas handling, blant annet spørsmål i tilknytning til karakteren «Ninni», hennes usynlighet, og hvorfor det har seg at hun stadig blir mer og mer synlig sammen med mummifamilien.

Det kan oppfattes som at leseøkten blir gjennomført på en god måte, og at læreren lykkes i å få elevene med inn i teksten. Dette kommer blant annet til syne ved at elevene aktivt rekker opp hånden for å besvare de ulike spørsmålene som blir stilt, både fra læreren og fra medelever. På gjennomsnittlig nivå var det 35% av elevgruppen som rekker opp hånden for å svare på spørsmålene. At elevene er aktive i besvarelsene, legger et godt grunnlag for videre utvikling av deres leseferdigheter og literacy. Dette understreker også Barton (2007, s. 35), som uttrykker at tilnærminger til tekst der samtalen innehar en plass, er viktig for forståelsen av elevenes innlæring av literacy.

4.4 På hvilke måter blir elevene eksponert for litteratur og leseopplevelser?

I dette delkapittelet vil jeg drøfte de ulike tilnærmingene elevene har til litteratur og leseopplevelser, og dermed behandle studiens tredje forskningsspørsmål. Fremstillingene som vil bli drøftet er fremstilt tidligere i kapittelet (se kapittel 4.1). Jeg vil presentere lærerens refleksjoner rundt de ulike eksponeringene, samtidig som at elevenes meninger vil komme til syne, i tillegg til observasjoner av elevene i ulike literacy-hendelser.

4.4.1 Tilgjengelig litteratur

Uten tilgjengelig litteratur blir mulighetene for å eksponere elevene for tekster svært begrenset. Et av lærernes fokus er derfor at litteraturen til enhver tid er tilgjengelig for elevene. Dette har jeg presentert tidligere under beskrivelser av tredjetrinnsarealet (se kapittel 4.1.1), og jeg vil derfor nå vise til en mer drøftende tilnærming til de gitte beskrivelsene.

At litteraturen står tilgjengelig for elevene, vil jeg påstå at bare er bra. Jeg finner det derfor interessant å undersøke lærerens redegjørelser for de valgene som er tatt i sammenheng med eksponeringen av litteratur, og om hun har noen utvidende begrunnelser for hvorfor de har tatt de valgene som de har. Læreren forteller at litteraturen er noe som skolen skal forsyne til elevene, og at en avgjørende faktor for at det skal kunne gjennomføres er at elevene alltid har litteraturen tilgjengelig: «*Det er noe som må være hele tiden. Litteratur må være hele tiden tilgjengelig. På ett eller annet vis.*» Videre uttrykker hun at det er flere hensyn som må tas for at det skal holde mål, for det er nemlig ikke tilstrekkelig å kun ha litteraturen i klasserommet:

De [bøkene] er i barnehøyde, og de står på plasser som de [elevene] har lov å gå. De står med fronten frem. De må være med fronten frem. At de skal se det. Det skal være en naturlig del av møbleringen; litteratur og bøker og tekst.

Jeg anser de poengene som læreren kommer med som sentrale av flere årsaker. For det første viser hun til enkle og relativt lite krevende tiltak, nemlig at bøkene skal rettes *mot* elevene, nettopp for at elevene skal kunne se det utvalget av litteratur som de har tilgjengelig. At elevene blir eksponert for bøkens forsider, vil være til hjelp i deres utforskning etter en ny bok. Bøkens forside gir elevene en antydning til tekstens handling, noe de kan bruke som en veileder i letingen, ettersom mange av elevene leter ut fra personlige preferanser på litteraturen. Som Hennig (2019, s. 61) uttrykker, har det stor påvirkning for elevenes utvikling av leseengasjement at de møter litteratur som befinner seg innenfor deres preferanser av hva de ønsker å lese. Dersom litteraturen står på en måte hvor elevene verken ser illustrasjonene eller boktittelen, kan dette hindre dem fra å finne de ulike tekstene som ellers ville fenget dem og trukket dem mot et voksende engasjement for litteraturen og leseopplevelsen som følger.

For det andre viser læreren til bøkene som «*en naturlig del av møbleringen*». En slik tilnærming til litteraturen utvider elevenes muligheter til å følge med på den litteraturen de har tilgjengelig, og som de har mulighet til å lese dersom de ønsker det. Som et moteksempel som styrker hvorfor jeg poengterer nettopp denne fremstillingen av litteratur, kan vi tenke oss det relativt vanlige klasserommet der elevene har tilgang til en bokkasse fylt med bøker. Elevene kan da gå bort til kassen, bla seg gjennom tekstutvalget, for så vurdere om det er noen av bøkene de ønsker å lese. Om vi sammenligner disse to tekstesponeringene, fremstår det som at trinnet i denne studien gjør noe bra. Elevene trenger verken å bruke tid på å gå bort til bokkassa eller bla, fordi litteraturen til enhver tid omgir dem. På den måten ser de hele tiden hvilken litteratur de har å velge mellom, i tillegg til at de kan gjøre opp vurderinger om hvorvidt det er noe av litteraturen de har lyst til å lese neste gang de skal bytte bok. En slik fremstilling bidrar også til det Skaftun & Michelsen (2017, s. 35) omtaler som et praksisfellesskap; et fellesskap der elevene blant annet opparbeider seg evnen til å utøve dømmekraft. At litteraturen til enhver tid står fremstilt, fører til at elevene får med seg hvilken litteratur som flertallet tiltrekkes av, i form av at de ser hvilke bøker som ofte forsvinner fort fra hyllene. Elev 1 forteller at hun opplever at andre har tatt bøker som hun i utgangspunktet har tenkt seg ut, og at det kan føles noe frustrerende: «*Det er bare at jeg synes noen ganger så har jeg liksom sett meg ut en bok som jeg skulle lese, og så får jeg ikke tid til det i skolen min, og så neste lesestund så er den borte.*» I tillegg til at elevene benytter seg av bøkene som står tilgjengelig, viser også dette at de legger merke til og vurderer litteraturen, også utenfor lesestunden.

Flere av elevene stiller seg positive til at litteraturen er stilt ut rundt i klasserommet. Elev 2 forteller at hun ikke alltid rekker å gå på skolebiblioteket for å låne nye bøker, og utdyper: «*og da er det litt sånn bra at det står i vinduskarmen, istedenfor at jeg ikke har noen bok.*» Elev 3 viser til bøkene i klasserommet og uttrykker at det er veldig mange gøyne bøker blant utvalget: «*[...] Også er det veldig mange gøyne bøker som vi har her, sånn at det blir mer realistisk. [...] Men det er litt koselig å ha det der. Det er veldig enkelt å finne. Enkelt ja. [...] Og da vi ikke har det [skolebiblioteket] så har vi masse bøker vi kan velge eller en i skuffa.*» Også elev 4 viser til litteraturen som står utstilt i klasserommet ved spørsmål om hvor han henter litteratur fra når de har lesestund: «*Litt sånn i hyllene der *peker mot vinduskarmen*, og litt sånn noen ganger jeg går bort til skolebiblioteket og sjekker.*»

En del av litteraturen som står utstilt, er som sagt bøker fra folkebiblioteket som læreren bestiller inn. Gjennom elevintervjuene kommer det fram at elevene benytter seg av

tilbudet om å komme med egne ønsker til disse bestillingene. Elev 1 forteller at hun selv har bestilt inn bøker gjennom bokkassene. Også elev 4 uttrykker seg positivt ved spørsmål om hva han synes om bokkassene de mottar. Han svarte da at han likte ordningen godt, men utdypet: *«Det er jo litt gøy å få nye bøker, men det er jo litt kjedelig å miste så mange gøyne bøker også»*, noe som igjen viser at elevene legger merke til den ulike litteraturen de har tilgjengelig, samt når bøkene forsvinner. Også elev 3 viser at han er bevisst over tilgjengeligheten til litteratur. Eleven forteller om bøkene fra bokkassen og sier: *«De er veldig bra. Det er de vi har stående ute her.»*

Ifølge Hennig (2019, s. 99) skal læreren sørge for et godt utvalg av tekster som elevene kan velge mellom. Et slikt møte med litteratur vil hjelpe elevene å utvide sine litterære forutsetninger (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35). Gjennom den eksponeringen av litteratur som tredjetrinns elevene får i klasserommet, blir elevene dermed gitt gode muligheter for en slik utvikling. Hennig (2019, s. 99) uttrykker også at læreren skal veilede elevene og hjelpe dem med å finne god og variert litteratur. Frønes & Roe (2017, s. 36) vektlegger i tillegg at elevenes lesnivå også skal tas i betraktning av læreren i en slik veiledning. Til tross for at elevene eksponeres for litteratur i såpass stor grad, vil det være elever som har utfordringer med å finne passende litteratur å lese. Utfordringene kan knyttes til at elevene har vaner av å velge bøker som ikke passer deres lesnivå, og at de dermed ender opp med bøker som enten er for lette eller for avanserte til at de oppnår noe med lesingen. Det kan også være at elevene ikke selv har noen klar formening om hva de trives med å lese, og at de dermed tjener på bokaufbefalinger fra læreren. Gjennom en slik veiledning, som bidrar til at elevene treffer litteratur som møter deres faglige nivå, vil også opplevelsen av mestring øke, slik Hennig (2019, s. 107) presenterer. Slike veiledninger vil gjøre elevene mer selvstendige i fremtidige utvalg av litteratur. Disse to faktorene er godt innvevd i hverandre. Dersom eleven mottar nok veiledning til å etter hvert kunne ta slike valg selv, vil eleven i større grad oppleve mestring i fremtidig lesing. Den opplevde mestringen vil da, slik Hennig (2019, s. 107) presiserer, skape forventninger om fremtidig mestring, som igjen vil føre til at eleven på nytt henvender seg til relevant og passende litteratur som den også vil klare å finne selv.

Samtidig som at læreren bør veilede elevene med de formålene jeg nå har diskutert, foregår det en viss indirekte veiledning gjennom den eksponeringen som foregår på trinnet. Denne veiledningen ser jeg i sammenheng med elevenes muligheter for medvirkning i klasserommet. Anmarkrud (2007, s. 225) presenterer reelle valgmuligheter som en måte å fremme elevenes motivasjon for lesing. Han viser til at medvirkning kan skje innenfor gitte rammer, herunder ved at elevene får velge mellom litteratur som læreren allerede har valgt ut i forkant (2007, s. 225). Jeg vil argumentere for at det er dette vi ser eksempler på ved det aktuelle trinnet. Når trinnet har lesestund, og når lærerne legger opp til at elevene kan lese dersom de ønsker det, får elevene selv velge hva de vil lese. De kan velge bok selv, både fra skolebiblioteket og fra utvalget i klasserommet. Det vi må huske på i denne sammenhengen, er at det utvalget av litteratur som elevene kan velge fra, er utvalgt av kompetente lærere og/ eller skolebibliotekarere som sitter på sjangerkunnskap, samt kunnskaper om elevenes preferanser av varierte sjangre. Dermed stemmer det at elevene har en valgfrihet av litteratur, men det er snakk om litteratur som allerede er bestemt i rammer av lærernes valg.

4.4.2 Biblioteket

Med biblioteket som aktiv samarbeidspartner i litteraturundervisningen og leseopplæringen, blir elevene eksponert for et mangfoldig utvalg av litteratur. Samtidig vil også høytlesningen på folkebiblioteket som literacy-hendelse berike elevene med opplevelser som gir dem gode utbytter, og som de kan ta med seg videre i sin leseutvikling. Roe (2017) understreker dette, og forteller at elevene vil utvikle sine litterære leseferdigheter, blant annet ved å tilegne seg nye språklige kunnskaper (2017, s. 132). Ved å ta del i høytlesningsstundene på folkebiblioteket, vil elevene trene opp leseforståelsen sin. Bøkene som blir presentert for elevene av bibliotekarene er varierte. Dermed kan det både være kjente og nye bøker, noe som videre krever at elevene går inn i litteraturen som blir lest og vurderer om det er litteratur som fenger dem og som de selv kunne tenke seg å lese. Nettopp denne prosessen beskriver hvordan leseforståelsen trenes opp og utvikles. Slik Bråten (2007) presenterer leseforståelse som begrep, omhandler det elevens evne til å lete seg fram i teksten for å finne mening, i tillegg til at eleven skal skape mening med utgangspunkt i teksten (2007, s. 12). Dersom litteraturen derimot ikke fenger elevene, får de likevel trening innenfor den kritiske vurderingen av litteratur. At elevene ikke liker en bestemt sjanger kan komme av ulike årsaker, eksempelvis handlingsforløpet innad i sjangeren. At elevene bygger sine kritiske vurderinger på slike sjangerkunnskaper, knyttes til Anmarkrud (2007). Han ytrer at elevene ikke bare skal introduseres for ulike sjangere, men at de også skal bli presentert for sjangerforskjellene som skiller de forskjellige sjangrene fra hverandre (2007, s. 225). Det viser med andre ord at elevene forholder seg kritisk til litteratur, og at denne kritikken bygger på allerede utviklede sjangerkunnskaper. Dette er også kunnskaper som elevene vil ta med seg videre ved utvalg av nye tekster når de selv skal lese.

Som tidligere presentert, har læreren trukket fram Kunnskapsløftet sin relevans i utarbeidingen av litteraturrettet undervisning. Læreren viser til at det ikke blir skrevet noen spesifikke tekster som elevene skal møte, og at lærerne dermed har et relativt stort handlingsrom med tanke på hvilke tekster de introduserer for elevene sine. I lys av disse uttalelsene kan turene til folkebiblioteket anses som en god mulighet for å eksponere elevene for et variert sjangerutvalg, som elevene videre kan vurdere og potensielt utforske selv. Gjennom en slik tilnærming til litteraturen ligger det til grunn for at Chambers' (1995) ønske med lesingen blir oppnådd, nemlig at elevene erfarer opplevelsen av for eksempel en ny sjanger som såpass god at de ønsker å oppsøke den igjen (1995, s. 11-12).

Det var interessant å forhøre meg om elevene hadde noen refleksjoner i tilknytning til besøkene på folkebiblioteket. Gjennom flere av elevenes uttalelser, tolker jeg det som at de har positive assosiasjoner med folkebiblioteket, men at de også til tider kjenner på noe frustrasjon. Ved spørsmål om hvordan hun opplevde besøkene, svarte elev 1: «*Nei, noen ganger er det kanskje litt irriterende fordi man ikke har med seg lånekort.*» Eleven utdyper videre:

Men liksom, jeg føler at det ikke har noe veldig mye vits å låne det. På grunn av to grunner. Det ene er at det går jo an å ta ut en bok, og så lese til vi skal dra. Også trenger man jo heller ikke låne den. En kan bare sitte og lese. Også neste gang kan man fortsette på den når man har kommet tilbake til biblioteket igjen.

Eleven viser dermed til at hun trives med mulighetene for å utforske ny litteratur på biblioteket, og at hun finner muligheter og ser positivt på besøket. Dette gjelder også de gangene hun ikke har med seg lånekortet og ikke kan ta med seg ny litteratur tilbake til skolen. Også de andre elever uttrykker seg positivt til besøkene. Elev 2 forteller at «*Det er bra. Det er nesten alltid fint med nye bøker*», mens elev 3 forteller: «*Veldig bra. Det er fordi at da etterpå så skal vi... så er det en lekepark og så kan vi leke oss og begynne å lese i bøkene*». Elevenes utsagn tolkes som at de trives med å gå på biblioteket, og at de har et ønske om å utforske og låne med seg litteratur når de er der. At elevene har positive assosiasjoner med folkebiblioteket, har en sammenheng med deres motivasjon og engasjement for lesingen. Guthrie & Wigfield (2000, s. 406) uttrykker at motivasjonen er oppgavespesifikk, og at motivasjonen er avgjørende for å aktivere oppførselen til leseren. Ved at elevene uttrykker at de trives på biblioteket, og aktivt går inn for å finne litteratur etter eget ønske, oppleves det som at motivasjonen er på plass hos samtlige av dem. I lys av Guthrie (2008, s. 99), som viser til motivasjon som elevenes interesse, lærelyst og deres forpliktelse til lesingen, vil slike positive assosiasjoner til literacy-hendelser, bidra godt i elevenes videre leseutvikling.

I likhet med de tre elevene ovenfor, reflekterte også elev 4 over besøkene til folkebiblioteket. Elev 4 viste i sine refleksjoner, i likhet med elev 1, også til en frustrasjon, men han retter den heller mot litteraturutvalget på folkebiblioteket. Eleven forteller:

Det er jo mange flere bøker, men der finner jeg ikke så ofte de bøkene jeg vil ha, for der er det så mange bøker. Så jeg vil ha litt sånn passe mengde. [...] Jeg vil på en måte ha en mengde der det er litt sånn passe bøker, der jeg faktisk vet hvor alle bøkene jeg har lyst til å lese, er.

Eleven presenterer gode refleksjoner om litteraturutvalget, samtidig som han viser til en bevissthet over sine personlige preferanser når det kommer til sjangerutvalg. Elevens utsagn styrker viktigheten av god litterær veiledning. På den måten kan elevene finne litteratur som treffer deres preferanser, og som samtidig plasserer seg på deres ferdighetsnivå i lesing. I elevens tilfelle fremstår det heller ikke som at det er utvalget av litteratur som er utfordringen, men heller at han opplever det som vanskelig å lokalisere litteraturen i et hav av bøker.

At læreren prioriterer å inkludere folkebiblioteket i litteraturundervisningen, viser til lesingens sosiokulturelle dimensjon, hvor fokuset ligger på de ulike situasjoner vi leser i, og hvordan elevenes bruk av lesing påvirkes av et variert utvalg sosiale og kulturelle vilkår (Kulbrandstad, 2018, s. 54). Gjennom disse besøkene blir elevene sosialisert inn i en kultur der biblioteksbesøk er vanlig. I tillegg får de utvidet sine perspektiver på lesing, blant annet ved at de får ta del i varierte literacy-hendelser som befinner seg utenfor den typiske læringsarenaen som skolen er.

4.4.3 Lesestund og leseøkter

Ettersom jeg allerede har omtalt både lesestundene og leseøkten med læreren realtvt mye i dette kapitlet, vil jeg ikke diskutere det i spesielt stor grad her, i fare for å bli for gjentakende i både beskrivelsene og diskusjonene mine av de to literacy-hendelsene.

En konkret praksis som eksponerer elevene for leseopplevelser, er lesestunden. Her er det fastsatt at elevene skal bruke 15 minutter til å utforske, lese, eller lytte til litteratur. Jeg har tidligere presentert at elevene har valgfrihet i arbeidsform under lesestund, samt hvilken type litteratur de ønsker å lese. Læreren uttrykker at formålet med lesestunden er nettopp at elevene skal eksponeres for litteraturopplevelser: «*For det er ikke leseteknikk som er hovedformålet her, det er egentlig leseopplevelser.*» Et slikt mål legger et godt grunnlag for elevene til å skape gode assosiasjoner med både literacy-hendelser og litteraturen. Jeg har tidligere drøftet elevenes oppfattelser av lesestunden, samt diskutert den selvstendige lesingen elevene gjør, der jeg fokuserte på litteraturutvalget deres. Det andre alternativet elevene har å velge mellom under lesestunden, er det de omtaler som «å snakkelese». I ettertid av datainnsamlingsperioden har jeg innsett at jeg ikke har et godt nok grunnlag til å kunne uttale meg om hvordan elevene trives med dette alternativet. Dette kommer både av at ingen av de elevene som ble intervjuet benyttet seg mye av alternativet, i tillegg til at jeg heller ikke fikk observert elevene som gjennomførte «snakkelesingen» når jeg observerte lesestundene. Uten at jeg vil gå noe dypere inn i mine tolkninger av «snakkelesing» som alternativ, virker det som at elevene trives med denne type lesing, og benytter tiden til å diskutere litteraturen de har valgt ut.

Det siste alternativet til elevene er som sagt å ta del i høytlesning sammen med en lærer. Gjennom egne observasjoner av lesestundene, kan det tolkes som at elevene trives med å ha høytlesning som et alternativ. Ved to observasjoner av høytlesningsstunden var det 21 og 19% av trinnets elever som valgte å delta i høytlesningen. Ved avslutning av økten der 21% av elevene deltok, hadde elevantallet økt ytterligere 9%. Det var da 30% av elevene på trinnet som satt og lyttet til læreren som leste. Under begge av de to observerte høytlesningene, var det Ole Lund Kirkegaards *Gummi-Tarzan* (1983) som ble lest; en bok som hele klassen har kjennskap til fra et tidligere skoleår. Det oppleves som at elevene er svært engasjerte i lesingen, en oppfatning jeg har av flere årsaker. Først og fremst stiller elevene aktivt spørsmål underveis i lesingen, i tillegg til at de kommer med kommentarer til det som blir lest opp. Vedlagt viser jeg til sitater fra noe av det læreren leser opp fra boka, samt elevenes kommentarer.

Lærers sitat fra «Gummi-Tarzan»	Elevenes responser
«Nei du har jo rett, lille Ivan. Musklene dine er jo ikke større enn fuglelort»	*Latter*
Og så lo de igjen og gav ham buksevann-sånn for moro skyld bare- inne på do hvor læreren ikke kunne se det.	*Peker på bildet* «Det der er vann og det der er buksa» «Det ser ut som de flirer»
De lo bare enda høyere, og det hørtes nesten ut som om de hadde sandpapir i halsen.	«Hæ? Sandpapir i buksa?»
«Det var synd», sa Ivan, «for jeg får visst aldri lært meg alle de tusen bokstavene.»	«1000 bokstaver?! Det er 29!»
«Nei,» ropte faren hans. «Du kan jo ingenting gutt. Du er en ordentlig vattnisse!»	«Faren er veldig frekk»
«Han er litt tykk,» sa Ivan Olsen. «Nei!» ropte faren hans og slå hånden i boka. «Han er sterk og sunn.»	*Latter* «Han er litt tjukk» *Høytlesingen er ferdig, elevene går til plassene sine* «Jeg er enig med Ivan Olsen, han var litt tjukk.»

Figur 4.2: Opplesning av *Gummi-Tarzan* (Kirkegaard, 1983).

At elevene involverer seg på denne måten, i form av kommentarer og spørsmål underveis i høytlesningen, kan ses i sammenheng med Guthrie et al. (2012, s. 601) som viser til den engasjerte eleven som involvert og deltakende. Guthrie (2004, s. 3) viser også til et definerende punkt ved den engasjerte leseren; at han mestrer forståelsesaspektet ved lesingen. Gjennom mine observasjoner av elevene kommer det fram at samtlige av elevene opplever å forstå teksten som blir lest for dem, noe vi kan se ved at de aktivt stiller spørsmål. Et poeng som styrker påstanden om den engasjerte eleven ytterligere, er at elevene ikke bare stiller spørsmål og kommenterer teksten underveis i lesingen, men de plukker også opp disse kommentarene i etterkant. Et konkret eksempel som viser dette, er når elevene snakker om Ivan Olsen mens de går tilbake til plassene sine når høytlesningen er avsluttet.

Til slutt er også de felles leseøktene i lærerstyrt undervisning en literacy-hendelse som eksponerer elevene for ny og variert litteratur. Sammenlignet med høytlesningsalternativet under lesestunden, der elevene selv kan velge om de ønsker å ta del i høytlesning eller ikke, fører de felles leseøktene til at alle elevene på trinnet får oppleve å delta i høytlesningen. Roe (2017, s. 133) legger fram et supplerende element ved høytlesningen, nemlig at den ofte fører til samtaler om tekstens innhold. Vi kan se at det samsvarer med lesingen av novella, ved at det blir gjennomført en samtale om teksten gjennomgående i lesinga. Slike samtaler resulterer ifølge Roe (2017, s. 133) i at elevene utvikler en dypere forståelse for tekstinnholdet. I lys av mine tidligere drøftinger av disse leseøktene, kan vi se at læreren aktivt samtaler med elevene under høytlesningen. Som jeg presenterte i kapittel 4.3, stiller hun aktivt spørsmål som er rettet mot flere av tekstens vanskelige ord, og som elevene kan trenge en forklaring til. I tillegg til disse spørsmålene legger læreren også opp til samtaler om tekstens handling.

I ettertid av innsamlingsperioden skulle jeg ønske at jeg hadde undersøkt leseøktene dypere og spurt elevene om deres meninger om, og refleksjoner rundt disse leseøktene. Jeg har dermed ingen elevutsagn fra intervjuene som kan styrke elevenes opplevelser av leseøktene. Jeg vil derimot vise til egne observasjoner, som jeg tidligere har lagt fram (se kapittel 4.1.4). Jeg mener disse observasjonene viser til en oppmerksom og engasjert elevgruppe som aktivt deltar i samtaler om teksten. Literacy-hendelser som denne legger dermed opp til det Roe (2017, s. 133) omtaler som lystbetonte og lærerrike opplevelser med lesing for elevene. Elevene får også mulighet til å tilegne seg viktig, positiv informasjon, blant annet gjennom begrepsavklaringer og etiske refleksjoner rundt tekstens handling.

5. Oppsummering

I denne studien har jeg arbeidet ut fra følgende problemstilling:

På hvilke måter arbeider et tredjeklassetrinn med litteratur og leseopplevelser, og hvordan kan dette ha effekt på elevenes engasjement for lesing?

Innledningsvis i studien viste jeg til negativ utvikling fra PISA og PIRLS, både når det gjelder mengden lesing som norske elever foretar seg, men også kvaliteten på lesingen deres. Med disse undersøkelsene som utgangspunkt, mener jeg at vi har fått innblikk i et trinn som viser hvordan det kan arbeides for å snu utviklingen i fremtidige undersøkelser. Trinnet som har blitt presentert her, presenteres med utgangspunktet av å være et godt eksempel på gjennomføring av litteraturundervisning. Det vi får se gjennom de literacy-hendelsene jeg har presentert, både i og utenfor klasserommet, er at elevene trives med lesing. I analyse- og drøftingskapittelet har jeg introdusert betydningsfullt arbeid som

tredjetrinnet gjør i sammenheng med deres litteraturundervisning. Det er gjennom disse punktene at elevenes engasjement for leseaktivitetene kommer til syne. For å oppsummere, vil jeg introdusere fire punkter som fremhever at det er betydningsfullt.

For det første viser trinnet til et rikt og variert utvalg av litteratur rundt om i klasserommene, som elevene kan bryne seg i når de trenger nye tekster å lese. Ifølge Hennig vil en slik tilnærming til litteraturen ha en stor påvirkning for elevenes muligheter for å skape et engasjement for lesingen (2019, s. 61).

Videre er trinnet bestående av lærere som engasjerer seg i litteraturen og som uttrykker engasjementet til elevene. Dette kommer blant annet fram ved at lærerne snakker med elevene om litteraturen, stiller spørsmål og oppmuntrer dem til å lese. Engasjementet vises i tillegg gjennom konkrete tiltak lærerne har innført på trinnet, deriblant at de prioriterer å lese for elevene under lesestunden, for å optimalisere elevenes utbytte og mestring av lesestunden. Samtidig fører det også til at elevene får felles leseopplevelser med lærerne sine. Jeg anser lærerne på trinnet til å stå i stil til det Anmarkrud (2007) presenterer som en spesielt dyktig lærer. Han legger fram at dette er lærere som skaper klasserom der det er preg av leselyst og mestringsopplevelser (2007, s. 221), noe jeg mener kommer til syne blant elevene i denne studien. Lærernes engasjement for og i litteraturen resulterer i at elevene blir eksponert for, samt deltar i en rekke varierte literacy-hendelser. Funn som dette samsvarer med Appelgate & Appelgate (2004) sine refleksjoner. De uttrykker at lærerens egne lesevaner vil ha effekt på elevene og deres motivasjon og engasjement for lesingen (2004, s. 555). Et opparbeidet engasjement vil videre påvirke elevenes fokus på lesing, strategibruk og sosiale interaksjoner (Guthrie et al., 2012, s. 603).

Det tredje punktet jeg vil belyse som betydningsfullt, er lesestunden. Lesestundene på trinnet stiller seg som spesielle gjennom måten elevmedvirkningen inkluderes. Elevene opplever medbestemmelse i form av at de kan velge hvilken type litteratur de ønsker å lese, men også om de ønsker å lese alene, eller ta del i felles leseopplevelser sammen med medelever og/ eller lærere. Denne medvirkningen gir elevene et eierskap til literacy-hendelsen, samtidig som at alt foregår innenfor gitte rammer fra lærerne. Videre blir det vektlagt at alle elevene skal oppleve mestring under lesestunden. For å øke mulighetene for dette, er det blitt gjort tiltak som tar direkte utgangspunkt i elevene og deres individuelle forutsetninger.

Til slutt viser jeg til trinnets gjennomføring av felles leseøker, der læreren har høytlesning for elevene, kombinert med diskusjoner og refleksjoner om tekstens innhold. Slik jeg har opplevd det gjennom egne observasjoner, og lagt fram gjennom drøftinger ovenfor, så fungerer disse leseøkene bra. Elevene fremstår som oppmerksomme og utholdende, samtidig som de reflekterer over spørsmål fra læreren og de deltar godt muntlig. Ifølge Roe spiller leseøker som dette en avgjørende rolle i elevenes utvikling av litterære leseferdigheter, da de blant annet tilegner seg språklige kunnskaper gjennom å regelmessig bli utsatt for høytlesning (2017, s. 132). Jeg knytter gjennomføringen av høytlesningen til de andre literacy-hendelsene som er presentert i denne oppgaven, og jeg anser leseøkene som et godt resultat av et ellers godt arbeid med litteratur. Med andre ord så er det på grunnlag av godt varierte literacy-hendelser, som igjen blir gjennomført på grundig vis, at elevene utvikler sin literacy gjennom leseøkene.

5.1 Kritisk blikk på egen studie

I min personlige tilnærming til denne studien har jeg tatt utgangspunkt i at trinnet arbeider på gode og vel gjennomtenkte måter, og at det dermed er selvsagt at elevene

responderer bra på undervisningen. Med en slik tilnærming ligger det en fare for at studiens resultater har blitt påvirket i den grad at mine personlige oppfatninger har trumfet det som er det reelle tilfellet. I lys av dette vil nok også de kodingene og kategoriseringene jeg har gjort, med utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sin modell for tematisk analyse, bære preg av å belyse nettopp det gode eksempelet. Likevel står jeg for at anvendelsene jeg har gjort av datamaterialet, er reelle og fremstiller virkeligheten slik jeg har observert og tolket det.

Når jeg i ettertid retter blikk mot datainnsamlingsprosessen, kommer det fram at studien ville tjent på intervjuguidene var utarbeidet ytterligere og tillagt flere reflekterende spørsmål. Spesielt i elevintervjuene ville det vært greit med flere reflekterende spørsmål, da jeg opplevde det som at elevene ved flere anledninger hadde utfordringer med å gi utfyllende svar. Det ligger også en risiko for at elevene har oppfattet det som at jeg har ønsket gode svar fra dem, på den måten at de svarer det de tror er det riktige svaret. Alle de fire elevene forholdt seg i stor grad positive til store deler av spørsmålene de ble stilt. Dette kan også være reelt, da det er nettopp denne oppfatningen jeg har fått av holdningene deres til litteraturundervisningen. Som jeg har lagt fram tidligere, er det blant annet på dette grunnlaget at jeg besluttet å også observere elevene i ulike literacy-hendelser. Jeg opplever at dette har bidratt på ønsket vis, ved at observasjonene styrker både elevenes egne utsagn, men også læreren sine.

5.2 Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg presentert et eksempel på hvordan gjennomføre en god undervisningspraksis hvor fokuset ligger på litteratur og lesing. Jeg har sett elever som trives i litteraturundervisningen, og som står i kontrast til funnene jeg har vist til innledningsvis i oppgaven. Jeg mener det handler om å ha lærere som legger til rette for ulike møter med litteraturen, hvor lesing og litteratur er en naturlig del av skolehverdagen som elevene over tid lærer å sette pris på. Dette kommer blant annet til syne når elevene uttrykker at de gjerne skulle hatt mer tid til lesingen, og at det er synd når bøkene forsvinner fra klasserommet før de har rukket å lese dem.

Flere av elevene som ble intervjuet, fortalte at de til tider opplever utfordringer med å finne litteratur som de ønsker å lese. Ettersom trinnet arbeider tilsynelatende bra med litteratur, samt at elevene er engasjerte for lesingen de gjør, fremhever elevenes uttalelser det viktige poenget at elevene alltid har behov for veiledning. Lærernes rolle i en slik veiledning er sentral, da de vil gi mange muligheter for elevene til å oppleve kvalitetslitteratur. Veiledningen vil også gi elevene møter med litteratur som treffer deres ferdighetsnivå, og dermed også gi dem mestring ved lesingen.

Det har vært en lærerik prosess å gjennomføre denne studien. Først og fremst har jeg blitt introdusert for et mulighetsrom for hvordan legge til rette for ulike literacy-hendelser der litteraturen er synlig og i fokus. Jeg har fått ta del i en undervisningspraksis der lesing og litteratur er en naturlig del av det de gjør i skolen, og der elevene opparbeider seg gode litterære kunnskaper gjennom litteraturundervisningen. Ved å studere dette trinnet, har jeg tatt til meg nye og varierte innfallsvinkler til hvordan imøtekomme elevenes behov for å både opparbeide, men også opprettholde et engasjement for lesingen.

Referanser

- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning: Med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis* (s. 221-251). Cappelen akademisk forlag.
- Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The reading teacher*, 57(6), 554-563. [The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers on JSTOR](#)
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Blackwell Publishing.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse: Innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis* (s. 9-19). Cappelen akademisk forlag.
- Chambers, A. (1995). *Booktalk: Occasional writing on literature & children*. Thimble Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2023, november). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktime? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes & A. Roe (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 196-221). Universitetsforlaget.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research: Volume III* (s. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Red.), *Motivation reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (s. 1-24). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T. (2008). Growing motivation: How students develop. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading* (s. 99-113). Corwin Press.

- Guthrie, J. T. (2008). Next step for teachers. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading* (s. 131-139). Corwin Press.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 601-634). Springer.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Jansson, T. (2022). *Det usynlige barnet og andre fortellinger*. Cappelen Damm.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
<https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrap-port-pisa-2018.pdf>
- Kirkegaard, O. L. (1983). *Gummi-Tarzan*. Den norske Bokklubben A/S.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 12-24). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 43-54). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2017). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.

- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-32). Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning: Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11-25). Cappelen Damm Akademisk.
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse: En historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis* (s. 20-44). Cappelen akademisk forlag.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget
- Wagner, Å. K. H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021- Kortrapport: Norske tiåringers leseforståelse*. Lesesenteret. https://www.udir.no/contentassets/8528b7f40b9f47b086e781cfc49ae011/20230515_endelig_pirls_rapport_2021_nettsversjon-1.pdf
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det norske samlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide lærerintervju

Innledning

Først og fremst, tusen takk for at du tar deg tiden til å delta i dette intervjuet. Formålet med dette intervjuet er å få innsikt i hvordan lærerne på et tredje trinn praktiserer i arbeid med litteratur og lesing på trinnet, med et håp om at deres praksis er noe andre selv kan hente inspirasjon fra i deres arbeid i egne klasser. Det jeg ønsker å få ut av intervjuet er altså hva det er dere gjør på trinnet, og forhåpentligvis også hva det er som fungerer for elevene og som påvirker deres engasjement innenfor møtet med litteratur og ulike lesestiasjoner.

Intervjuet blir tatt opp på lydopptak. I etterkant av intervjuet kommer jeg til å transkribere intervjuet og anonymisere alle personopplysninger som kan komme frem. Når jeg er ferdig med transkripsjonen kommer jeg til å slette lydopptaket. Transkripsjonene blir lagret på privat nettverksområde, og det er det kun jeg og veileder som vil ha tilgang til dette. For å oppklare- er det greit for deg at jeg tar opp intervjuet med hensikt om å transkribere det i etterkant?

Jeg har beregnet intervjuet til å vare opptil en time.

Bakgrunnsinformasjon

- Hva er din utdanningsbakgrunn?
- Hva er du ansatt som?
- Hvor lenge har du jobbet i denne stillingen?
- Hvor mange år har du arbeidet med den akutte aldersgruppen?

Tema 1: Utforskning av litteratur

- Hva legger du i begrepet *litteratur*?
- Hva legger du i begrepet *lesing*?
- Hvilke sammenhenger trekker du mellom begrepene *litteratur* og *lesing*?
- Hva er dine tanker om arbeid med litteratur i klasserommet?
- Hva anser du som viktig i arbeidet med litteratur i småskolen?
- Hvordan diskuterer dere litteratur på trinnet?
 - o Hva med blant elevene/ hva med blant lærerne?
- Hvilke faktorer vektlegger dere i planleggingen av undervisning i tilknytning til litteratur og lesing?
- Hvordan finner du/ dere fram til den ulike litteraturen som blir brukt i klasserommet?

Tema 2: Elevenes respons

- Hvordan går du fram når du vurderer ditt eget arbeid i tilknytning arbeidet med lesing som blir gjort i skolen?
- Hvordan går du fram i arbeidet med å vurdere elevene i arbeid med lesing?
- Hvordan opplever du at elevenes ønsker innenfor arbeidet med lesing kommer til uttrykk?
- Hvordan opplever du at elevenes behov innenfor arbeidet med lesing kommer til uttrykk?
- I hvilken grad opplever du at dere mestrer det å møte elevenes ønsker og behov i arbeid med lesing?

- På hvilke måter/ gjennom hvilke tiltak skjer dette?
- Hvordan vil du beskrive elevenes respons på arbeidet dere har med lesing?
 - Tror du det er faktorer som påvirker disse responsene?
 - Hvilke? Kan du utdype?

Tema 3: Eksponering av litteratur og leseopplevelser

- Hva legger du i begrepet *leseopplevelse*?
- Hvordan vil du beskrive undervisningsomgivelsene elevene befinner seg i i skolen?
- Hvilke sammenhenger knytter du mellom eksponering av litteratur og elevenes leseopplevelser?
- Hvordan legger dere opp til leseopplevelser for elevene i skoletiden?
 - Har dere noen faste former for leseopplevelser på trinnet?
 - Er det blitt gjort noen endringer blant disse?
 - Hvilket grunnlag bygger disse endringene på?
- Hvordan blir elevene eksponert for litteratur utenfor klasserommet i skoletiden?
- Hvordan legger dere opp til leseopplevelser utenfor skolen?
 - Hvordan opplever dere at elevene responderer på dette?
 - På hvilke måter vil du si at disse opplevelsene blir tatt opp / fulgt opp i klasserommet?

Avslutning

- Av alt vi har diskutert, kan du trekke fram tre punkter som du anser som viktigst?
- Er det noe vi ikke har snakket om, men som du tenker at burde vært trukket frem?
- Er det noe du ønsker å legge til?
- Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg 2: Intervjuguide elevintervju

Innledning

Først og fremst så vil jeg si tusen takk for at du har tatt deg tiden til å delta i dette intervjuet. Jeg synes det er veldig spennende å se på hvordan tredje trinn på Åsvang jobber med litteratur og lesing. Det er også derfor jeg hadde lyst til å snakke litt med deg og noen flere elever, for å høre litt med dere hva dere synes om lesing, både i skolen, men også utenfor skolen.

Mens vi snakker nå så har jeg med en lydopptaker som kommer til å ta opp det vi snakker om. Det er fordi jeg skal skrive om det vi har snakket om, og da blir det veldig vanskelig for meg å huske absolutt alt som vi kommer til å si nå. Så derfor kommer denne til å ta opp alt det for meg, sånn at jeg kan høre på den senere og høre hva det faktisk var vi sa. Men det er bare jeg som kommer til å høre på hva vi har snakket om, det er det ingen andre som har lov til. Denne opptakeren kommer til å bli lagt et sted etter intervjuet sånn at ingen andre har tilgang til den Neste gang jeg hører på samtalen vår så skal jeg også skrive ned alt det vi sier, men da kommer jeg til å fjerne all informasjon om deg, sånn at ingen skjønner at det er deg dersom de leser det jeg har skrevet ned. Etter jeg har skrevet ned alt, så kommer jeg til å slette opptaket av samtalen vår.

Så da må jeg bare spørre deg en gang før vi starter, om det er greit for deg at vi tar opp det som vi snakker om sånn at jeg kan høre på den igjen senere og skrive det ned?

Intervjuet vil vare omtrent 15 minutter.

Tema 1: Lesing i skolen

- Hva synes du om lesestundene dere har her på skolen?
 - o Hvordan liker du best å lese når dere har lesestund? (stillelesing, gruppelesing eller høytlesing)
 - Kan du forklare hvorfor?
- Hvor henter du bøker fra til lesestund?
- Hva slags type bøker liker du å lese?
 - o Synes du skolen har et godt utvalg av disse type bøker?
- Hva synes du om det utvalget av bøker som dere har på skolen?
- Hva tenker du om at dere bøker stående rundt i klasserommet til enhver tid?
- Hva synes du bøkene dere får i bokkassene fra biblioteket?
- Hva synes du om besøkene dere har på biblioteket?
- Hva synes du skolen kunne gjort bedre mtp lesingen dere gjør når dere er på skolen?

Tema 2: Lesing utenfor skolen

- Hvordan synes du det er å ha leselekser?
 - o Hva er det dere leser i leseleskene dere får?
- Hvor mye leser du når du ikke er på skolen?
 - o Hjemme?
 - o Når dere har ferie eller helg?
- Hvordan synes du det er å lese når du ikke er på skolen?
- Hvordan er det du finner ut av hva du har lyst til å lese?
- Hvordan finner du fram til det du har lyst til å lese?

Avslutning

- Er det noe mer du vil legge til det vi har snakket om/ kommer du på noe som du har tenkt på, men ikke fått sagt?
- Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreres arbeid med litteratur og lesing»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere ved et tredjeklassetrinn praktiserer i sitt arbeid med litteratur og lesing på trinnet og hvordan dette kan ha effekt på elevenes engasjement for lesing, i og utenfor skolen. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for studien og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke lærerne ved et tredjetrinn sin praksis i arbeidet med litteratur og lesing i skolen og se på hvordan deres arbeid kan påvirke elevenes engasjement for lesing i og utenfor skolen. I lys av dette finner jeg det sentralt å også belyse elevperspektivet ved arbeidet som lærerene gjennomfører. Gjennom samtaler med både lærer og elever, samt observasjoner av elevenes lesestund, ønsker jeg å finne ut hva det er lærerne ved trinnet gjør i sin praksis som faktisk fungerer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Institutt for lærerutdanning ved Norges tekniske- naturvitenskapelige universitet (NTNU) som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du er lærer ved en skole der jeg er blitt tildelt praksis og dermed også mulighet til å hente inn data til min masteroppgave.

Hva innebærer det for deg å delta?

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å intervju en lærer ved trinnet angående deres praksis i arbeidet med litteratur og lesing i skolen. Jeg ønsker i tillegg å observere en lærer under høytlesning ved lesestund i skolen.

Dersom du takker ja til å delta i prosjektet, vil det innebære at du gjennomfører et intervju. Intervjuet blir tatt opp på lydopptak og transkribert i etterkant. I transkripsjonen vil alle deltakere bli anonymisert. Lydopptaket slettes etter fullført transkribering. Intervjuet vil vare opptil 60 minutter. Om du ønsker tilgang til spørsmålene som vil bli stilt på forhånd av intervjuet kan du ta kontakt.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet vil det også innebære å bli observert under en lesestund. Her vil fokuset ligge på situasjonen høytlesning. Under observasjonen vil det bli skrevet feltnotater. Her vil alle deltakere bli anonymisert fortløpende.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du takker ja til å delta i prosjektet, kan du til enhver tid trekke tilbake samtykket. Dette kan du gjøre ved å gi beskjed til meg, enten muntlig eller skriftlig. Om du velger å trekke tilbake samtykket vil alt av personopplysninger bli slettet. Det vil ikke få noen konsekvenser for deg dersom du velger å trekke deg.

Etter gjennomført intervju vil lydopptaket bli transkribert og anonymisert. Ettersom du ikke lenger vil kunne identifiseres, vil det da ikke være mulig å trekke seg fra prosjektet.

Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Personopplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene som er blitt beskrevet i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Gjennom prosjektet er det kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til informasjonen om deg. Lydopptak vil bli tatt med ekstern opptaker. Alle personopplysninger om deg vil bli anonymisert og lagret på privat nettverksområde.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen bli avsluttet 27. mai 2024. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert fortløpende. Lydopptak fra intervjuet vil bli slettet så fort transkripsjonen er fullført. Ettersom du ikke lenger vil kunne bli identifisert, vil ikke de anonymiserte opplysningene bli slettet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysningene om deg ut fra ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, samt utlevering av en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få personopplysninger om deg slettet
- Å sende inn klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du har spørsmål til prosjektet, ønsker å vite mer eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Nora Margrethe Sandaa, nora.sandaa@hotmail.com
- Veileder fra Institutt for lærerutdanningen ved NTNU: Ann Sylvi Larsen, ann.s.larsen@ntnu.no
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

Ann Sylvi Larsen
(Veileder)

Nora Margrethe Sandaa
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått opplysninger om masterprosjektet om læreres arbeid med litteratur og lesing, og jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Deltakelse i personlig intervju som det blir tatt lydopptak av

Å bli observert under lesestund hvor det blir tatt feltnotater

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir behandlet fram til prosjektet avsluttes

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreres arbeid med litteratur og lesing»

Dette er et spørsmål til deg og ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere ved et tredjeklassetrinn praktiserer i sitt arbeid med litteratur og lesing på trinnet og hvordan dette kan ha effekt på elevenes engasjement for lesing, i og utenfor skolen. I dette skrivet vil du som foresatt få informasjon om målene for studien og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke lærerne ved et tredjetrinn sin praksis i arbeidet med litteratur og lesing i skolen og se på hvordan deres arbeid kan påvirke elevenes engasjement for lesing i og utenfor skolen. I lys av dette finner jeg det sentralt å også belyse elevperspektivet ved arbeidet som lærerene gjennomfører. Gjennom samtaler med både lærer og elever, samt observasjoner av elevenes lesestund, ønsker jeg å finne ut hva det er lærerne ved trinnet gjør i sin praksis som faktisk fungerer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Institutt for lærerutdanning ved Norges tekniske- naturvitenskapelige universitet (NTNU) som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Ditt barn får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi h*n er elev ved en skole hvor jeg har fått tildelt praksisplass og dermed også mulighet til å hente inn data til min masteroppgave. Alle elevene ved trinnet vil få spørsmål om å delta i prosjektet, til sammen rundt 57 elever.

Hva innebærer det for deg og ditt barn å delta?

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å intervju fire elever ved trinnet angående deres syn på arbeidet med litteratur og lesing i skolen og hvordan deres forhold til litteratur er. Jeg ønsker i tillegg å observere et varierende utvalg elever under fire lesestunder i skolen. Det vil bli tatt ut et tilfeldig utvalg elever til både intervju og observasjoner.

Dersom du tillater ditt barn å delta i prosjektet, vil det innebære at h*n gjennomfører et intervju. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak og transkribert i etterkant. I transkripsjonen vil alle deltakere bli anonymisert. Lydopptaket vil bli slettet når transkripsjonen er fullført. Intervjuet vil vare omtrent 15 minutter. Dette vil avhenge av elevens respons til spørsmålene. Om du som foresatt ønsker tilgang til spørsmålene som vil bli stilt til elevene på forhånd av interjuet kan du ta kontakt.

Tillatelsen vil også innebære at ditt barn blir observert under lesestund. Her vil fokuset ligge på ulike elementer ved hver lesestund. De ulike fokusene vil ta for seg elevens valg av bok, personlig tolkning av elevens evne til å fokusere på boka og lesestiasjonen, elevenes samhandling og samtaling med hverandre over en felles bok, og personlig tolkning av situasjonen høytlesning. Under observasjonene vil det bli skrevet feltnotater. Her vil alle deltakere bli anonymisert fortløpende.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du gir tillatelse til at ditt barn kan delta i prosjektet, kan både du og barnet ditt til enhver tid trekke tilbake samtykket. Dette kan dere gjøre ved å ta gi beskjed til meg eller barnets lærer. Dere trenger ikke oppgi noen grunn dersom dere ønsker å trekke tilbake samtykket. Om dere velger å trekke tilbake samtykket, vil alt av personopplysninger vil bli slettet og det vil ikke få noen konsekvenser for verken deg eller ditt barn.

Etter gjennomført intervju med elevene vil lydopptakene bli transkribert og anonymisert. Ettersom barnet ditt ikke lenger vil kunne identifiseres etter transkribering, vil det da ikke være mulig å trekke seg fra prosjektet.

Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Personopplysningene om ditt barn vil kun bli brukt til formålene som er blitt beskrevet i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Gjennom prosjektet er det kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til informasjon om ditt barn. Lydopptak vil bli tatt med ekstern opptaker. Alle personopplysninger vil bli anonymisert og lagret på privat nettverksområde.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen bli avsluttet 27. mai 2024. Alle opplysninger om ditt barn vil bli anonymisert forløpende. Lydopptakene fra intervjuene vil bli slettet så fort transkripsjonene er fullført. Ettersom ditt barn ikke lenger vil kunne bli identifisert, vil ikke de anonymiserte opplysningene bli slettet.

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

Jeg behandler opplysningene om ditt barn ut fra samtykke fra deg som foresatt.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om ditt barn, samt utlevering av en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- Å få personopplysninger om ditt barn slettet
- Å sende inn klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

Dersom du har spørsmål til prosjektet, ønsker å vite mer eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Nora Margrethe Sandaa, nora.sandaa@hotmail.com
- Veileder fra Institutt for lærerutdanningen ved NTNU: Ann Sylvi Larsen, ann.s.larsen@ntnu.no
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

Ann Sylvi Larsen
(Veileder)

Nora Margrethe Sandaa
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Navn på barnet:

Jeg har mottatt og forstått opplysninger om masterprosjektet om læreres arbeid med litteratur og lesing, og jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At mitt barn deltar i personlig intervju som det blir tatt lydopptak av

At mitt barn blir observert under lesestund hvor det blir tatt feltnotater

Jeg samtykker til at mitt barn sine opplysninger blir behandlet fram til prosjektet avsluttes

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 5: Godkjenning fra Sikt

14.05.2024, 12:58

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

694068

Vurderingstype

Standard

Dato

24.11.2023

Tittel

Læreres arbeid med litteratur og lesing

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Ann Sylvi Larsen

Student

Nora Margrethe Sandaa

Prosjektperiode

25.09.2023 - 27.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 27.05.2024.

Meldeskjema**Kommentar****OM VURDERINGEN**

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

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Husk at barns deltakelse i forskning skal være frivillig, selv om foresatte samtykker. Barnet bør derfor få alderstilpasset informasjon om prosjektet. Dere må også sørge for at barnet forstår at det kan trekke seg når som helst dersom det ønsker det.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

