

«Som lærar så er du litt sånn guide da»

Om korleis fire norsklærarar i ungdomsskulen legg til rette for leselyst

Samandrag

Temaet for denne masteroppgåva er å sjå på korleis eit utval norsklærarar i ungdomsskulen arbeider med å legge til rette for leselyst i klasserommet. For å finne mogelege svar på problemstillinga har eg gjennomført ei kvalitativ undersøking. Eg har djupneintervjua fire norsklærarar i ungdomsskulen. Felles for dei fire informantane er at dei har lang erfaring, og at andre lærarar meiner at dei jobbar godt i høve elevar og leselyst.

Eit hovudmål med undersøkinga har vore å kartlegge faktorar som kan vere med på å stimulere til leselyst for ungdomsskuleelevar. Eg søkte å finne ut noko om korleis den gode leselæraren underviser, kva han tenker rundt det å velje ut bøker og korleis han meiner eit klasserom bør sjå ut. I tillegg ville eg vite om elevane har tilgang på bøker i klasserommet og finne ut korleis lærarane nyttar skulebiblioteket eller folkebiblioteket i skulekvardagen.

Etter å ha intervjua lærarane, sit eg igjen med kunnskap som kan vere med på å gjere meg, og kanskje også andre, til betre leselærarar. Informantane har delt raust av sine erfaringar, og det var verkeleg interessant å høyre om tankane deira knytt til temaet leselyst. Alle informantane er glade i å lese, og er veldig opptekne av at elevane skal få mogelegheita til å oppleve den same lysta til å lese som dei sjølv har. Lærarane er samde om at det er viktig å finne tekstar som fenger elevane. Dei er alle opptekne av at elevane skal kose seg med lesing, og at det ikkje treng å vere oppgåver eller etterarbeid knytt til det elevane les. Lesinga kan også vere eit mål i seg sjølv

Abstract

The theme of this master's thesis is to look at how a selection of teachers work when they try to facilitate reading desire amongst the students. To see if I can find answers to this issue, I have made a qualitative examination. I interviewed four teachers who teach the subject Norwegian in the secondary school. The interviewees are all experienced teachers, and other teachers report that these four teachers are doing a good job when it comes to facilitate reading desire amongst their students.

One of the main goals with this survey is to see if there are factors that can help stimulate the reading desire for students in the secondary school. I tried to find out how the good reading teacher teaches, what he emphasizes when it comes to choosing books, and how he thinks that a classroom should look like. In addition to this I would like to know if the students have access to books in their classrooms and find out how the teachers use the library.

After having interviewed the teachers, I have gained knowledge that might help me become a better teacher. Perhaps this knowledge can be useful for others as well? The informants have shared from their rich experiences, and it was very interesting to hear their thoughts about reading and the desire to read. The teachers I interviewed are all very engaged in reading, and they want their students to be able to have the same good experiences with reading. The teachers value reading in itself, and think it is important to find suitable texts for the students.

Føreord

Eg har alltid vore ein ivrig lesar, og eg kosar meg skikkeleg når eg kan fordjupe meg i lesestoff av ulikt slag. Kjensla av å forsvinne inn i ei god bok er vanskeleg å skildre, men denne leselysta ivrar eg for at også elevane mine skal få oppleve. Det er gjort mykje forskning på leselyst og til dømes motivasjon, men eg har ynskt å sjå på leselystfeltet frå ein litt annan vinkel. Korleis kan ein heilt vanleg lærar, på ein heilt vanleg skule, med enkle grep legge betre til rette for leselyst i klasserommet?

Utgangspunktet for denne masteroppgåva var difor rett og slett eit eigennyttig ønske om å tileigne meg tips og triks frå andre lærarar som gjer noko bra i høve lesing. Eg har særleg vore på jakt etter informasjon om korleis lærarane tenker rundt møblering av klasserommet og organisering av leseaktivitetar.

Først av alt må eg få takke informantane mine som har delt raust av sine erfaringar og metodar som dei brukar i arbeidet med å legge til rette for leselyst for elevane. Det har vore kjempeinteressant å snakke med dykk, og eg er heilt imponert over alt det gode lesearbeidet som blir lagt ned rundt omkring på skulane.

Eg vil deretter takke rettleiarane mine, Janne Sønnesyn og Ragnhild Ås, frå Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal. De er rett og slett heilt supre! Alltid konstruktive og støttande. Tusen takk for at de hjalp meg med å halde stø kurs mot ferdigstilling av oppgåva.

Til slutt vil eg takke familien min for støtte og oppmuntring. Eg ser fram til å bli ein meir integrert del av gjengen igjen, etter å ha vore i delvis isolasjon framfor pc-skjermen i lengre tid.

Helen Måredal

Lånefjorden, mai 2019

Innholdsliste

Samandrag

Abstract

Føreord

Innholdsliste

1 Innleiing.....	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2 Problemstilling og tilnærming	4
1.3 Disposisjon	5
2 Teori.....	6
2.1 Leselyst	6
2.2 Læraren si rolle	9
2.3 Å velje bok.....	11
2.4 Møblering og organisering.....	12
2.4.1 Klasserommet	13
2.4.2 Rom for lesing	14
2.5 Estetiske dimensjonar	14
2.5.1 Estetisk kontra efferent lese måte	15
2.5.2 Kreative arbeidsmetodar	16
2.5.3 Høgtlesing.....	18
2.5.4 Litterær samtale	18
2.6 Leseprosjekt	19
2.7 Bibliotek.....	21
3 Metode	23
3.1 Kvalitativ metode	23
3.1.1 Hermeneutikk	24
3.2 Intervju	24
3.2.1 Informantar og utval.....	26
3.2.2 Pilotintervju	28
3.3 Gjennomføring	28
3.4 Analyse	29
3.4.1 Handsaming av datamaterialet.....	30
3.4.2 Analyseverktøy.....	31
3.5 Reliabilitet og validitet	32
3.6 Forskingsetikk.....	33

4 Funn.....	35
4.1 Leselyst	35
4.2 Læraren si rolle	38
4.3 Å velje bok.....	39
4.4 Møblering og organisering.....	40
4.5 Estetiske dimensjonar	42
4.6 Leseprosjekt	47
4.7 Bibliotek.....	48
5 Drøfting.....	50
5.1 Leselyst	50
5.2 Læraren si rolle	52
5.3 Å velje bok.....	55
5.4 Møblering og organisering.....	56
5.4.1. Klasserommet	56
5.4.2 Rom for lesing	58
5.5 Estetiske dimensjonar	59
5.5.1 Estetisk kontra efferent lese måte	59
5.5.2 Kreative arbeidsmetodar	61
5.5.3 Høgtlesing.....	63
5.5.4 Litterær samtale	64
5.6 Leseprosjekt	64
5.7 Bibliotek.....	66
6 Oppsummering og konklusjon.....	69
6.1 Oppsummering.....	69
6.2 Kritiske refleksjonar kring eige arbeid.....	70
6.3 Didaktiske implikasjonar.....	71
Kjelder.....	73
Vedlegg.....	76
Vedlegg 1: Skjerm bilde frå «Min side» hjå NSD.....	76
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	77
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	79
Vedlegg 4: Intervjuguide	80

1 Innleiing

I denne innleiinga vil det først komme informasjon om bakgrunnen for dette prosjektet, før det kjem grunngevingar på kvifor temaet leselyst i ungdomsskulen vart fokusområde. Deretter følger ein hovuddel med presentasjon av problemstillinga som dannar rammeverket for denne oppgåva. Her vil det også bli nokre presiseringar og avgrensingar knytt til problemstillinga, før det avslutningsvis blir presentert ein kort disposisjon for korleis oppgåva er oppbygd.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

I ein skuleklasse møter ein elevar som har svært ulikt erfaringsgrunnlag når det gjeld lesing og litteraturopplevingar. Nokre les med glede og har blitt lesne for så lenge dei kan hugse, medan andre elevar knapt nok har opna ei bok. Mange veit ikkje kva dei går glipp av dersom dei unngår å bli med inn i litteraturen si verd (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 11). Den litterære opplevinga kan sjåast på som noko personleg som berre angår ein sjølv, samstundes som det kan skape eit fellesskap og danne grunnlaget for felles forståing (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 11).

I læreplanen for grunnskulen er lesing ein av fem grunnleggande dugleikar som er spesielt vektlagt. I Kunnskapsløftet står det mellom anna at «Å kunne lese er viktig for personlig utvikling og for å kunne delta i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lesing er med andre ord ein svært sentral dugleik som det er viktig at elevane meistrar. Ein kan faktisk med utgangspunkt i læreplanen seie at lesing må ligge i botnen dersom ein skal vere ein fullverdig samfunnsdeltakar. Læreplanen seier også at «for å kunne utvikle leseferdigheiter i norskfaget må elevane lese ofte og mykje, og dei må arbeide systematisk med lesestrategiar som er tilpassa føremålet med lesinga, og med ulike typar tekstar i faget. Utviklinga går frå grunnleggjande avkodning og forståing av enkle tekstar til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig meir komplekse tekstar i ulike sjangrar» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er altså ikkje tilstrekkeleg å kunne avkode, dersom ein skal mestre ulike teksttypar. Elevane må difor utvikle andre dugleikar, slik at dei kan forstå og reflektere over stadig meir utfordrande tekstar.

Professor ved Lesesenteret i Stavanger, Atle Skaftun, slår fast at det er mykje usikkerheit blant lærarar og skuleleiarar når det gjeld korleis ein skal forstå omgrepet grunnleggande ferdigheiter. Ein vanleg måte å oppfatte ordet grunnleggande på, er at det viser til elementære ferdigheiter, altså noko ein lærer seg ein gong for alle, og deretter er ferdig med (Skaftun, 2015). For mange vil det nok vere naturleg å tenke at lesing som grunnleggande dugleik er synonymt med den første leseopplæringa. Det er likevel ikkje tilstrekkeleg å berre fokusere på leseopplæring i starten av skuleløpet (Roe, 2014, s.12). Ein må halde fokus på leseopplæring også i den vidare skulegangen. Lesing er så mykje meir enn berre avkodning. Samfunnet i dag er i stadig omvelting.

Informasjonsstraumen er stor, og det blir stadig større krav til menneske om å meistre lesekunsten for å kunne delta. I dei seinare åra har ein i større grad gått over til å snakke om reading literacy, heller enn lesedugleik, for betre å spegle dagens samfunnskrav. OECD definerer reading literacy som evna til å «forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner og delta i samfunnet» (Skaftun, 2015). Roe (2014) sitt syn fell saman med det meiningsberande i definisjonen til OECD, og ho seier at lesedugleiken blir automatisert hjå dei fleste elevane etter kvart, men åtvarar mot å sjå på lesing som eit sett med tekniske dugleikar som vi er ferdige med å tileigne oss etter dei første åra på barneskulen (s. 23). Ho omtalar arbeidet mot å bli ein god lesar som ein lang prosess som aldri heilt tek slutt (Roe, 2014, s. 23). Roe (2014) trekker fram at arbeidslivet har endra seg vesentleg i dei seinare åra, og krev fleire kompetansar enn tidlegare. For å få innsikt i dei fleste nye område, krevst det god lesekompetanse (Roe, 2014, s. 11).

I denne masteroppgåva ønsker eg å gripe fatt i dette med å engasjere seg i tekstar og late seg rive med av leselyst. Leselyst som omgrep vert nærare gjort greie for i tilknytning til problemstillinga i kapittel 1.2, i tillegg til at det blir omtala i teorien som ligg til grunn for forskingsarbeidet i kapittel 2.1. Eg har lyst til å finne ut meir om korleis ein lærar kan arbeide for å legge til rette for at elevane skal oppleve kjensla av leselyst. Eg kjem ikkje til å fokusere på dei tekniske sidene ved lesing eller arbeidet med lesestrategiar. Eg vil heller fokusere på ei side ved lesing som kan vere litt vanskeleg å gripe fatt i, fordi det er lite målbart. Henning Fjørtoft peikar i boka *Norskdidaktikk* på at det er vanskeleg å måle verdien av leselyst (Fjørtoft, 2014, s. 183). Eg jobbar som norsklærer i ungdomsskulen, og har gjort det i fleire år. Etter mitt syn er det for lite fokus på leselyst i ungdomsskulen der eg arbeider, og dette kan truleg også vere tilfellet ved fleire andre skular. Sjølv har eg i alle fall hatt for lite fokus på systematisk arbeid med leselyst i åra som lærar. Dette vil eg no gjere noko med, for som ivrig lesehest kjenner eg gleda ved leselyst på kroppen. Det er heilt fantastisk å sette seg med ei god bok og late tankane spinne rundt i ulike univers. Kjensla av å skli inn i ei anna verd kan vere både god, vond, trist, morosam, brutal og skummel. Eiga erfaring tilseier at det å lese bøker har vore med på å utvide horisonten min, og det kan jo ikkje skade, verken for lærarar eller elevar. Eg har difor eit mål om at arbeidet med denne masteroppgåva fører til at eg tileignar meg kunnskapar som kan danne grobott for leselyst hjå mine elevar.

Ved å fokusere på faktorar som er knytt til leselyst, kan eg kanskje klare å gjere mi undervising meir leselystvennleg. Det er mange faktorar som kan spele inn når det gjeld leselyst. Eg er særleg oppteken av å finne ut av om det er fysiske ting ved eit klasserom som kan vere med på å stimulere til leselyst. I ei tidlegare gjennomført litteraturstudie har eg tatt føre meg forskning som er gjort på feltet lesing og utforming av klasserom. Edvard Befring skriv i boka *Forskningsmetode* at det er viktig å

skaffe seg ei oversikt over kva som ser ut til å vere akseptert kunnskap på eit område, og kva spørsmål som står ubesvart (Befring, 2007, s. 89). Størstedelen av forskinga eg fann fram til hadde fokus på lys-, lyd- og lufttilhøve i klasseromma. Dette er faktorar eg meiner bør vere sjølvsegte i alle klasserom, uavhengig av formål med undervisinga. Eg kjem difor ikkje til å fokusere på desse faktorane i masteroppgåva. Derimot ser det ut til å vere lite forskning som går på korleis ein kan møblere og organisere undervisinga for å stimulere til leselyst. Det tykkjer eg er eit interessant felt, så her vil eg sjå om ikkje dette forskingsprosjektet knytt til masteroppgåva kan gi meg hjelp med tilrettelegging for leselyst for ungdomsskuleelevar.

Grunnen til at eg vil fokusere på leselyst for ungdomsskuleelevar, er at lesing i ungdomsskulen er eit fagfelt som ikkje ser ut til å ha vore prioritert. Som nemnd ovanfor har leseopplæringa tradisjonelt sett vore vektlagt i dei første skuleåra, medan fokuset på lesing har blitt gradvis mindre utover i skuleløpet. Roe (2014) trekk derimot fram at det i dei seinare åra har vore auka fokusering på lesing også for eldre elevar, noko innføringa av *Kunnskapsløftet* vitnar om (s. 9). Roe (2014) skriv at lesing ikkje kan sjåast på som eit fag, men ein dugleik som strekkjer seg på tvers av fag (s. 74). Ved å innføre lesing som ein av dei grunnleggande dugleikane i læreplanen, synleggjer ein trongen for auka fokus på lesing også etter den første leseopplæringa. Trass i auka fokus på lesing i ny læreplan, er det også viktig at dette viser seg også i den praktiske skulekvardagen. Denne oppgåva vil difor vere eit bidrag når det gjeld fokus på lesing i ungdomsskulen.

I strategiplanen *Gi rom for lesing!* er samanhengen mellom haldning til lesing og dugleiksnivå presisert. I planen står det mellom anna at «Å skape leseglede og interesse for lesing og vedlikeholde dette gjennom hele skuleløpet, er derfor en viktig oppgave» (Utdanningsdirektoratet, 2007). Vidare vert det presisert at bøker og anna lærestoff må vere lett tilgjengeleg på alle læringsarenaer. Dette er etter mitt syn med på å utdjupe leselysttemaet, og handlar om korleis ein organiserer klasserommet. Dersom eg tenker på eit standard klasserom, ser eg føre meg pultar og stolar organisert i rekker etter eit slags buss-prinsipp. Dette fungerer etter mitt syn utmerka i mange samanhengar, men det er ikkje nødvendigvis slik eg ser føre meg at elevane skal sitte dersom dei skal kose seg med lesing. Det er i alle fall ikkje slik eg pleier å sitje når eg let meg rive med av leselyst og sleng meg i sofaen med ei god bok.

1.2 Problemstilling og tilnærming

Som eit utgangspunkt for arbeidet med denne masteroppgåva har eg formulert følgende problemstilling:

Korleis arbeider eit utval norsklærarar med å legge til rette for leselyst blant ungdomsskuleelevar?

Med omgrepet leselyst meinast her ei lyst til å lese. Vidare i oppgåva kjem i hovudsak omgrepet leselyst til å bli nytta frå mi side, medan enkelte av teoretikarar som denne oppgåva bygger på, nyttar ulike variantar av ord som til dømes lese glede, lese motivasjon og lese engasjement. Eg presiserer difor at eg vel å jamstille tydinga av desse orda, og brukar dei synonymt. Det vil bli ei kort presisering og utdjuping av omgrepsbruken i kapittel 2.1. Det må og presiserast her i tilnærminga til problemstillinga, at det i denne oppgåva vil vere vekt på leselyst knytt til skjønnlitteratur. Det er ikkje noko i vegen for at ein kan oppleve leselyst også knytt til saktekstar. Leselyst kan også ha overføringsverdi frå den eine typen litteratur til den andre, men det vil ikkje bli omtalt her. I problemstillinga er norsklærarar i fokus. Grunnen til det er todelt: Hovudårsaka er at norsklærarane har eit særskilt ansvar for lesing. I tillegg er eg norsklærar sjølv, og sidan oppgåva delvis er forankra i eit ønske om å utvikle ein betre praksis, baserer eg oppgåva på eit fundament som eg kan ha direkte nytte av i mi vidare lærargjerning. Mange lærarar har ikkje reindyrka berre eitt undervisningsfag, så det vil difor vere på sin plass å presisere at dette arbeidet har som utgangspunkt å finne ut korleis norsklærarane arbeider med leselyst i norskfaget. Det vil difor ikkje vere fokus på korleis ein norsklærar til dømes arbeider med leselyst i naturfag.

Leselyst er det overordna temaet for denne oppgåva. I utgangspunktet hadde eg definert fire utdjupande tema som skulle vere med på å konkretisere og kaste lys over korleis lærarar arbeider med å legge til rette for leselyst i ungdomsskulen. Desse fire undertemaa var møblering/organisering, kreative arbeidsmetodar, tekstar og skulebibliotek. Etter å ha nytta Aksel Tjora (2017) sin stegvis-deduktiv induktiv (SDI) metode i analysearbeidet, utvikla det seg i staden seks nye undertema basert på informasjon frå informantane. Denne nye kategoriseringa erstatta difor den tidlegare inndelinga. Undertemaa som kom fram som følge av analysearbeidet var følgende: læraren si rolle, å velje bok, møblering og organisering, estetiske dimensjonar, leseprosjekt og avslutningsvis skulebibliotek. Desse seks undertemaa er alle nært knytt til leselyst som hovudtema, og kan sjåast på som ei utdjuping og konkretisering av korleis lærarane arbeider med å legge til rette for leselyst i ungdomsskulen.

1.3 Disposisjon

I denne disposisjonsdelen vil eg kort gjere greie for korleis masteroppgåva mi er bygd opp. I kapittel to vert det gjennomgang av teorien som denne oppgåva byggjer på. Først kjem ein presentasjon av teori knytt til hovudtemaet leselyst, med presiseringar rundt omgrepa motivasjon og engasjement. Så følger teori om dei seks underkategoriane som utdjupar leselysttemaet i tråd med SDI-analysen til Tjora (2017). Deretter følger eit kapittel om metodisk tilnærming der dette masterprosjektet vert plassert innanfor vitskapsteoretiske ramar, samstundes som det vert gjort greie for sentrale vitskapsteoretiske omgrep og metodologiar. Dette prosjektet bygger på intervju, som er ein kvalitativ forskingsmetode. Eg vil grunngi kvifor eg har nytta denne tilnæringsmåten, og forklare korleis eg har gått fram i arbeidet med å sikre at prosjektet er forskingsetisk forankra på ein god måte. I kapittel fire vert det presentasjon av funn, medan kapittel fem inneheld drøftingar. Avslutningsvis vil det vere eit kapittel der dei viktigaste momenta frå oppgåva vert summerte opp, samstundes som det vert trekt trådar tilbake til problemstillinga for oppgåva.

2 Teori

I dette kapittelet vil eg gå inn i det teoretiske rammeverket som denne studien kviler på. Kapittelet byrjar med ei grundig drøfting av omgrepet leselyst, som dannar grunnlaget for denne oppgåva. Det vil også bli ei klargjering av korleis ein kan forstå tilhøvet mellom leselyst, motivasjon og engasjement. Deretter går eg vidare med å presentere teori til seks undertema som er valde med utgangspunkt i analysen av intervju. Målet med undertemaa er å vise korleis og kvifor norsklærarar kan arbeide med leselyst i ungdomsskulekvardagen. Det første undertemaet er leselyst knytt til læraren si rolle. Deretter følger temaet å velje bok, før møblering og organisering vert gjort greie for. Deretter følger undertemaet estetiske dimensjonar, etterfølgd av leseprosjekt. Til slutt kjem avsluttande delemne, som seier noko om samanhengen mellom leselyst og bruk av bibliotek.

2.1 Leselyst

Som ei forlenging av operasjonaliseringa av leselystomgrepet i innleiinga, kjem det her ei kort presisering og utdjuing i høve omgrepsbruken i oppgåva. Trass i at eg i hovudsak nyttar omgrepet leselyst i denne masteroppgåva, er det ein del variasjon i omgrepsbruken hjå ulike teoretikarar. Orda leselyst, leseglede, ulike variantar av orda leseengasjement og lesemotivasjon, blir alle nytta. Sjølv om det kan vere nyanseforskjellar i tydinga til dei ulike orda, vel eg å bruke ordet leselyst som ei fellestyding som gjeld for alle dei ulike variantane.

Astrid Roe skriv at «Leselyst handler om at vi gleder oss til å få tid til å lese, at vi ikke klarer å slippe taket i teksten fordi den gir oss gode eller sterke opplevelser» (Roe, 2014, s. 39). Lesing er såleis vektlagt som noko ein gler seg til å gjere fordi det fører med seg opplevingar lesaren set pris på. I utgangspunktet treng ikkje leselyst å knytast til skulen i det heile. Det er likevel slik at skulen er ansvarleg for at elevane lærer å lese. Roe skriv at «Ett av målene med all leseopplæring er å få elevene motivert for og engasjerte i lesing, slik at de går inn i tekstene med forventning og interesse, og slik at de faktisk velger å lese selv om de ikke må» (Roe, 2014, s. 39).

I denne oppgåva vil det vere fokus på kva eit utval lærarar gjer for å legge til rette for leselyst for ungdomsskuleelevar. Da kan det vere klarleggande å sjå kva læreplanen seier om leselyst. I læreplanen for norsk er ingen av orda leselyst, leseglede, leseengasjement eller lesemotivasjon nemnd eksplisitt. Går ein derimot til *Veiledning til læreplan, praktiske eksempler*, finn ein under *Eksempel 6: Mengdelesing, lesestrategier og muntlig formidling* følgande om leselyst for 8-10 klasse: «Et viktig formål med leseopplæringen i norskfaget er å stimulere elevenes leselyst og leseglede. Utviklingen av leseferdigheter forutsetter at elevene leser ofte og mye...» (Udir, 2015). I forlenginga av dette er det skildra eit undervisningsopplegg der det overordna formålet er leseglede.

Leseforskaren Wilhelm seier dette om leselyst: «lesing som blir gjort med lyst, karakteriseres av en intens opplevelse og visualisering og en nysgjerrig refleksjon over både litteraturens natur og leserens egen natur og situasjon» (Wilhelm, sitert i Hennig, 2017, s. 109). Denne skildringa av leselyst er relativt vid. Åsmund Hennig har difor prøvd å konkretisere skildringa til Wilhelm, slik at det vert lettare å forstå kva leselyst er. Hennig fokuserer på det som skjer når ein lesar på effektivt vis brukar den litterære lesedugleiken sin (Hennig, 2017, s. 109). Lesaren vil da i samspel med teksten kunne sjå for seg ei rik verd, der vi opplever empati med personane som er med i teksten. Vi les med innleving, og brukar aktivt både fantasi og intellekt. Nysgjerrigheita blir vekt, og den er avgjerande for om vi vil ta oss arbeidet med å lese prøvande og kanskje gå nokre omvegar for å skaffe oss ei meir sikker forståing av teksten (Hennig, 2017, s. 109-110). Leselyst gjer at vi vil kome fram til denne forståinga, slik at vi kan meine noko om teksten. Hennig trekker fram at ei meining om teksten sjeldan er endeleg (Hennig, 2017, s. 110). Når ein diskuterer ein tekst med andre lesarar, les andre tekstar eller tileignar seg nye erfaringar, vil meininga ein har om ein tekst endre seg. På bakgrunn av dette kan ein seie at lesing er ein pågåande prosess (Hennig, 2017, s. 110).

Dersom ein støttar seg til Hennig sin definisjon på leselyst, kan ein fastslå at leselyst er ein kompleks dugleik som er driven av ein indre motivasjon. Den indre motivasjonen Hennig omtalar, tar lang tid å utvikle (Hennig, 2017, s. 111). Spørsmålet vert da korleis ein i skulen kan gi rom for lesing på ein slik måte at det stimulerer til leselyst. «Å lese av lyst, kjenne positiviteten, begjær og leseglede gir motivasjon i et langt læringsløp» (Hjellup, 2018, s. 79). Dette sitatet set fingeren på ein mogeleg konsekvens ved leselyst. Læringsløpet kan verte lettare for elevar som opplever leselyst og finn glede ved å fordjupe seg i ulike typar litteratur. Med utgangspunkt i dette kan ein seie at det er viktig å legge til rette for at barn og unge skal oppleve leselyst. Leselyst bør vere eit fundament som både føresette, lærarar, skulebibliotekarar, bibliotekarar, skuleleiarar og skuleeigarar arbeider systematisk for å oppnå. Men leselyst kjem ikkje av seg sjølv. Arbeidet med leselyst må prioriterast over tid i alle ledd. Lesing må vere eit satsingsområde gjennom heile skuleløpet (Hjellup, 2018, s. 81).

I boka *Møter med barnelitteratur* (2018) står det også noko om leselyst og kva som er viktig å vektlegge i skulen når ein skal lese litteratur. Blant anna står det at «skolen har flere mål med litteraturlesingen» (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23). Det er viktig å ta i vare den unike opplevinga som god litteratur gir, sidan opplevingar både er premiering og drivkraft for den som les. Det handlar altså om å skape leselyst hjå den enkelte, og eit lesefellesskap i klassen (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23). Det blir hevda at barn som blir glade i å lese litteratur også får med seg andre positive aspekt på kjøpet i tillegg til leselysta; ein blir kjend med situasjonar, kulturar, utfordringar og konflikhtar som dei fleste elles aldri vil oppleve i det verkelege livet. Ein utviklar evna til å fantasere, vert meir uthaldande

som lesarar og kan gå i djupna på det ein ønsker av lesestoff. I tillegg til dette får ein utvikla språksansen sin, ved at dei les godt og variert språk (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23).

I daglegspråket vert ordet motivasjon ofte brukt om ei drivkraft som gjer at vi gjennomfører noko. I forskingslitteraturen er definisjonane ofte meir spesifikke, og det er svært mange som har kome med ulike teoriar og definisjonar knytt til motivasjonsfenomenet. Rammene for denne oppgåva opnar ikkje for at eg kan fordjupe meg i motivasjon som fagfelt. Likevel er det eit såpass viktig tema som både kan seiast å vere nær knytt til leselyst, samstundes som det kan sjåast på som ein del av leselystomgrepet eller ein føresetnad for leselyst. Det vil difor vere på sin plass å ta med ei kort innføring i teoriar knytt til motivasjon, der teorien også viser noko om korleis omgrepa leselyst og motivasjon heng saman. Astrid Roe skriv at motivasjon og engasjement er avgjerande for evna og vilja til å lese (Roe, 2014, s. 38). Roe skriv vidare at motivasjon og engasjement for lesing er eit av måla med all leseopplæring (Roe, 2014, s. 39). Motiverte elevar som engasjerer seg i lesing, går inn i tekstar med forventning og interesse. Dei vel å lese sjølv om dei ikkje må gjere det (Roe, 2014, s. 39).

Roe dreg også inn omgrepet *engasjerer* i samband med motivasjon. Dette uttrykket kjem også til uttrykk i ei litt anna form når Roe skriv at «god leseforståelse er avhengig av et visst engasjement, som i noen sammenhenger er styrt av leselyst og leseglede – men ikke alltid» (Roe, 2014, s. 41). I mange tilfelle er leseforståinga avhengig av ei drivkraft som blir danna når vi forstår kvifor vi les og kvifor det er viktig for oss å forstå innhaldet i ein tekst (Roe, 2014, s. 41). Roe er ikkje aleine om å vektlegge engasjement som eit sentral aspekt knytt til leselyst. I Pisa sin definisjon av lesekompetanse frå 2009 er ordet engasjement lagt inn som ein del av lesekompetansen. Det var ikkje tilfellet i tilsvarande definisjon av lesekompetanse frå år 2000 (Roe, 2012, s. 107-108). Årsaka til at engasjement er blitt ein del av definisjonen, er at engasjement er sentralt for å forstå det ein les (Roe, 2012, s. 108). Ein uengasjert lesar vil ikkje få med seg innhaldet i det han les uansett kor god han er med tanke på teknisk avkoding.

Leseforskaren Linda Gambrell har skrive ein artikkel som heiter *Seven rules of engagement* (Gambrell, 2011). I denne artikkelen presenterer ho sju grunnleggande prinsipp for at elevar skal oppleve leseengasjement. For det første må både tekstane som skal lesast og aktivitetane knytt til lesinga vere relevant for dei som skal lese. I tillegg må elevane ha tilgang til eit breitt utval av lesestoff, og lesinga må vare ved over lengre tid. Det er også trekt fram at elevane bør få val knytt til type lesestoff. Elevane bør og ha moglegheit til å samhandle med andre og diskutere tekstane dei les. Oppleving av meistring er ein annan faktor som er trekt fram. Det er viktig for elevane at dei opplever at dei lukkast med å lese bøker som er tilpassa deira nivå. Som eit siste poeng er det også

vektlagt at klasseromsopplæringa bør reflektere viktigheita og verdien av lesing (Gambrell, 2011, s. 173-176).

Det ser ut til å vere semje om at motivasjon og engasjement er sentralt når det gjeld leselyst. Trass i mange ulike måtar å definere motivasjon på, er det semje blant forskarar om at motivasjon er tett knytt til korleis ein person oppfattar seg sjølv (Roe, 2014, s. 41). Elevar som har tru på at dei skal lukkast, har større sjanse til å faktisk lukkast, enn elevar med lita tru på eigne prestasjonar. Når det gjeld lesing, er det å ha tru på seg sjølv og eigne dugleikar, med på å stimulere elevane til å gå laus på stadig større leseutfordringar (Roe, 2014, s. 41). Denne forventninga om å lukkast vil ha ein sjølvforsterkande effekt, og eleven kjem etter kvart inn i ein god sirkel der han eller ho stadig vert ein betre lesar. Det er viktig for lærarar å ha kjennskap til dette fenomenet, og legge til rette for at elevane får lesestoff tilpassa sitt nivå, slik at dei opplever meistring. I følge Roe er det ein «klar sammenheng mellom leseprestasjoner og positive holdninger til lesing» (Roe, 2014, s. 41). Denne tankegangen er også i tråd med prinsippet til Gambrell (2011), der ho peiker på kor viktig det er for elevane å oppleve meistring (s. 176).

Med utgangspunkt i dei ulike definisjonane knytt til leselyst, ser ein at det er noko variasjon i kva som vert lagt i omgrepet leselyst. Likevel er det fleire fellestrekk som går att, nemleg det frivillige momentet og kjenslene av å entre ei anna verd der ein kan møte opplevingar som ein elles ikkje ville hatt mogelegheit til. Motivasjon og engasjement er også uløseleg knytt til leselyst, og blir difor omtala som ein del av leselystomgrepet i denne oppgåva.

2.2 Læraren si rolle

Det er viktig å ha dyktige leselærarar, men det kan vere vanskeleg å peike på kva det er som gjer at ein lærar er dyktig. Den internasjonale foreininga for leseforskning, International Literacy Association, har laga ei liste med seks kjenneteikn på ein dyktig leselærar. Den dyktige leselæraren har kunnskap om det teoretiske og empiriske grunnlaget for lese- og skriveprosessar og undervisning. Han nyttar undervisningsmetodar, læremiddel og læreplan for å støtte elevane si leseopplæring. Han nyttar vurderingsformer som høver i planlegginga av effektiv leseopplæring, samstundes som han har forståing og respekt for kulturelle skilnader. I tillegg til dette legg han til rette for eit læringsmiljø som fremjar lesing, og han har tilgang til etter- og vidareutdanning (International Literacy Association, 2010). Eit læringsmiljø som fremjar lesing, er det femte hovudmomentet i karakteristikken av den dyktige leselæraren. Med læringsmiljø er det her trekt fram både den fysiske sida ved eit læringsmiljø, så vel som det sosiale samspelet som eksisterer i eit klasserom. Læraren må utnytte dei fysiske rammene til undervisningsrommet på best mogeleg måte, samstundes som han legg til rette for god bruk av teknologi og anna undervisningsmateriale. Samspelet mellom elevane er trekt fram som ein ressurs i arbeidet med å utvikle elevprestasjonane (International Literacy Association, 2010).

I arbeide med leselyst er det viktig at læraren er medviten på sitt eige forhold til lesing (Hennig, 2017, s. 114). Læraren bør tenke over korleis han sjølv har erfart kjensla av lese glede, og kva han ønsker at elevane skal oppleve når dei les litteratur. Som lærar bør ein stille seg slike spørsmål, for betre å bli klar over korleis elevane oppfattar ein som leselærar. Ein god litteraturformidlar må sjølv vere ein lesar (Hennig, 2017, s. 114). Ikkje berre sikrar ein den litterære kompetansen, men ein bør også synleggjere for elevane at også læraren har leselyst og føler glede ved lesing. Ein norsk lærar som ikkje er spesielt glad i lesing, kan og bør gjere noko med dette (Hennig, 2017, s. 115). Ein bør legge tekstane som elevane skal lese til grunn for lesinga, og førebu undervisninga med dette som utgangspunkt. Læraren må rett og slett øve seg opp, slik at han likar å lese (Hennig, 2017, s. 115).

Lærarar må lese mykje og vere gode litteraturformidlarar, for å kunne gi gode litteraturframlegg til elevane (Hennig, 2017, s. 117). Norskfaget og litteraturlærarar kan på ein positiv måte sette spor etter seg i tankane til elevane. Fjørtoft skriv i boka *Norskdidaktikk* at norskfaget har «hatt stor betydning for utviklingen av livslang lese glede for mange» (Fjørtoft, 2014, s. 183). Det er ikkje alle tekstar som treff alle elevar, og det er heller ikkje enkelt å måle verdien av leselyst (Fjørtoft, 2014, s. 183). Uavhengig av dette kan ein seie at læraren sitt engasjement for lesing er viktig for elevane (Fjørtoft, 2014, s. 183). Det er likevel ikkje nok at læraren viser leseengasjement og innehar kunnskap om litteratur. Det er eit uttrykk som seier «rett bok til rett elev i rett tid». Det er utfordrande å vite kva bøker som er rett og kva tid som er rett. Da er det viktig at læraren kjenner elevane sine. Hennig skriv at «hvem vi er, avgjør hvordan vi leser» (Hennig, 2017, s. 93). Ein lærar som kjenner godt til elevane sin bakgrunn, interesser og dugleikar, vil lettare kunne legge til rette for at elevane får lesestoff som passar den enkelte (Hennig, 2017, s. 93).

Med bakgrunn i elevane sitt utgangspunkt, kan læraren framsnakke litteratur. Gambrell kjem i sin artikkel med framlegg om at lærarar har ei fast økt kvar veke der dei presenterer eit utval bøker for elevane (Gambrell, 2011, s. 174). Ved slike bokpresentasjonar kan elevane blir inspirerte til å velje ei bok ut frå det dei har høyrte. Ein liten smakebit kan stimulere til vidare leselyst. Korleis utviklar handlinga seg? Korleis endar boka? Slike spørsmål kan trigge leselysta, og føre til at elevar gir seg i kast med ulike bøker som dei elles ikkje ville ha høyrte om. Som lærar kan det vere utfordrande å halde seg oppdatert og orientert om aktuell litteratur til ei kvar tid. Heldigvis er det utarbeida ulike hjelpemiddel ein lærar kan nytte seg av. Lesesenteret i Stavanger er eit nasjonalt ressurscenter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret, 2018), som blant anna har utarbeida ulike ressursar til hjelp for lærarar.

I tillegg til at læraren må kjenne elevane og vere ein god litteraturformidlar, er han eit viktig leseforbilde. Læraren bør difor vere oppslukt i sitt eige lesestoff, medan elevane har stillelesing

(Hjellup, 2018, s. 121). Det kan verke freistande å sette seg til rette med førebuing til timar eller vurderingsarbeid medan det er stille i klasserommet og elevane les i kvar si bok. Som lærar bør ein likevel unngå dette. Som leseforbilde bør ein nytte høvet til å vise kor viktig det er å lese. Ikkje berre kan du halde deg orientert om aktuell ungdomslitteratur, men du kan faktisk lese bøker for eiga vinning si skuld i arbeidstida. Uavhengig av type lesestoff vil du signalisere til elevane dine at du set pris på lesing og verdset det så høgt at du prioriterer det. Det at ein lærar viser leseengasjement kan verke smittande (Fjørtoft, 2014, s. 183). Læraren kan gjerne fortelje om bøker han eller ho les og komme med sine refleksjonar rundt bøker. Kanskje det kan fungere som ein slags teaser for elevane, slik at dei får lyst til å lese ei bok, finne ut meir om eit forfattarskap eller utforske ein sjanger.

2.3 Å velje bok

I 2.2, Læraren si rolle, har eg mellom anna skildra viktigheita av at læraren kjenner elevane godt, slik at han kan hjelpe dei med å finne ei bok som er rett for den enkelte. Det blir poengtert at denne hjelpa er viktig for at elevane si leselest. No skal vi sjå på leselest frå ein litt annan vinkel, men dette treng slett ikkje å stå i kontrast til det som ligg til grunn for rettleiing av elevar. Å velje bok sjølv kan vere med å påverke leselesta, skriv Linda Gambrell (2011, s. 175). Ho kjem i artikkelen sin med tips til korleis ein både kan ivareta ønske frå elevane om å velje bok sjølv, samstundes som ein sikrar at boka som blir valt har passeleg vanskegrad. Dette vil vere særleg viktig for elevar som slit med lesinga. Læraren kan rett og slett velje ut til dømes fem bøker med passande vanskegrad, så kan eleven velje mellom desse. Hennig skriv i boka *Litterær forståelse* at barn må få velje bøker sjølv, men at dei og treng hjelp til å finne bøker dei elles ikkje ville ha valgt (Hennig, 2017, s. 130). John A. Appleyard er ein amerikansk leseforskar som meiner at leseinteresser kan delast inn i fem leseutviklingsstadiar: den leikande lesaren i førskulealder, lesaren som helt og heltinne i 6-12-årsalder, lesaren som tenkjar i ungdomsskulealder, lesaren som tolkar i studentalder og den pragmatiske vaksne lesaren (Appleyard, 1991, sitert i Håland, 2018, s. 62). Den leikande lesaren skil ikkje tydeleg mellom røyndom og fantasi og kan difor gjerne leve seg inn i univers der til dømes dyr oppfører seg som menneske. Oftast treng den leikande lesaren ein vaksen til å lese høgt for seg (Håland, 2018, s. 62). Lesaren som helt eller heltinne føretrekk tydelege hovudpersonar, med eit tydeleg skilje mellom gode og vonde personar (Håland, 2018, s. 62). Den tenkande lesaren føretrekk historier der ein kan kjenne seg att, og hovudpersonen står fram som tydeleg og mogeleg å identifisere seg med (Håland, 2018, s. 62). Den tolkande lesaren prøver å forstå at bøker kan ha ulike meiningar og vil difor forsøke å lese teksten kritisk, medan den vaksne, pragmatiske lesaren ofte fokuserer på at lesinga kan vere ei verkelegheitsflukt (Håland, 2018, s. 62-63). Desse ulike lesefasane er sjølvstundt ikkje hogd i stein, men dei kan gi ein peikepinn på kva bøker som kan føre til lesestimulering for ulike elevar. Det er sjølvstundt ikkje slik at alle over tolv år er ferdig med heltehistoriar, men det er viktig at eit klasserom eller

skulebibliotek er innreia med eit rikt utval av bøker, slik at ulike elevar kan finne litteratur av interesse når dei skal velje bøker sjølv.

Elevar som skal velje bøker sjølv, har ein tendens til å velje bøker der dei ikkje utfordrar sine eigne interesser (Håland, 2018, s. 64). Det kan vere fristande å velje bøker som er av ein slik type ein pleier å lese, og da er det viktig at elevane får hjelp til å utvide horisonten sin. For å utvikle evna til kritisk vurdering må elevar få tilgang til eit stort utval av litteraturerfaringar (Sheridan, 2000, s. 113, sitert i Hennig, 2017, s. 129). Elevane må få lese enkle tekstar, og meir utfordrande tekstar. Dei bør lese både såkalla «dårlege» og «gode» bøker (Hennig, 2017, s. 130). Sjølv om vi tenker at vi let elevane velje bøker heilt fritt, må vi hugse på kven det er som fyller bokhyllene og bestemmer kva bøker som skal bli sendt ut til skular, bibliotek og bokhandlarar. «For å begrense graden av sensur bør altså valgmuligheten være stor og bokhyllene mangfoldige» (Hennig, 2017, s. 130).

I norskfaget er det viktig å lese, skrive og diskutere for å forstå korleis idear og menneskeleg erfaring kjem til uttrykk gjennom tekstar (Fjørtoft, 2014, s. 315). Eit mål med norskfaget er å utvikle eit sterkt fortolkingsfellesskap for kva ein kan rekne som gode tekstar, god forståing og gode dialogar (Fjørtoft, 2014, s. 315). Lærarane må hjelpe elevane, slik at dei blir i stand til å reflektere over ulike tekstar på ein kritisk måte, og ikkje minst hjelpe elevane til å orientere seg i litteraturen. Når ein elev les stadig meir avanserte tekstar og er i stand til å delta i eit slags litteraturfellesskap, veks han inn i det Rosenblatt omtalar som «partnerskap med fortidens visdom og framtidens aspirasjonar» (Rosenblatt, 1995, sitert i Hennig, 2017, s. 236). Eleven vil da oppleve at teksten han les og innhaldet han reflekterer rundt, har blitt reflektert rundt av mange før han. Fleire etter han kjem sannsynlegvis også til å gjere seg mange av dei same tankane, og ein kjem inn på tematikkar som aldri går av mote. Tekstar frå til dømes 1800-talet kan vere relevante også i dag, men det er lite truleg at den gjennomsnittlege ungdomsskuleelev vil finne fram til slike tekstar, dersom ingen hjelper han på veg. Elevane bør difor ha mogelegheit for hjelp og støtte frå lærar og eventuelt medelevar når dei vil prøve å orientere seg i kva som finst av tilgjengeleg litteratur, uavhengig av kva type tekstar det er snakk om. Elevane må få tilbod om rettleiing, men ein må også ivareta autonomien deira, slik at dei faktisk føler at dei har eit val sjølv når dei skal finne ei bok dei vil lese.

2.4 Møblering og organisering

Når ein skal kose seg med ei bok er det sjeldan ein set seg rett opp og ned på ein pinnestol. «Det å lage et miljø rundt seg sjølv og egen lesing er med på å gjøre lesestunden til noe spesielt» (Håland, 2018, s. 64). Å vere i eit rom som innbyr til lesemodus kan ha ein eigen verdi for lesestimuleringa også for elevar. Ein sofa, puter på golvet, saccosekkar, lesestol eller lesehole kan gjere lesinga til ei eiga oppleving. Ved å nytte slike hyggeelement kan ein og lettare markere skiljet som er ved hyggelesing kontra nyttelesing, altså estetisk kontra efferent lesing. I tillegg til dei fysiske rammene

må ein ikkje minst rydde plass på timeplanen til å lese, samstundes som elevane bør få seie noko om kva type tekstar dei har lyst til å lese.

2.4.1 Klasserommet

Klasserommet er eit ord som truleg gir svært ulike assosiasjonar frå person til person. Felles for mange er nok likevel tanken om eit fysisk rom, noko som og ligg i namnet. Klasserommet kan også sjåast på som ein stad der elevane og deira ressursar samlast. «I klasserommet tenker mange hoder sammen om en felles opplevelse, og mange hoder tenker som kjent bedre enn ett» (Hennig, 2017, s. 162). Når elevar samlast i eit klasserom kan dei fungere som katalysatorar for kvarande i eit samspel som alle kan nyte godt av. Litterære diskusjonar skaper knutepunkt mellom enkeltelevane og eit større kulturelt univers (Hennig, 2017, s. 162). Hennig skriv at «klasseromsdiskusjoner blir en læringsarena der eleven stiger inn i en kunnskapstradisjon» (2017, s. 162).

For dei fleste elevar er klasserommet staden der dei oppheld seg mest i løpet av skuledagen. I forskingslitteratur blir klasserommet ofte omtala som *front stage*, medan skulebiblioteket blir omtala som *back stage*. Det er likevel ikkje slik at ein må ha eit fysisk bibliotekrom for at elevane skal føle at dei står fritt til å kose seg med lesing. I Håland (2018) står det at «det å lage et miljø rundt seg selv og egen lesing er med på å gjøre lesestunden til noe spesielt. Også for elevene kan det å få lov til å være i et rom som innbyr til å være i lesemodus lenge, ha en positiv verdi for lesestimuleringen» (s. 64). Ved å etablere faste rammer som til dømes lesing ved å sitte på puter på golvet i klasserommet, bruk av lesestol, ein sofa eller lesehole, kan ein legge til rette for leselyst også i klasserommet.

For at eit klasserom skal motivere for lesing, er det viktig å ha rikeleg tilgang på variert lesestoff (Gambrell, 2011, s. 173). Da har lesarane eit godt utval tekstar å velje mellom, noko som er sentralt for unge lesarar (Hennig, 2017, s. 131). I boka *Skulebiblioteket – Læring og leseglede i grunnskolen* står det at «alle klasser bør ha sitt eget klassebibliotek» (Hjellup, 2018, s. 112). Det er ulike måtar å organisere eit klassebibliotek på. Det kan til dømes vere ei bokhylle, ein vinduskarm, ein bokkasse eller eit bord. I eit lesande klasserom bør det vere bøker både på pultane, i elevhyllene og i ryggsekkane. Ein ting ein kan tenke over når ein skal stille ut bøker, er at ein bør *selje* *bøkene* som ein bokhandlar. Kva skal til for å freiste kundane? Bøkene bør plasserast slik at dei viser godt, framsida bør vende fram, nyheiter få ein spesiell plass, kanskje ein kan nytte kule rekvisittar som fortel noko om bøkene. Samstundes bør det vere eit mål at elevane eller *kunden*, kan vere mest mogleg sjølvhjelpen i jakta på den rette boka (Hjellup, 2018, s. 119). I tillegg til dette, er det viktig med regelmessig utskifting av litteratur i klasserommet. Det i seg sjølv kan og skape fornya interesse for lesing (Håland, 2018, s. 64).

2.4.2 Rom for lesing

Rom for lesing er ein nøkkel for å lukkast med leselest. Ein må legge til rette for at elevane får tid til å lese, og at dei får tid til lese noko som faktisk betyr noko for den enkelte. Så enkelt, og så vanskeleg er det. I følge Hennig har såkalla «free voluntary reading» like stor effekt som alle andre undervisningstiltak (Hennig, 2017, s. 111). Det er med andre ord viktig å legge til rette for at elevane kan kose seg med lesinga. Det treng ikkje vere slik at kvar gong ein les noko så må ein svare på oppgåver, som eit slags ris bak spegelen.

Å sette av ein halvtime kvar dag til valfri lesing for elevane, er den beste investeringa ein kan gjere for utviklinga av leselest (Hennig, 2017, s. 111). Samstundes med at leselesta vert utvikla, er det fleire andre positive ringverknader. Elevane vil utvikle større kunnskapar om både tekst, kontekst og lesing, noko som er positivt ikkje berre i norskfaget, men i alle skulefag og i livet generelt (Hennig, 2017, s. 111).

Lesetid er også trekt fram som ein nøkkelfaktor for leseglede og lesekultur av Line H. Hjellup (2018, s. 102). Ho presiserer at tid til lesing må prioriterast systematisk, og bør timeplanfestast for at det ikkje skal forsvinne i ein travel skuledag (Hjellup, 2018, s. 102). Dette er spesielt viktig for barn og unge som ikkje har hatt tilgang på litteratur og gode leseopplevingar i oppveksten (Pihl, 2018, s. 31). For å jamne ut dei sosiale skilnadene som er mellom elevar frå heimar der litteratur er fråverande og elevar frå litteraturrike heimar, bør skulen legge til rette for lesing i skuletida (Pihl, 2018, s. 31). Skulen kan vere med på å jamne ut ulikheitene blant elevane ved å gi alle elevar gode leseopplevingar, men for å få til dette må ein sette av ressursar, og da særleg tidsressursar (Pihl, 2018, s. 31).

2.5 Estetiske dimensjonar

All lesing av skjønnlitteratur inneber aktivering av sansane på ulike måtar (Tørnby & Stokke, 2018, s. 327). Tradisjonelt sett har det vore mest vanleg å nytte innhaldsspørsmål som etterarbeid etter lesing av tekst. Dette kan sjåast på som ei intellektuell bearbeiding. Dersom elevane får dramatisere eller teikne som ein respons på tekstmøtet, vil den estetiske dimensjonen bli vektlagt framfor den intellektuelle. Arbeidsmåtar der sansane er involvert kan skape nye, indre forståingsrom for lesaren (Tørnby & Stokke, 2018, s. 327). Litteraturen har ofte til hensikt å skape ei stemning eller følelsar i lesaren. Ved å nytte ei estetisk tilnærming til teksten kan ein tilføre ei djupne til litteraturmøtet som kan vere vanskeleg å oppnå ved annan type etterarbeid. Omgrepet estetisk vert i tråd med Tørnby og Stokke nytta om «det å erfare og forstå gjennom fysisk og sanselig erkjennelse» (Tørnby & Stokke, 2018, s. 328). Å forstå gjennom sansane kan difor seiast å vere ein måte å tileigne seg kunnskap på i ei anna form enn den analytiske og intellektuelle. Estetikk som omgrep tilfører nye aspekt til kva det

vil seie å forstå og møte ein tekst. Det ein person ser, høyrer, seier og kjenner, er viktige element i personen si forståing av ein lesen tekst.

2.5.1 Estetisk kontra efferent lese måte

Åsmund Hennig viser til leseforskar Louise Rosenblatt, og skil mellom estetisk og efferent lese måte (Hennig, 2017, s. 112). Når ein nyttar ein estetiske lese måte, har ein hovudfokus på det som skjer under sjølve lesinga. Opplevinga ein har som lesar er det sentrale. I motsetnad til dette står efferent lese måte, der hovudfokus under lesinga er å skaffe informasjon i teksten, slik at ein sit att med noko konkret. Ordet efferent kjem frå latin og tyder «som ber med seg vekk». Efferent lesing kan difor seiast å vere ein lese måte der ein hentar ut informasjon som ein kan bere med seg (Hennig, 2017, s. 112).

I skulen har den efferente lesinga vore dominerande (Hennig, 2017, s. 112). Ikkje berre i arbeid med faktatekstar, der målet er å tileigne seg kunnskap, men også i arbeid med skjønnlitteratur, har den efferente lesinga tatt stor plass. Allereie frå elevane er små er det knytt efferente spørsmål til tekstar som bør lesast estetisk (Hennig, 2017, s. 112-113). Det kan vere at lærarar og lærebokforfattarar kjenner trong for å sikre at elevane har fått med seg innhaldet i ein tekst. Denne kontrolltrongen kan dessverre verke negativt for elevane som heller har lyst til å fokusere på innhaldet i ein tekst, framfor å svare på banale spørsmål om ting som er uvesentleg for innhaldet (Hennig, 2017, s. 113).

Rosenblatt presiserer at vi må skilje mellom estetisk og efferent lesing (Hennig, 2017, s. 113). Dersom målet med ein tekst er å finne informasjon og hente faktaopplysningar, skal vi ikkje late som vi driv med estetisk lese måte (Hennig, 2017, s. 113). Det er viktig at vi øver elevane i estetisk lese måte. Vi treng ikkje noko påskot for å legitimere lesing for lesinga si skuld. Bruk av estetisk lese måte over tid vil føre til at elevar får eit lager av estetiske erfaringar. Dei vil i stadig større grad vere i stand til å fylle ut tomme rom i teksten ved hjelp av eigen fantasi. Dette vil igjen føre til gjentakande gode erfaringar, som igjen vil føre til stadig grundigare lesing. Da kjem ein inn i ein god sirkel der elevane søker estetisk lese måte fordi dei er genuint interessert og har lyst.

Hilde Tørnby og Ruth Seierstad Stokke viser til leseforskar Rosenblatt som seier at det ikkje er eit motsetnadsforhold mellom estetisk og efferent lesing der den eine forma utelet den andre (Tørnby & Stokke, 2018, s. 328). Det er heller snakk om ulike posisjonar i lesinga. Ved estetiske lese måtar vert det vektlagt å vere i, og sanse teksten. Rosenblatt skriv om estetisk lese måte at det er som å ha «en relasjon, en transaksjon med teksten der man har en kontinuerlig bevissthet om teksten» som leses (Rosenblatt sitert i Tørnby & Stokke, 2018, s. 328-329). Det er viktig at ein vektlegg ein slik lese måte i arbeidet med skjønnlitterære tekstar i skulen. Mange elevar vil ikkje oppleve estetiske lese erfaringar av seg sjølv. For mange vert tekstar først og fremst opplevd som ord dei må arbeide med å forstå,

sjølv etter at dei har knekt lesekode (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329). Tekstinnhaldet når ikkje fram til elevane, og dei vil ikkje sitte att med ei spesielt god oppleving etter at den obligatoriske lesetida er over. Dersom ein som lærar vektlegg estetisk arbeid med litteratur kan dette for enkelte vere den einaste mogelegheita dei har til å få ei sanselig erfaring med litteratur. Forhåpentlegvis vil elevane oppleve at teksten gjer noko med dei, og opnar for ei personleg og meir djuptgåande forståing (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329).

2.5.2 Kreative arbeidsmetodar

Det er mogeleg å arbeide kreativt med skjønnlitteratur på mange ulike måtar. For at ein skal vektlegge det, bør ein ha ei klar overtving om at det gir meining, slik at dei ulike aktivitetane ein prioriterer, gir elevane eit utbytte knytt til leselyst. Tørnby og Stokke grunnir bruk av estetiske arbeidsmåtar i tilknytning til skjønnlitterære tekstar med at ein del elevar ikkje har føresetnader for å oppnå estetiske leseerfaringar på eiga hand (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329). For nokre elevar vert tekstar først og fremst opplevd som ord dei må kjempe seg igjennom. Tekstinnhaldet når ikkje fram til elevane, og dei vil ikkje late seg røre av innhaldet (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329). «Å vektlegge estetiske dimensjoner i litteraturarbeidet kan for slike elever representere en mulighet til forløsende teksterfaringer; vendepunkter der elevene får erfare at litteraturen berører dem (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329). I arbeidet med å legge til rette for leselyst vil det vere positivt dersom ein litterær tekst evnar å røre ved elevane. Gjennom estetisk arbeid knytt til leselyst, kan ein utnytte fleire kunstnaristiske måtar å uttrykke seg på, til dømes ved å lage maleri, teikningar, figurar i leire, kitt eller perler. Desse visuelle uttrykka kan gjerne stillast saman, slik at dei representerer eit mangfald i klassen, der ein får fram breidde og variasjon. Ein kan også lage animasjonsfilmar, stillbilder eller små og store dramatiseringar. Tørnby og Stokke presiserer at det blir skapt eit nytt kunstnarisk uttrykk i omskapingprosessen frå verbaltekst til romleggjering (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329). Ein har fleire mogelegheiter når det gjeld kor tid ein kan utføre arbeidet. Det kan vere smart å lage til dømes eit bilde før lesing av ei bok, eller tidleg i arbeidet med boka. Da kan bildet vere med på å skape forventingar om kva elevane vil møte i teksten. Ein får såleis skapt eit felles grunnlag for lesinga, slik at klassen har eit slags fundament i starten av arbeidet.

Drama er døme på ein kreativ arbeidsmetode som kan nyttast i tilknytning til lesing av skjønnlitteratur. Det er fleire gode grunnar til å bruke drama i klasserommet, i arbeidet med å legge til rette for leselyst. Barn finn det naturleg å leike og dramatisere, og drama er ein kjent måte å utforske ulike situasjonar på (Hennig, 2017, s. 197). Ved å nytte drama som metode kan elevane øve på å sette seg inn i ulike perspektiv og sjå verda på ulike måtar. «Drama er en estetisk læringsarena hvor elevene får ta i bruk hele seg» (Tørnby & Stokke, 2018, s. 337). Gjennom å bruke kroppen i arbeidet med ein karakter eller eit tema, kan vi forstå meir av innhaldet i teksten. Dette kan vere eit sentralt poeng. I

Wilhelm sin definisjon av leselyst er jo nettopp den intense opplevinga og visualisering sentrale område (Hennig, 2017, s. 109). Ein må bruke seg sjølv og gjere seg erfaringar frå innsida. Når ein viser dette fram for andre synleggjer vi vår tolking, og det kan bli lettare for dei å sette seg inn i innhaldet i teksten. Hilde Tørnby og Ruth Seierstad Stokke framhevar eit positivt trekk ved å nytte drama som arbeidsmetode: «drama evner, på samme måte som den visuelle kunsten, å engasjere og berøre» (Tørnby & Stokke, 2018, s. 337). Arbeid med drama kan ha mange ulike former. Her vil det bli presentert teori knytt til dramatisering av tekst, det å lage eit stillbilde og metoden med lærar i rolle.

I arbeidet med ein tekst kan læraren velje ut sentrale deler av teksten som elevane skal dramatisere. Da må elevane gjere seg opp ei meining om korleis dei vil utforme dei ulike rollene, korleis karakterane skal føle seg, sjå ut og oppføre seg. Med ein slik type arbeid må elevane gå inn i teksten på ein aktiv måte. Dei må sjølv reflektere over innhaldet, og gjere seg opp ei meining. På denne måten blir teksten til i eit samspel med den som les. Lesaren blir ein medskapar. Nettopp dette aspektet er sentralt i Hennig si forklarande tolking av Wilhelm sin leselystdefinisjon, nemleg at lesaren i samspel med teksten kan sjå for seg ei rik verd (Hennig, 2017, s. 110).

Stillbilde, frysbylde eller tablå er ein annan metode innanfor dramajangeren. Denne metoden kan med fordel brukast som ei førlesingsoppgåve, eller som ei oppgåve undervegs i leseprosessen (Tørnby & Stokke, 2018, s. 337). Forenkla sagt er eit stillbilde eit augneblinksbylde der ei gruppe menneske brukar seg sjølv for å framstille ei scene frå ein tekst, ei kjensle, eit tema eller ein karakter. Stillbilde kan også brukast med utgangspunkt i eit bylde. Dersom ein brukar ein tekst som utgangspunkt, skiftar verbalteksten form og går over til eit anna medium, ein skulptur i rommet (Tørnby & Stokke, 2018, s. 337). Ved å visualisere noko frå teksten vert ein sjølv meir klar over kva ein vil legge vekt på i teksten, og ein brukar sine eigne erfaringar til å gi liv til tekstinnhaldet. Når dette skal visast fram for andre, gir ein også dei mogelegheita til å ta del i det som blir uttrykt på ein sanseleg måte.

Ein annan metode som kan nyttast i arbeidet med skjønnlitterære tekstar og tilrettelegging for leselyst, er «lærar-i-rolle». I dramafaget er det lange tradisjonar for denne arbeidsmåten (Tørnby & Stokke, 2018, s. 342). Lærar-i-rolle går ut på at læraren går inn i ei rolle og spelar ein av karakterane i klasserommet. Ein kan bruke kostyme eller ein rekvisitt, men det er ikkje naudsynt. Denne arbeidsmåten er ein motiverande måte å starte eit litteraturarbeid på, og det kan engasjere elevar som kanskje ville vore skeptiske til drama og rollespel (Tørnby & Stokke, 2018, s. 343). Metoden kan fungere som ein måte å fylle ut dei opne romma i teksten på. Læraren kan vere med på å forklare eller få fram sider ved teksten som kan vere vanskeleg eller uklare (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329). Dette kan vere ei god hjelp dersom målet er at elevane skal late seg røre av innhaldet.

2.5.3 Høgtlesing

Linda B. Gambrell vektlegg blant anna høgtlesing i artikkelen *Seven rules of engagement*. Ho meiner at det ikkje er tvil om at det å lese høgt for elevar kan vere med på å motivere dei til å lese for lesinga si eiga skuld (Gambrell, 2011, s. 174). På småskuletrinnet er det vanleg at lærarar les høgt for elevar i klasserommet (Hennig, 2017, s. 115). Dette er på ein måte akseptert og nødvendig, særleg fordi elevar som strevar med sjølv avkodinga skal få oppleve tekstar dei ikkje meistarar å lese sjølv. Høgtlesing har også ein verdi for eldre elevar, og bør nyttast for elevar etter at dei er ferdig med åra i barneskulen (Hennig, 2017, s. 115). Astrid Roe støttar også høgtlesing for eldre elevar i boka *Lesedidaktikk -etter den første leseopplæringen* (2014). Ho skriv at «mye tyder på at høytlesing generelt virker motiverende på elevenes leselyst» (Roe, 2014, s. 133). Roe viser til ei undersøking av Duchein og Mealy der det kom fram at elevar som vart lesne for heilt opp i vidaregåande skule, hadde stor glede av dette, samstundes med at høgtlesinga hadde positiv innverknad på elevane sine haldningar til lesing (Roe, 2014, s. 133).

Det er fleire grunnar til at høgtlesing er verdifullt også for eldre elevar. For det første er læraren eit godt eksempel til etterfølging. Ved å lese høgt og formidle lese glede, viser læraren at lesing er ein aktivitet det er verdt å bruke tid på. Det er viktig å vise entusiasme ved lesing (Hennig, 2017, s. 114). I mange klassar på ungdomssteget er det dessutan elevar som framleis strevar med avkodinga (Hennig, 2017, s. 115). For dei vil det ha stor verdi med høgtlesing frå lærar. For elevar som slit med lesing kjem ikkje estetisk leseerfaring av seg sjølv. Ein tekst kan først og fremst opplevast som ei mengd ord som eleven må arbeide hardt for å komme igjennom (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329). Da vil innhaldet vanskeleg nå fram til eleven, og han eller ho held fram med å vere urørt og uinteressert. Høgtlesing frå til dømes lærar kan hjelpe elevane forbi hindringa som ligg i sjølv avkodinga, og gi alle moglegeheit til å oppleve estetiske dimensjonar som ligg i ulike tekstar (Tørnby & Stokke, 2018, s. 239). Høgtlesing kan også føre til ei felles oppleving, noko som kan vere verdifullt i seg sjølv (Hennig, 2017, s. 115). I tillegg kan det danne basis for interessante meningsutvekslingar mellom tilhøyrarane, noko som igjen kan føre til ei utvida forståing og auka leselyst.

2.5.4 Litterær samtale

Gambrell (2011) trekker fram samhandling om tekst som ein positiv ting når det gjeld elevane si leselyst (s. 175). Det å snakke om tekstar kan motivere for lesing ved at ein kan bli nysgjerrig på utsegn som andre elevar kjem med, og såleis får lyst til å utforske ein tekst sjølv. Ved å lytte til det andre fortel om sine leseopplevingar kan ein dessutan få større tru på at ein sjølv også kan lykkast med lesinga (Gambrell, 2011, s. 175). I arbeid med tekstar er det viktig å sette av tid til litterær samtale. Denne samtalen kan innehalde både enkle innhaldsspørsmål og meir opne spørsmål som krev refleksjon og ettertanke (Tørnby & Stokke, 2018, s. 345). Samtalen kan vere lærarstyrt, men det

er også viktig at elevane får diskutere seg i mellom. Henning Fjørtoft poengterer at estetiske tekstar gjerne har høg kompleksitet (Fjørtoft, 2014, s. 188). Han seier vidare at litteraturundervisning ikkje berre handlar om tolkingar vi kjem fram til, men og om måten ein organiserer undervisninga på (Fjørtoft, 2014, s. 188). Når ein les tekstar, bør ein diskutere og stille spørsmål til teksten. «Elevene kan utvikle både lesemotivasjon og lesekompetanse gjennom å bruke bevis fra teksten for å understøtte egne argumenter og resonnementer skriftlig og muntlig» (Fjørtoft, 2014, s. 188).

Samtalar om litteratur er også vektlagt som positivt for leselysta av Anne Håland, ein av bidragsytarane i boka *Skolebiblioteket* (Håland, 2018, s. 65). Leseopplevingar kan skape eit stort engasjement, og det det kan vere motiverande å dele opplevinga med andre (Håland, 2018, s. 65). I skulen har ein mange mogelegheiter til å gjennomføre dette. Ein kan samtale klassevis i plenum, i små grupper eller i par. Slik kan ein skape eit lesande fellesskap i klasserommet, samstundes som den enkelte får forsterka si leseoppleving og andre kan bli stimulerte til å lese den same boka (Håland, 2018, s. 65). Ein må likevel balansere aspektet med fellesskap kontra individuelle leseopplevingar. Dersom ein heile tida skal formidle noko om bøkene ein les, kan det bli for mykje fokus på dette for mange av elevane (Håland, 2018, s. 65). Her er det viktig at læraren er klar på kva som er målet med lesinga. Det ideelle er ein balansegang der elevane samtaler om litteratur utan at det opplevast som eit ris bak spegelen for å kontrollere om lesinga er gjort på rett måte.

Ein estetisk lesemane kan i følge leseforskar Rosenblatt sjåast på som ei sanseleg forståing av teksten (Tørnby & Stokke, 2018, s. 345). Rosenblatt understrekar likevel at estetisk lesemane går inn i ein heilskapleg prosess der det estetiske perspektivet må vere i eit samspel med det efferente. Analytisk refleksjon, samtale og utveksling av tankar knytt til ein tekst er også viktig (Tørnby & Stokke, 2018, s. 345). Dersom ein klarer å forene desse perspektiva kan ein snakke om eit heilskapleg litteraturarbeid der leselyst er eit sentralt fundament.

2.6 Leseprosjekt

Utdanningsdirektoratet oppmodar i tiltaks- og strategiplanen *Gi rom for lesing* (2007) skular til å arbeide systematisk med lesing og forankre leseprosjekt i skulen sitt årshjul (Utdanningsdirektoratet, 2007). Leseprosjekt er også vektlagt som noko positivt i boka *Skolebiblioteket* (Hjellup, 2018, s. 118). Der er det til dømes vist til Lindesnes kommune som har laga ein heilskapleg plan for leseprosjekt som strekk seg over heile skuleløpet. I boka til Hjellup blir det hevda at det kan vere ei god investering i leselyst og leseutvikling å sette av tid til leseprosjekt i årsplanen, gjerne både haust og vår (Hjellup, 2018, s. 118).

Likevel er det ikkje alle som støttar synet på leseprosjekt som eintydig positivt for leselysta. Hennig skriv i boka *Litterær forståelse* at mange har ei motvilje mot å lese (Hennig, 2017, s. 110). Hennig

viser til Kelly Gallagher sitt uttrykk *readicide* for å sette ord på det ein kan kalle drapet på leselysta (Hennig, 2017, s. 110). Rammene for denne oppgåva opnar ikkje for å bruke plass på kva dette fenomenet skuldast, men Hennig advarer mot å tru at «relativt overflatiske kampanjetiltak» kan ta livet av motstanden mange elevar har mot lesing (Hennig, 2017, s. 110). Vidare skriv Hennig at «såkalt leselystkampanjer i ulike former har lite positiv effekt, eller også faktisk en negativ effekt i et litt lengre tidsperspektiv» (Hennig, 2017, s. 110). Grunngevinga for dette er at leseprosjekt er basert på ytre motivasjon som er tidsavgrensa. Leselyst er derimot ein kompleks dugleik som er driven av indre motivasjon, og denne motivasjonen tar tid å utvikle (Hennig, 2017, s. 110-111). Her ser ein altså delvis motstridande syn på leseprosjekt. Så må ein vurdere korleis ein vil tolke utsegnene til Hennig. Dersom ein vurderer utsegnene isolert sett, kan det kanskje verke som om Hennig er negativ til leseprosjekt. Det treng likevel ikkje å vere heilt slik. Dersom ein studerer konteksten der utsegna står, seier Hennig også at det tar tid å utvikle leselyst, sidan det er ein kompleks dugleik som er styrt av indre motivasjon (Hennig, 2017, s. 110-111). Kanskje Hennig meiner at lærarane må basere leselystarbeidet på eit anna fundament enn sporadiske leseprosjekt? Dersom ein tolkar Hennig på denne måten er det ikkje nødvendigvis slik at han er i mot leseprosjekt dersom dei inngår i ein meir heilskapleg plan for leselyst.

Mange norske skular deltek i ulike leseprosjekt. Ofte har desse leseprosjekta eit kvantitativt preg, der det er fokus på teljing og måling. Ein tel til dømes tal bøker, lesne sider eller minutt brukt på lesing. Ofte munnar prosjekta ut i ulike visuelle mål som viser kor mykje lesing som har blitt utført. Det kan til dømes vere ein bokorm, eit lesebarometer eller klinkekuler i ei skål. Mange av elevane blir motiverte av denne type målingar, men det er viktig å hugse på at dette ikkje gjeld alle. Når ein skal gjennomføre slike kvantitative leseprosjekt kan det difor vere fornuftig med teljing av fellesskapet sitt resultat, framfor å fokusere på enkeltelevane sine resultat (Håland, 2018, s. 66).

For ungdomsskuleelevar er det kanskje ikkje så vanleg med kvantitative leseprosjekt. Leseprosjekt kan også ha eit kvalitativt preg. Ein kan fordjupe seg i bøker, sjangrar eller tema, og vektlegge det framfor meir kvantitative aspekt. Nokre av dei mest brukte leseprosjekta som ligg klar til skulane er tXt-aksjonen og Uprisen. TXt-aksjonen byr på ei gratis samling med smakebitar frå nye ungdomsbøker i ulike sjangrar (Iles, u.å.). Uprisen er ungdommar si eiga kåring av den beste norske ungdomsboka (Iles, u.å.). Forfattar Arne Svingen fastslår at det er viktig at ungdomar sjølv meiner noko om ungdomsbøker. Han tipsar om at nettsidene til Uprisen inneheld ferske bokmeldingar frå personar i målgruppa for bøkene (Svingen, 2018, s. 73-74). Arbeid med leseprosjekt kan vere med å danne grunnlaget for ein kultur som baserer seg på følelsen av å høyre til i eit kollektiv. Ein gjer noko i fellesskap, og bygger ein «vi-identitet» samstundes som lesekulturen vert utvikla (Hjellup, 2018, s. 164).

2.7 Bibliotek

I Forskrift til Opplæringslova (2006) står det i § 21-1 at:

Skolen skal ha skolebibliotek med mindre tilgangen til skolebibliotek er sikra gjennom samarbeid med andre bibliotek. Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen. Biblioteket skal vere særskilt tilrettelagt for skolen.

Trass i heilt klar tale i Forskrift til opplæringslova, er det svært ulikt korleis skular prioriterer når det gjeld skulebibliotek (Hjellup, 2018, s. 6). I norsk skule har det tradisjonelt sett vore lite samarbeid på tvers av profesjonar (Pihl, 2018, s. 22). Dette gjeld også i biblioteksamanheng. Lærarane sit på kompetanse om læreplanmål, planlegging, gjennomføring og evaluering av undervising. Lærarane har i tillegg kompetanse knytt til klasseleiing, samstundes som dei kjenner enkeltelevane og deira behov. I skulen har ein tradisjonelt hatt fokus på den formelle leseopplæringa, og lesekompetansen er oftast vurdert som ein individuell og grunnleggande dugleik som kan målast og evaluerast (Pihl, 2018, s. 22). Bibliotekarar sit inne med kunnskap om biblioteksamlinga, litteraturformidling og digital kompetanse. Denne bibliotekkunnskapen er viktig for å stimulere elevane si lesing og læring. Bibliotekarane har tradisjonelt sett også lange tradisjonar når det gjeld arbeid med lesing og læring. Ein viktig skilnad er likevel at lesing i biblioteksamanheng er vurdert som frivillig, og lesaren sine interesser er sentrale. Ein kan difor seie at det har vore meir fokus på lesing for lesinga si skuld, altså at lesinga har ein eigenverdi for den som les.

Eit godt samarbeid mellom lærar- og bibliotekprofesjonane vil kome elevane i skulen til gode. Det er positivt samsvar mellom elevane si lystlesing på skulen og bruk av skulebiblioteket og folkebiblioteket (Pihl, 2018, s. 23). Enkelte lærarar tenker nok at estetisk lesemåte høyrer fritida til, og at det ikkje er rom for denne type lesing i skuletida dersom ein skal nå kompetansemåla i læreplanen. Bruk av skulebibliotek kan likevel ha ei sentral rolle i arbeidet med å skape ein kultur for lesing og leselyst både for den enkelte elev og for grupper av elevane (Pihl, 2018, s. 27).

I eit godt skulebibliotek er det eit rikt utval av litteratur i ulike sjangrar og vanskegrader. På biblioteket er det gode mogelegheiter for å tilpasse opplæringa til kvar enkelt elev (Pihl, 2018, s. 30). Lærebøker er standardiserte, medan eit bibliotek har eit mangfaldig utval av typar litteratur og vanskegrader. Her vil dei aller fleste elevane finne litteratur som imøtekjem deira føresetnader. Elevane sine interesser er sentrale, og bibliotekarane tek utgangspunkt i dette når dei skal hjelpe elevane med å finne bøker som passar. Det er viktig at barn og unge får utvikla ein identitet som lesande. Dette kan gi sjølvtilit. Joron Pihl peikar i boka *Skolebiblioteket* på frivillig lesing og valg av bok som ein nøkkel til utvikling av leseengasjement. «Tilgang til interessevekkende litteratur viser seg

å være en fundamental forutsetning for utvikling av barn og unges leseengasjement» (Pihl, 2018, s. 41). Med utgangspunkt i dette vil det difor vere essensielt å legge vekt på det frivillige perspektivet, og det at elevane får velje bok som ein del av grunnmuren i arbeidet med å legge til rette for leselyst.

Sjølv om biblioteket vert omtala som *back stage* i forskingslitteraturen, tyder ikkje det at biblioteket er uviktig som læringsarena (Pihl, 2018, s. 27). Klasserommet og skulebiblioteket er ulike rom som skil seg frå kvarandre både funksjonelt og når det gjeld utsjånad. Der klasserommet kan seiast å ha ein funksjon som formell læringsarena, er skulebiblioteket ein meir uformell læringsarena. I skulebiblioteka er det ikkje evaluering og kontroll på same måte som i klasserommet. Desse kjenneteikna blir sett stor pris på av mange elevar, og bidreg til at mange elevar trivs godt på biblioteket (Pihl, 2018, s. 27).

3 Metode

Ordet metode stammar frå eit gresk ord som tyder *vegen til målet* (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 140). Grønmo omtalar metode som «de konkrete fremgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av spesifikke vitenskapelige studier» (Grønmo, 2016, s. 43). I eit forskingsprosjekt er det eit mål at ein skal vise vegen til kunnskap. For å gjere dette mogeleg må forskaren først definere for seg sjølv kva som er målet med den aktuelle forskinga. Først da kan ein starte med å legge ein plan for gjennomføringa. I dette kapitlet er det nettopp ein slik plan for gjennomføringa eg kjem til å presentere, altså vegen fram til målet. Det vil bli ein presentasjon av kva metode eg har basert oppgåva på, og denne metoden vil bli sett inn i ein forskingssamanheng. Vidare inneheld metodedelens informasjon om intervju som metode, skildring av korleis eg har gått fram i arbeidet med å hente inn og omarbeide data, før det avslutningsvis blir gjort greie for korleis eg har arbeida med validitet, reliabilitet og forskningsetiske spørsmål.

3.1 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning er datamaterialet som blir samla inn til dømes meiningane til informantane, sjølvforståing, intensjonar og haldningar (Befring, 2007, s. 29). I motsetnad til kvantitativ empirisk forskning, der formelle, strukturerte og standardiserte tilnærmingar står sentralt, opnar den kvalitative forskinga for improvisasjon og personlege val undervegs i forskingsarbeidet. Grønmo vektlegg at ein ikkje bør sjå på kvalitative og kvantitative data som konkurrerande datatypar (Grønmo, 2016, s. 24). Ein må i kvart enkelt forskingsprosjekt vurdere kor tid det er hensiktsmessig å velje den eine eller andre metoden. Dette valet er ikkje av prinsipiell art, men meir strategisk forankra. Ingen av dei to datatypene kan seiast å vere betre enn den andre, og ingen er heller prinsipielt meir vitenskaplege enn den andre (Grønmo, 2016, s. 24).

Datatypen som vil vere best eigna i eit forskingsprosjekt er i første rekke avhengig av kva samfunnstilhøve som skal undersøkast, og kva problemstilling forskaren vil søke å finne svar på. I dette forskingsprosjektet vil det vere hensiktsmessig å nytte kvalitativ metode i arbeidet med å finne svar på problemstillinga. «Det mest typiske trekket ved kvalitative data er at dei gir ei språkleg framstilling av opplevingar, observasjonar eller samtalar» (Befring, 2007, s. 180). Eg er interessert i meiningane og erfaringane til eit utval av norsklærarar i ungdomsskulen. Eg søker ikkje å finne allmenngyldig kunnskap som kan seiast å gjelde for leselyst, møblering og organisering i alle klasserom. Det vil difor vere hensiktsmessig å utforme eit forskingsprosjekt som er relativt fleksibelt, der eg kan tillate meg å gå meir i djupna på informantane sine erfaringar. Funna som vert presentert i studien vil vere basert på mi tolking og analyse av materialet.

Eit forskingsformål er nær knytt til fenomenet eller samanhengane som skal studerast, og til gjeldande kunnskap om temaet. Slik sett er formålet med kvart forskingsprosjekt unikt (Bukve, 2016,

s. 83). Det er vanleg å skilje mellom forklarande og forståande formål og spørsmål i tradisjonell metodelitteratur. Forklarande formål er forenkla sagt retta mot å finne årsakssamanhengar mellom fenomen, medan forståande formål er retta mot ei meir grundig forståing av eit fenomen (Bukve, 2016, s. 83). I arbeidet med denne oppgåva legg eg hovudvekt på den forståande delen av forskingsprosjektet. Eg er interessert i å tileigne meg kunnskap om korleis eit utval norsklærarar arbeider med å legge til rette for leselyst.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk tyder fortolkingslære eller fortolkingskunst (Grønmo, 2016, s. 393). I den hermeneutiske tradisjonen er ein oppteken av forståing og innvendige forklaringar. Sentralt i arbeidet står tolking og forståing av intensjonane til deltakarane. Den sosiale handlinga må sjåast som eit resultat av konteksten deltakarane inngår i (Bukve, 2016, s. 61). Forskaren si fortolking vil ikkje berre basere seg på forståinga som vert danna i sjølve arbeidet med analysen. Forskaren vil også byggje fortolkinga si på den meir generelle forståinga han hadde før sjølve studien. Døme på slike før-forståingar kan vere til dømes forskaren sine egne erfaringar og måtar å sjå ting på, resultat frå tidlegare forskning, faglege omgrep og teoretiske referanserammer. Summen av dette danner ein viktig plattform for forskaren si forståing av studiedeltakarane og deira handlingar (Grønmo, 2016, s. 393). Det er også ein grunnleggande føresetnad i hermeneutikken at ingen fenomen kan bli forstått uavhengig av totalbildet fenomenet inngår i (Grønmo, 2016, s. 394).

På bakgrunn av dette kan ein seie at hermeneutisk fortolking går føre seg på fleire nivå. Studiedeltakarane sine egne fortolkingar blir vektlagt. Samstundes blir forskarane sine fortolkingar av aktørane sine fortolkingar også lagt vekt på. Dette samspelet vert gjerne omtala som *dobbel hermeneutikk* (Grønmo, 2016, s. 394). Som forskar er det viktig å vere lydhør for intervjuobjekta sine fortolkingar. I dette forskingsprosjektet er det norsklærarar i ungdomsskulen sine fortolkingar som skal vektleggast. Som norsklærar i ungdomsskulen har også eg med meg ei førforståing, og det er difor viktig at eg reflekterer over mi eiga rolle. Eg må vere tydeleg og fokusert i arbeidet med til dømes funn, slik at eg arbeider deskriptivt og ikkje normativt når eg framstiller utsegnene til informantane. Når eg skal tolke informantane sine utsegner, er det med utgangspunkt i mi førforståing og den teorikunnskapen eg sit inne med. Det vil difor vere viktig at eg undersøker og framstiller fenomenet så sannferdig som mogeleg, og fokuserer på å vektlegge informantane sine fortolkingar framfor mine egne.

3.2 Intervju

I følge Kvale & Brinkmann (2017, s. 22) er eit intervju ei samtale med ein viss struktur og siktemål som går djupare enn spontane meningsutvekslingar som går føre seg i kvardagen. Målet med eit forskingsintervju er å få fram kunnskap som er grundig utprøvd (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22).

Forskningsintervjuet er ikkje ei samtale mellom likeverdige deltakarar, sidan det er forskaren som definerer tema og legg føringar for samtalen. I tillegg følger forskaren kritisk opp svara intervjupersonen kjem med (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22). I eit kvalitativt forskningsintervju er målet å forstå verda slik som intervjupersonen ser den. Den som utfører intervjuet vektlegg erfaringar informantane har gjort seg, framfor vitskapelege forklaringar (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Eg har som mål å finne ut meir om korleis norsklærarar i ungdomsskulen legg til rette for at elevane skal oppleve leselyst. Kva arbeidsmetodar brukar lærarane for å få elevane til å bli engasjerte lesarar av skjønnlitteratur? For å finne svar på desse spørsmåla er eg interessert i å høyre om lærarane sine erfaringar og refleksjonane dei har rundt desse.

Ulike intervjuformer har ulike formål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 21). Formålet med eit forskningsintervju er å produsere kunnskap, og denne kunnskapen vert til i samspelet mellom intervjuobjektet og den som utfører intervjuet. Eit intervju kan sjåast på som ei samtale mellom to (eller fleire) personar der det vert utveksla meiningar om eit tema som begge partar er opptekne av (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22). Som norsklærer i ungdomsskulen er eg veldig interessert i finne ut om det kan vere ein samanheng mellom leselyst og måtar lærar organiserer norskundervisninga på. Å intervju lærarar som gjennom sitt verke har prøvd ut ulike undervisningsmetodar og organiseringsformer for å legge best mogeleg til rette for leselyst, vil difor vere av stor interesse for meg. Undersøkinga som ligg til grunn for denne oppgåva er ramma inn av intervjuet som metode. Spørsmåla eg er interessert i å finne svar på, eigna seg godt til å danne utgangspunkt for eit kvalitativt forskningsintervju om leselyst.

Når ein skal forstå tema frå dagleglivet ut frå intervjupersonen sine egne perspektiv, kan ein nytte eit såkalla semistrukturert livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). Intervjutypen kan på mange måtar samanliknast med ei daglegdags samtale, bortsett frå at målet er eit profesjonelt intervju. For å oppnå dette må ein nytte ein spesiell tilnæringsmåte. Intervjuet er semistrukturert. Det tyder at det ikkje kan klassifiserast som ei open samtale, men heller ikkje som ei lukka spørjeskjemasamtale. Sentralt i intervjuet er ein intervjuguide som sirklar inn bestemte tema, og inneheld forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguiden bør brukast på ein fleksibel måte. I eit semistrukturert intervju inneheld guiden ei oversikt over tema til utdjuping, og forslag til spørsmål som gjer at ein kan få belyst temaområda på best mogeleg måte (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162). Rekkefølga på spørsmåla kan variere etter utviklinga i intervjuet. Den som utfører intervjuet må lytte til svara som blir gitt, tolke undervegs, og gjerne følge opp med nye spørsmål ut frå det som kjem fram (Grønmo, 2016, s. 171).

Eg tenkte nøye igjennom informasjonsbehovet medan eg utforma guiden, kva slag tema eg ville ha svar på, og om spørsmåla i guiden totalt sett kan hjelpe meg å belyse problemstillinga. Det var utfordrande å lage spørsmål som på den eine sida var konkrete nok, og på den andre sida opna for at respondentane kunne svare meir utfyllande. Ein intervjuguide bør vere så omfattande og spesifikk at den gir forskaren tilstrekkeleg relevant informasjon, samstundes som den er så enkel og generell at det enkelte intervjuet kan bli gjennomført på ein fleksibel måte (Grønmo, 2016, s. 168). Det er viktig at eg som forskar er open for initiativ frå respondenten undervegs i intervjuet. Samstundes er det viktig å halde styringa på intervjuet, med utgangspunkt i intervjuguiden. Desse to aspekta treng likevel ikkje å vere motstridande. Å vere open for initiativ kan tolkast som at eg tar tak i interessante formuleringar som respondenten kjem med og stiller oppfølgande spørsmål. Da kan svara til respondenten bli utdjupa og konkretisert, og forskaren får eit stadig betre grunnlag for å ta opp relevante tema (Grønmo, 2016, s. 171). Intervjuguiden startar med nokre spørsmål knytt til utdanning, stilling og tal år med arbeid i skulen. Deretter kjem spørsmål knytt til leselyst, som er det overordna temaet og dannar basis for intervjuet. Vidare i intervjuguiden kjem det spørsmål i fire underkategoriar som skal vere med på å utdjupe og konkretisere korleis informantane arbeider med hovudtemaet leselyst. Intervjuguiden ligg som vedlegg 4.

3.2.1 Informantar og utval

Når ein skal finne ut noko om eit tema, er det ein fordel å gå så tett innpå gjeldande praksis som mogeleg. Ein bør velje informantar som kan uttale seg på ein reflektert måte om temaet som er aktuelt (Tjora, 2017, s. 130). Utvalet av informantar er ikkje tilfeldig utplukka, men strategisk eller teoretisk ut frå kva tema ein vil ha fokus på. Formålet med kvalitative forskingsopplegg er oftast å undersøke eit fenomen i djupna. Oftast krev det innhenting av informasjon frå fleire aktørar (Grimen, 2004, s. 243). Spørsmålet om kor mange informantar ein treng, er vanskeleg å svare på. I følge Kvale og Brinkmann er svaret på dette spørsmålet å intervju så mange personar som det trengs for å finne ut det ein treng å vite (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 148). Det er fleire fordelar med å gjere ei analyse av eitt eller nokre få intervju. For det første kan forskaren gå ekstra djupt inn i datamaterialet. For det andre er datahandteringa meir overkommeleg, både med tanke på tid og andre ressursar. Sjølv om ein forskar snevert, er det fullt mogeleg å seie noko av interesse for samfunnet generelt. Ein må berre passe på at ein ikkje generaliserer, men opplyse om at ein forskar med eit avgrensa grunnlag som utgangspunkt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 149).

Eg valde å basere forskingsarbeidet på intervju av fire norsklærarar frå ungdomsskulen. Talet på informantar er stort nok til at det kan tilføre kunnskapen eg gjerne vil belyse, men lite nok til at det er overkommeleg og handterbart innanfor rammene av dette arbeidet. Eg valde å intervju lærarar med meir enn fire års erfaring frå undervisning i ungdomsskulen. Dette for å sikre at informantane

hadde erfaring. Ved å sette grensa ved fire år sikra eg samstundes at lærarane hadde undervist i minst to ulike klassar. Lærarane eg valde ut som informantar, kan sjåast på som ein type ekspertar fordi dei har særige kunnskap om eit spesielt område (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 123).

Eg har nytta nettverket mitt for å kome i kontakt med norsklærarar som utmerkar seg når det gjeld korleis dei arbeider med lesing av skjønnlitteratur. Eg starta med å spørje i norskseksjonen ved skulen eg arbeider på, om nokon hadde kjennskap til informanttypen eg var på jakt etter. Fleire av kollegaene mine har tatt vidareutdanning i løpet av dei siste åra, og kan såleis ha studert i lag med potensielle kandidatar. I tillegg er kollegaene mine rundt om kring i fylket som sensorar. Da treff ein innimellom på lærarar som utmerkar seg med til dømes kreative og spenstige opplegg litt utanom det vanlege. I tillegg spurde eg medstudentane mine som nyleg har vore i praksis, om dei kjende til norsklærarar som kunne vere potensielle informantar. Ved å nytte nettverket mitt hadde eg til slutt rekruttert dei informantane eg trengde. Eg nytta ein metode for strategisk utveljing som kallast snøballutveljing. Forskaren gir informasjon om kva kriterium som bør ligge til grunn for utveljing (Grønmo, 2016, s. 117). Denne typen utveljing kan vere spesielt hensiktsmessig der forskaren sjølv har avgrensa oversikt over potensielle informantar (Grønmo, 2016, s. 117).

Den første informanten min er Anne som arbeider på ein fådelt 1-10-skule. Ho er utdanna adjunkt, og har i tillegg ein del utdanning innan drama. Ho har arbeida samanhengane ved den same skulen sidan 1993, men har også vore tilsett ved fleire ulike skular tidlegare. Informanten har undervist i fleire ulike fag, men ho har så å seie alltid hatt norsk i ungdomsskulen. Den andre informanten min er Bent. Han er utdanna adjunkt og har tilleggsutdanning i kroppsøving. Han arbeider ved ein 1-10 skule, og har vore tilsett ved denne skulen i over 25 år. Før han begynte ved denne skulen jobba han to år som vikar ved diverse skular. Cilla er informant nummer tre, og har bibliotekarutdanning i botnen, i tillegg til å vere adjunkt med tilleggsutdanning. Ho har norsk som fordjupingsfag, i tillegg til engelsk og tysk. Ho har ein variert arbeidsbakgrunn innanfor ulike bibliotek. No arbeider ho ved ein 1-10-skulen, og der har ho vore tilsett i til saman 20 år. Ho har imidlertid vore innom andre jobbar i periodar. Informant nummer fire er Dina, som var ferdig utdanna allmennlærer i 1993, men i ettertid har tatt tilleggsutdanning både i engelsk, samfunnsfag, tysk og norsk. Ho arbeider ved ein 1-10 skule, og der har ho vore på ungdomsskulen i alle åra ho har vore tilsett, så nær som to år der ho var i barneskulen.

Informantane mine er alle erfarne lærarar med minst 20 års fartstid i ungdomsskulen. Alle er tilsette ved 1-10- skular, der tre av dei er fulldelte medan ein er fådelt. Begge kjønn er representert i utvalet, og sjølv om utvalet er relativt einsarta når det gjeld år med erfaring, er det likevel ein variasjon når det gjeld fagbakgrunn og utdanning. Informantutvalet er naturleg nok ikkje representativt, men det

er heller ikkje meininga i denne oppgåva. Det er likevel viktig at eg er medviten på dette aspektet, slik at eg ikkje nyttar eventuelle funn til å generalisere.

3.2.2 Pilotintervju

Befring (2007) omtalar pilotstudie som ei før-undersøking eller eksplorerande kartlegging som kan ha stor relevans i ein tidleg del av forskinga (s. 36). Når ein forskar går inn i nye og lite utforska område kan det vere fornuftig å gjennomføre ei pilotstudie «som kan medverke til å sirkle inn relevante og spesifikke problemstillingar» (Befring, 2007, s. 74). Eg gjennomførte eit pilotintervju med ein kollega som har vore norsk lærar i ungdomsskulen i 13 år. Dette intervjuet var veldig nyttig, og eg gjorde meg fleire erfaringar som var verdt å ta med seg i det vidare arbeidet. For det første måtte eg finpusse litt på nokre av spørsmåla i intervjuguiden. I tillegg fekk eg tips til nokre lure oppfølgingsspørsmål som kan stillast. Eg fekk også testa opptaksutstyret i praksis, i ein reell intervjusituasjon.

3.3 Gjennomføring

I forkant av intervjuet hadde eg via mail kontakta rektorane ved informantane sine skular, for å skaffe løyve til å opprette kontakt med potensielle informantar. Ein av informantane mine er per no ikkje i arbeid grunna alvorleg sjukdom, så denne informanten tok eg direkte kontakt med. Intervjuet med denne læraren vart gjennomført på telefon, grunna sjukdomsomsyn. Ein av fordelane ved å gjennomføre eit intervju medan intervjuobjektet og den som intervjuar sit i same rom er at ein legg merke til ting som ikkje har med den språklege informasjonen å gjere. Det kan vere uttrykk i fjeset når ein pratar, eller måtar ein nyttar hendene på når ein skal forklare noko (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 178). Trass i dette er bruken av telefonintervju og andre former for datastøttande intervju stadig meir vanlege, og desse intervjuformene har ei rekke fordeler (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 178). Det gir til dømes stor fleksibilitet i høve geografiske avstandar, og som i mitt tilfelle, ved sjukdom.

Det siste intervjuet vart også gjennomført på telefon. På grunn av ulike omstende på arbeidsplassen måtte informanten avlyse to intervjuavtalar. Grunna reiseavstand skapte det litt problem, og vi avtalte difor å gjennomføre intervjuet på telefon. Dette tykte eg var ei god løysing, sidan eg allereie hadde erfaring med å gjennomføre eit intervju på telefon. Etter mitt syn stod ikkje intervju kvaliteten på telefonintervjuet tilbake for dei andre intervjuet når det gjeld innhald. Når det gjeld lyd var kvaliteten på opptaka litt dårlegare når det var gjennomført på telefon. Dette kan vere eit problem med tanke på reliabiliteten til intervjuet, men for å ivareta dette omsynet på best mogeleg måte, brukte eg difor ekstra lang tid på etterarbeidet med telefonintervjuet.

Grønmo (2016) meiner det er viktig å sikre at intervjuet kan gå føre seg mest mogeleg uforstyrra (s. 170). Det er også viktig å tenke på at informanten bør kjenne seg vel på staden som er valt, og at han

eller ho faktisk har tid til å gjennomføre intervjuet (Grønmo, 2016, s. 170-171). I dei to ansikt-til-ansiktintervjua avtalte eg med informantane at eg skulle kome til skulen deira for å gjennomføre intervjua. Vi sat på eigna rom, og unngjekk å bli uroa. Sidan begge informantane var midt i arbeidsdagen sin, gjekk vi forholdsvis raskt i gang med sjølve intervjua. Det ein intervjuet varte i 54 minutt og det andre i 47 minutt. Telefonintervjua varte i høvesvis ein og ein halv time og ein time og 18 minutt. Tjora (2017) skriv at mange telefonintervju oftare blir kortare enn intervju gjort ansikt-til-ansikt (s. 170). Det kan vere fleire årsaker til dette, blant anna at det kan vere ein usikkerheit frå begge sider knytt til kven motparten er. I tillegg kan eit intervju der ein fysisk sit i lag opplevast som meir pratande, slik at ein ikkje merkar at tida går, medan telefonprating kan verke meir formelt (Tjora, 2017, s. 170). I mitt tilfelle var det heller motsett. I telefonintervjua brukte eg ekstra lang tid på å legge til rette for trygge rammer, noko som fell naturleg sidan vi mangla ansikt til ansikt kommunikasjon. Eg opplevde dessutan begge dei to informantane som blei intervjua over telefon som svært imøtekommande, pratande og trygge på seg sjølv. Det verka ikkje til at dei var hemma av måten intervjuet føregjekk på.

I starten av eit intervju er det viktig å opprette god kontakt mellom intervjuar og informant. Intervjuaren bør starte med ein introduksjon, der ein blant anna seier noko om formålet med intervjuet, forklarar korleis lydopptakaren fungerer og spør om informanten har noko han eller ho vil spørje om før ein set i gang (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 160). Eg gjennomførte ein introduksjonen i tråd med prinsippa til Kvale og Brinkmann (2015) med alle dei fire intervjuobjekta. I telefonintervjua tok denne innleiande fasen noko lenger tid enn ved dei to andre intervjua, noko som fell naturleg sidan ein bør kompensere for manglande mogelegheit til ansikt-til-ansikt-kommunikasjon.

I gjennomføringa av intervjuet er det viktig at intervjuaren lyttar engasjert, og viser respekt og forståing for det informanten formidlar (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 160). Eg hadde fokus på at informantane skulle prate mest mogeleg fritt, medan eg stilte oppfølgingsspørsmål der det var naudsynt. I intervjua erfarte eg at det var gunstig med ei fleksibel intervjuform. Grønmo (2016) poengterer at forskaren skal vere open for initiativ frå informantane, samstundes som han styrer intervjuet med utgangspunkt i intervjuguiden (s. 171). Eg forsøkte å gjennomføre intervjua i tråd med dette, og vil hevde at det gjekk veldig bra. Eg tok utgangspunkt i intervjuguiden, og den sikra at eg hadde ein oversikt, samstundes som eg stod fritt til å følge initiativ frå informantane utan å avbryte interessante refleksjonar.

3.4 Analyse

Ordet *analysere* tyder å dele noko opp i bitar eller element (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 219). Samstundes kan ein seie at målet med kvalitativ analyse er å komme fram til «helhetlig forståelse av spesifikke forhold eller å utvikle teorier og hypoteser om bestemte samfunnsmessige

sammenhenger» (Grønmo, 2016, s. 265). Disse definisjonane kan synast motstridande, men forenkla sagt kan ein sjå på analyse som ein prosess der ein plukkar noko frå kvarandre og studerer det, før ein set delane saman og kjem fram til ei forståing av totalbildet.

I kvalitative studier er det ikkje slik at analysearbeidet er eit steg i prosessen som kan plasserast etter datainnsamlingsarbeidet. Ein bør tenke over korleis ein skal analysere eit datamateriale før ein går i gang med innsamlingsarbeidet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 216). Den analysemetoden ein vel å bruke bør vere med på å styre førebuingane med utforming av intervjuguide, intervjuprosessen og transkriberinga. Vanlegvis går analysearbeidet føre seg parallelt med datainnsamlinga. Undervegs i til dømes eit intervju gjer den som intervjuar seg heile tida opp meiningar om svara respondenten gjev. Alle desse tolkingane undervegs vil vere styrande for til dømes oppfølgingsspørsmåla ein stiller. Det er difor viktig å bli klar over at analysearbeidet ikkje kan plasserast i ein bås som ei oppgåve ein gjer etter at alt datamaterialet ligg føre. Datamaterialet eg har samla inn består av intervju med fire informantar. Intervjua har eg transkribert og analysert delvis etter Aksel Tjora (2017) sin stegvis-deduktiv induktiv (SDI) metode.

3.4.1 Handsaming av datamaterialet

Å transkribere tyder å transformere, skifte frå ei form til ei anna. «I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204). Transkripsjon er å omsette frå talespråk til skriftspråk. Når intervjutranskripsjonane er gjort kan ein sjå på dei som grunnleggande empiriske data i eit forskingsprosjekt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204-205). Når eit lydmateriale er transkribert til tekstform er det lettare å få oversikt, og denne struktureringa er i seg sjølv ein start på analysen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Før ein kjem så langt er det likevel mange val som må takast og mykje arbeid som må gjerast. Ein må vere klar over at viktig informasjon går tapt i overgangen frå lydopptak til skrift. Intonasjon, stemmeleie og språklege verkemiddel som til dømes ironi, vil vere vanskeleg å transkribere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). I mitt arbeid med transkribering var eg oppteken av å sikre at utsegnene til informantane blir attgjevne så korrekt som mogeleg. Eg har difor laga følgande transkripsjonsnøkkel:

Teikn	Tyding
Tekst-	Avbrotten ytring
...	Pause opp til 1 sekund
... ..	Pause over 1 sekund
(tekst)	Paralingvistisk informasjon, t.d. latter
(x)	Informasjon er utelete fordi det er identifiserande

Tjora (2017) skriv at ein som hovudregel kan transkribere på bokmål eller nynorsk, men ein bør vere merksam på dialektord (s. 174). Informantane snakkar alle nynorsknær dialekt, og det var difor naturleg å nytte nynorsk som transkriberingsspråk. Der orda til informantane avvik frå normert rettskriving, nyttar eg dialektord som informantane brukar, i transkripsjonane.

Kvale og Brinkmann (2015) skriv at ein forskar som transkriberer sine egne intervju vil lære mykje om sin eigen intervjustil (s. 207). I tillegg vil forskaren starte meiningsanalysen når det gjeld det som kom fram i intervjuet allereie under transkriberinga (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 207). Tjora (2017) omtalar i tillegg ein annan fordel med å transkribere sine egne intervju, nemleg at forskaren i ettertid når han skal lese ein tekst frå eit intervju, straks vil vere tilbake i intervjusituasjonen og sjå føre seg konteksten for det som vart sagt (s. 175). Eg har sjølv transkribert alle intervju, og eg gjennomførte transkriberinga fortløpande, slik at eg hadde kvart intervju ferdig transkribert seinast tre dagar etter gjennomføringa av intervju. I transkriberingsfasen hadde eg difor kvart intervju friskt i minne, og eg meiner dette kan vere med på å sikre ei korrekt attgjeving av meiningsinnhaldet i intervju, samstundes som eg allereie i denne fasen starta på ei meiningsanalyse.

3.4.2 Analyseverktøy

Målet med analyse av data er å gjere forskinga tilgjengeleg for andre enn forskaren sjølv, utan at lesaren av forskinga må gjennomgå alle data som er innsamla (Tjora, 2017, s. 195). Kvalitativ analyse set store krav til forskaren. For det første må ein arbeide systematisk. Samstundes bør ein ha eit kreativt fokus, slik at prosjektet ikkje berre munnar ut i ei samling av meir eller mindre interessant utsegn frå informantane (Tjora, 2017, s. 195). Analyse av datamateriale er steg nummer tre i Tjora (2017) sin stegvis-deduktiv induktiv metode (s. 19). I analysen er koding det første steget, og her er målet å estrahere essensen og redusere datamengda, samstundes som ein legg til rette for idegenerering med utgangspunkt i datamaterialet (Tjora, 2017, s. 197). I arbeidet med koding brukte eg dataprogrammet NVIVO, som er eit analyse- og kodingsprogram utvikla for bruk i arbeid med kvalitative data. Eg laga empirinære kodar med omgrep frå datamaterialet mitt, og fekk ein kodestrukturet empiri. I arbeidet brukte eg Tjora (2017) sin kodetest aktivt, for å sikre kvaliteten på kodane. På denne måten blir empirien gjengjeve presist, og kodane ligg tett på deltakarutsegn slik at det spesifikke i materialet blir ivareteke (Tjora, 2017, s. 197). Kodane eg brukte var ikkje laga på førehand, men vart til undervegs i arbeidet med sjølvne kodinga, slik Tjora (2017) meiner at ein bør gjere det innanfor SDI-rammeverket for å kunne kalle det god koding (s. 203).

Tematisk gruppering av kodane er fjerde steg i analysen. Dette gjer ein for å finne ein struktur for analysen (Tjora, 2017, s. 207). Da får ein samla kodar som har tematisk likt innhald, samstundes som ein kan utelate ein stor del av kodane som er irrelevante. I arbeidet med denne delen av analysen dannar det seg ofte tema for vidare analyse, og det er gjerne slik at ein ser konturar av resultatdelen

for undersøkinga (Tjora, 2017, s. 208). Eg delte inn kodane i ulike kodegrupper basert på det eg meinte var samanfallande tema. På denne måten fekk eg eit meir oversiktleg materiale for vidare arbeid. I startfasen av arbeidet med denne oppgåva hadde eg laga meg eit system med hovudtema for oppgåva, og deretter valt ut fire undertema til å utdjupe hovudtemaet. I arbeidet med steg fire i analysen fann eg ut at undertemaa som eg tidlegare hadde laga, ikkje lenger var hensiktsmessige å halde på. Ved å ta utgangspunkt i funna og dei systematiserte kodegruppene, fekk materialet ei betre tematisk inndeling, basert på det som kom fram i intervjuet. Utvikling av konsept er det femte steget i SDI-analysen (Tjora, 2017, s. 211). Med utgangspunkt i kodegruppene skal ein prøve å finne ut meir om kva materialet eigentleg handlar om. Ved å sjå på kodegruppene frå steg fire i lys av relevant teori, kan ein søke å finne meir generelle merkelappar på fenomenet ein har empiri på (Tjora, 2017, s. 111).

I steg 5 av SDI-analysen skal det teoretiske ta meir styring (Tjora, 2017, s. 211). Med utgangspunkt i hovudtemaa frå førre steg skal ein med utgangspunkt i relevant teori studere funna frå gjeldande undersøking. Målet er å utvikle typologiar eller metaforar som er abstrakte med tanke på tid, stad og personar (Tjora, 2017, s. 213-214). På denne måten får ein løfta blikket opp frå den konkrete empirien, og ein har mogelegheit til å skaffe seg ei betre generell forståing av eit fenomen (Tjora, 2017, s. 214). Når eg kom til steg 5 i SDI-analysen, var eg difor klar over at utgangspunktet for denne oppgåva vanskeleg kan foreinast med å utvikle ei generell forståing av temaet leselyst i ungdomsskulen. Drøftingskapittelet i oppgåva er bygd på ei slags samansmelting av teori og funn, og i diskusjonen avslutningsvis, vil det vere ei oppsummering av det viktigaste som har kome fram i dette prosjektet. Når det gjeld steg 6 i analysemodellen, teoriutvikling, er den ikkje relevant for ei kvalitativ oppgåve av denne typen. Ein kan vanskeleg utvikle konsept som er uavhengige av tid, stad og personar, når ein innhentar informasjon om eit fenomen basert på fire informantar. Det var heller ikkje målet mitt, og eg valde difor å utelate steg 6 frå analysen.

3.5 Reliabilitet og validitet

I forskingssamanheng viser ordet reliabilitet til kor påliteleg eit datamateriale er. Dersom ei datainnsamling gir pålitelege data, kan vi seie at reliabiliteten er høg. Pålitelege data vil i denne samanhengen kunne forklarast med at ei undersøking gir same dataresultat kvar gong den vert gjenteken. I den verkelege verda er det ikkje alltid mogeleg å replisere ei undersøking. Noko av årsaka til dette er at samfunnet er i stadig endring. Ein anna årsak kan vere at mange forskingsopplegg er for komplekse, eller for fleksible, til at ein kan gjennomføre datainnsamlinga på nøyaktig same måte ein gong til. Denne siste utfordringa gjeld i særleg grad ved innsamling av kvalitative data (Grønmo, 2016, s. 241). I dette forskingsprosjektet har eg samla inn kvalitative data gjennom intervju av fire lærarar. Gjennom eit medvite forhold til reliabilitetsomgrepet og

forskingsetikk generelt har eg forsøkt å vere så transparent som mogeleg i denne metodedelen. Intervjuguiden eg har brukt som utgangspunkt for datainnsamlinga, ligg som vedlegg 4. Det er likevel viktig å påpeike at ein ved bruk av semistrukturert intervju vanskeleg kan replikere ein intervjusituasjon hundre prosent.

I samfunnsvitskapelege samanhengar vert ordet validitet definert som kor eigna ein metode er til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Validiteten er høg dersom forskingsopplegget og datainnsamlinga gir resultat i form av data som er relevante for problemstillinga (Grønmo, 2016, s. 241). For å sikre høg validitet må i tillegg alle omgrep i ein studie definerast på ein systematisk måte, både teoretisk og operasjonelt (Grønmo, 2016, s. 242). Metoden som ligg til grunn i arbeidet med denne oppgåva er etter mitt syn eigna til å kaste lys over spørsmålet som er stilt i problemstillinga. Omgrepa som er nytta i studien er definert, slik at det ikkje skal vere tvil om kva dei ulike orda i til dømes problemstillinga tyder. Både dei teoretiske og dei metodiske vala som ligg til grunn for oppgåva er med på å sikre god validitet. (Kvale & Brinkmann, 2015)

3.6 Forskingsetikk

«Etikken gir et systematisk grunnlag for å vurdere moralske og normative spørsmål» (Befring, 2007, s. 54). Etske vurderingar gir uttrykk for kva som er rett og galt, akseptabelt og uakseptabelt, verdig og uverdig. Ein kan difor seie at etikken fungerer som eit målereiskap for vurdering av forskning, så vel som andre sider ved livet (Befring, 2007, s. 54). Dersom ein ser spesifikt på forskningsetikken, set den fokus på arbeidet som blir utført av personar med eit profesjonelt- vitskapeleg ansvar. I hovudsak gir forskningsetikken svar på to spørsmål: *korleis bør vi handle?* og *korleis bør forskarsamfunnet fungere?* Det første spørsmålet kan seiast å vere allmenngyldig, medan det andre spørsmålet er knytt til forskarfellesskapen.

I arbeidet med dette prosjektet har eg vore nøyen med å etterkomme dei forskningsetiske krava. Når det gjeld den formelle sida av det forskningsetiske, har eg nytta standardiserte kjeldetilvisingar, med APA 6th som mal. Referansar er gjevne opp med forfattarnamn, årstal og sidetilvising. I følge personopplysingslova er alle forskingsprosjekt som handsamar personopplysningar meldepliktige. Dette prosjektet er meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste), og datamaterialet er sikra på ein forsvarleg måte. Deltaking i empirisk forskning føreset eit fritt og informert samtykke (Befring, 2007, s. 68). Eg har utforma eit informasjonsskriv med ein samtykkedel der alle informantane har signert på at dei aksepterer vilkåra for å delta i denne undersøkinga. Dette skjemaet ligg som vedlegg 2. For å sikre anonymitet for deltakarane i prosjektet, er alt av materiale anonymisert, og det er nytta fiktive namn på informantane.

I tillegg til dei meir formelle sidene ved forskningsetikken, vil eg avslutningsvis trekkje fram at eg også har reflektert rundt rolla mi som forskar. Arbeidet med å sikre god reliabilitet og validitet kan seiast å vere ein viktig del av forskningsetikken. Det har difor vore viktig for meg som forskar å gjere eit nøyaktig arbeid på dette feltet. I tillegg har eg fokusert på at alle opplysningar skal vere attgjevne så sannferdig som mogeleg, samstundes som gjennomføringa av intervju og etterarbeidet skal framstillast transparent og nøyaktig.

4 Funn

I det følgende vil det bli en presentasjon av funna eg har gjort gjennom intervju av dei fire norsklærarane frå ulike ungdomsskular. Funna er organisert i kategoriar på same måte som resten av oppgåva. Leselyst er hovudtemaet, og ligg i botn av dei seks andre utdjupande deltemaa, læraren si rolle, å velje bok, møblering og organisering, estetiske dimensjonar, leseprosjekt og bibliotek.

4.1 Leselyst

Leselyst er kjerneomgrepet i denne oppgåva, og dei fire informantane får alle det same spørsmål av meg (H): korleis vil du definere leselyst?

Her kjem svaret til Anne på korleis ho definerer leselyst.

Anne: Det må jo vere å ha lyst til å lese, altså når du..., at du blir glad når du får ei bok for eksempel i gave, at du lar deg begeistre for eksempel av korleis ei bok ser ut utanpå, ikkje sant. At du da tenker at, å denne kunne eg ha tenkt meg å lese. At du etter kvart har opparbeida så mykje kompetanse at du kjenner att forfattarar, at du kjenner atte figurar og ja... Det å like å lytte til at andre les, ikkje minst. Vere glad i både å lese sjølv og... det har jo med alder å gjere, sjølv sagt, sant.

Bent må tenke seg litt om, og kjem deretter med følgende definisjon på leselyst:

Bent: (oooi), det var kanskje litt vanskeleg, men leselyst for meg inneber det at du tar til å lese noko fordi du har lyst til det og vel å gjere det sjølv om det er, når du ikkje må. Så du vel å lese noko framfor å eventuelt gå på nettet og finne det eller sånt. Og leselyst kan jo vere å lese skjønnlitterære bøker, det kan vere å lese faglitteratur. Viss det er spesielle emne som ein er interessert i so, tenker eg at den som tek fram boka om universet og blir bedre kjend med det, det og er leselyst. Leselyst kan og vere å lese teikeserier og den type litteratur. All slags type litteratur, men det må vere noko som du ikkje må gjere, men som du har lyst til å gjere.

Cilla får også spørsmål om korleis ho vil definere leselyst. Ho kjem først med denne utsegna:

Cilla: Ja... no har ikkje eg nokon slik teoretisk definisjon, altså...

Eg svarer «nei, nei», for å forsikre ho om at det heller ikkje er meininga med ein teoretisk definisjon.

Cilla: så dette blir i mitt hovud da, men leselyst altså det blir jo... ... (emmm), at elevane, dei har lyst til å lese. Og ser eit eller anna, kanskje ser eit eller anna positivt med det å lese og har positive følelsar for det å lese. Og ikkje seier... viss eg seier at no skal me lesa, og så «neeeei»,

men «jippi». (He he)... at dei ser nytten av å lese og at dei har lyst til å lese. Ser ei meining med det, da, tenker eg.

Dina definerer leselyst på denne måten:

Dina: ja, da er du altetande, omtrent, og du elsker å lese, du kan ikkje gå forbi ein bokhandel, det kjekkaste du gjere i London er å gå på små bokhandlar og du les og du les og du les. Og du lyttar på lydbøker kvar einaste gong du går, kvar einaste gong du set deg inn i ein bil åleine. Du har lyst til å lese og du er kjempenysgjerrig på alt som står innanfor desse to permanente. Og du ... ja, du har i alle fall ikkje, nattbordet ditt er aldri utan ei bok, no berre pratar eg ut i frå sånn som eg har det, ja.

H: men viss du tenker elevar og leselyst da. Korleis vil du... kva kjenneteiknar ein elev som har leselyst?

Dina: ja, han er nok stort sett ganske glad i bøker han og. Og så... viss det er lystbetont som i lyst, så... vil du kunne snakke om, ja du vil kunne ha litterære samtalar med han, og han vil ikkje ha problem i det heile tatt med å tolke bøker eller historier. Og han vil like seg på skulen. Han syns det er greitt å lese og han er nysgjerrig. Det er ikkje sikkert han likar alle faga, men han vil like seg på ein annan måte på skulen enn den som går på skulen fordi han må. Han likar seg inni timane, han likar å lære og han likar å tileigne seg ny kunnskap og han er nysgjerrig og han har respekt for kunnskap. Det er sånn litt annleis enn den eleven som du på ein måte må motivere heile tida.

Informantane dreg alle fram det frivillige momentet. Elevar som har leselyst, les fordi dei vel det sjølv, dei har rett og slett lyst til å lese og gler seg over lesinga. Ein elev som har leselyst vil finne glede i bøker og ser ei meining i å bruke tid på litteratur. Bent seier at elevar med leselyst vel litteratur framfor til dømes å gå på internett for å finne på ting. Leselyst er ikkje knytt til ein spesiell sjanger, men kan opplevast uavhengig av type lesestoff. Anne og Dina fortel at elevar med leselyst også er glade i å lytte til andre som les høgt for dei, anten som høgtlesing frå lærar eller ved å lytte til lydbøker. Elevar med leselyst vil like seg betre på skulen enn elevar med motvilje mot lesing. Den leseglade eleven vert opplevd som nysgjerrig og interessert i å tileigne seg kunnskap.

Bent og Dina seier at skulen dei arbeider ved har ein overordna leseplan som ligg i botn for lesearbeidet ved skulen. Dina trekker likevel fram svakheiter ved leseplanen med tanke på ungdomsskulen.

H: Har dere ein overordna plan for lesing?

Dina: ja, det har vi hatt det, for vi var to... to her i frå skulen og ein i frå (x) som når vi gjekk og tok norsk så..., tidleg på 90-t-, ja eg trur det var i 2001, eller noko sånt, da... dreiv vi med leseplanar og maste på ein leseplan og han kom... me har hatt leseplan i sikkert i ein 12-13 år her på skulen, og no er han jo i heile kommunen. Ja... for det var jo i grunn eit krav det, at alle skular, eller alle kommunar skulle ha ein leseplan. Og det, i den leseplanen så er det masse fokus på barnetrinnet, den første leseopplæringa, men ikkje så mykje på den andre. Så det masar vi jo om, vi som er ungdomsskulelærarar, stadig vekk, da. Det er mykje sånn... lesekort og ... ja, den typen. Og det får ikkje ein heilt til å fungere på ungdomsskulen. Det gjer ikkje ein.

Anne og Cilla seier at det ikkje eksisterer ein leseplan ved deira skule. Lærarane ved skular der det er ein leseplan opplever at det er semje i kollegiet om at lesing er viktig, og at lesinga er eit prioritert område for skulen. For lærarane ved skulane der det ikkje føreligg ein leseplan kan lesearbeidet ved skulen totalt sett verke litt meir tilfeldig, det er meir opp til kvar enkelt lærar kor mykje han eller ho ønsker å fokusere på lesing.

Bent seier om lærarar at «påverknadsgraden vår er av og til begrensa, sjølv om vi ikkje heilt trur det, alltid». Han framhevar elevane som motivatorar for kvarandre. Han viser til døme der elevane har prata om eit tekstutdrag som er blitt lese høgt i klassen. Elevane har deretter lese stilt kvar for seg, og etter dette har praten begynt å gå. Nokon av dei første kommentarane som kom var «dette var interessant, dette likte eg». Da meiner Bent at han har kome eit stykke på veg. Elevane var positive og nysgjerrige, og ville finne ut meir om teksten. Cilla har også tru på at elevar kan smitte kvarandre med leselyst. Ho viser til eit døme frå eiga klasse der elevane var rundt i andre klassar og fortalde om bøkene dei las. Det meiner ho hadde positiv effekt og kunne verke smittande for leselysta til andre elevar.

Dina meiner at det kan vere vanskeleg å motivere elevar som slit med lesing til å lese skjønnlitteratur.

Dei les jo på skulen heile tida, og ofte så er det jo ikkje, vi må jo motivere dei til å lese i samfunnsfag, og krle og matematikkbøker og ein som har leselyst, han vil jo kunne lese desse her heilt automatisk, men han som slit han vil jo streve så bort i staur og vegg med samfunnsfagboka, at han vil jo sjå heilt rødt når han skal lese ein heil roman

Som eit alternativ til hjelp i arbeidet med å skape leselyst nyttar Dina lydbøker, og ho seier dette om lydbøker: «eg trur det motiverer».

4.2 Læraren si rolle

Det er berre Bent som seier at det var fokus på leselyst i lærarutdanninga. I norskfaget hadde dei fokus på å lære om korleis ein kan finne god litteratur som elevane kan trivast med. Dei tre andre informantane seier det var lite fokus på leselyst i utdanninga. Cilla er utdanna bibliotekar i tillegg til lærar, og valde i bibliotekutdanninga å spesialisere seg innan barnelitteratur. Ho seier at det var fokus på såkalla «bra bøker» og «ikkje bra bøker», men ikkje på leselyst. Alle dei tre informantane som seier at det ikkje var fokus på leselyst i utdanninga, meiner dette er eit svakt punkt ved utdanninga si, og poengterer at leselyst burde ha vore vektlagt i større grad. Dina framhevar i tillegg manglande leselyst hjå medstudentane sine på lærarutdanninga som eit problem:

Eg var jo tvert i mot sjokka over at du kunne... folk ville bli norsklærer utan å lese ein roman. Og krangla om dei skulle lese... måtte dei verkeleg lese 8 bøker? Ja... sant, eg var heilt... men det var jo fordi eg trudde eg var i pedagogikkens høgborg og alle var like innstilt på norsklæring som eg var. Så eg var jo, eg fann meg nokon studentar da, som var like glade i å lese og, sånn som eg, men... leselyst...

Trass delvis manglande fokus på leselyst i utdanninga si, fortel alle informantane at dei er glade i å lese sjølv. Dette formidlar dei til elevane sine, og dei fortel alle svært gjerne om bøker dei les og reklamerer på den måten for ulikt lesestoff.

H: Læraren er jo eit viktig forbilde når det gjeld å fronte leselyst. På kva måte praktiserer du å vere eit leseforbilde for elevane dine?

Bent: nei, det, forbilde... som lesar, eg veit ikkje, eg snakkar med elevane mine og fortel at eg les ganske mykje på... utanom skulen og. Om det betyr noko for dei eller ikkje, det veit ikkje eg, men eg har jo min interesse i lesing og det går veldig mykje på krimlitteratur. Om det sporar dei til å lese noko meir det er vanskeleg å seie. Like lite som om eg er eit forbilde når eg skal vere ute og trene og vere eit kroppsleg forbilde, så er det ikkje sikkert ein blir noko leseforbilde av å informere..., men eg snakkar mykje om at eg les ein del (eeeh) på fritida mi. Men om det..., eg tvilar på at det betyr så veldig mykje for deira leselyst eg trur det går meir på personlege eigenskapar og kva dei likar og ikkje likar.

H: men likevel så er det jo sikkert aldri dumt å høyre om andre vaksne som faktisk les, det er sikkert ikkje negativt?

Bent: nei, det trur eg og, og eg tenker som slik at det å oppleve ei god bok gir ei anna oppleving enn mykje anna av det ungdomen driv med i dag. Så kan vi klare å få dei på ein måte til å bli glad i å få den opplevinga av å sette seg inn i eit eller anna univers som er der i den boka der eg får

lov til å bestemme korleis personane er, korleis ser dei ut, og korleis er dei, sant. Så, det er eit univers som eg på ein måte ønsker at dei skal kunne ta del i, men om dei gjere det fordi at eg les, det er eg litt usikker på.

Bent er usikker på om han er eit leseforbilde for elevane, og han tvilar på om leselysta hans betyr så mykje for elevane si leselyst. Her skil Bent seg frå dei andre tre informantane. Dei har tru på at dei er leseforbilde for elevane sine, og Dina seier til og med at ho pleier å fortelje elevane sine at ho ikkje kan «leva utan ei bok».

4.3 Å velje bok

I arbeidet med leselyst er det viktig å finne rett tekst til rett elev. Informantane framhevar dette som sentralt for leselysta til elevane. Alle lærarane tykkjer det er utfordrande å sikre at elevane får bøker som eignar seg til kvar enkelt. Anne seier at «det er klart at eg burde ha lese mykje, mykje fleire bøker, og mykje meir ungdomslitteratur enn kva eg gjer». Bent seier «eg er veldig opptatt av at ein må finne tekstar som passar til den type elevar du har, sant. Og det må vere eit eller anna som treffer dei ein eller annan plass». Cilla trekker også fram dette med å finne rett tekst til enkeltelvene.

Det er ikkje hjelp i å berre levere ei bok til eleven. Du må som lærar, og det er vanskeleg, for vi skulle jo hatt mykje meir tid til å kunne lese bøker sjølv. Sant, det er jo det der, du skal kjenne eleven, og så skal du kjenne litteraturen og så skal du matche dei to. Og for at dei skal bli glad i å lese, trur eg faktisk, eller eg veit, det må vere match. Og det er vel der det ligg problemet, trur eg ofte, at det er ikkje... det ligg nokre bøker der og det kan vere mange bøker, sant, du kan gi dei hundre bøker, men den eine... så... så det kreve veldig mykje av læraren da.

Dina brukar mykje klassesett og er også veldig oppteken av å tenke gjennom kva bøker dei skal lese. «Og ein må liksom vere..., tilpasse bøkene til klassen og... viss det gir mening. Det gjere eg alltid. Kan me lese denne boka med klassen? tenker eg. Du kjenner jo elevane etter kvart».

Bent vil helst at elevane skal få velje lesestoff sjølve, «da får dei no i vert fall bøker som dei trur dei er interessert i å lese». Han trur det å velje bøker sjølv kan vere med på å stimulere til leselyst. Elevane til Bent har ein fast lesehalvtime i veka. Da vil Bent at elevane skal lese skjønnlitteratur, men han seier samtidig at «eg kan strekke meg til teikneseriebøker, viss eg har enkelte elevar som elles ikkje ville lese bøker, kan du seie. Man må jo prøve å treffe alle». Dina let også elevane velje bøker sjølv i starten når ho arbeidde som lærar. Ho har rett nok gått litt vekk frå dette, men presiserer at det kjem an på korleis ein skal lese. I til dømes arbeidet med Uprisen, let ho elevane få velje bøker fritt. Cilla prøver å gjere elevane medvitne på kva type bøker dei likar å lese. Dei må på ein måte kartlegge behovet sitt, slik at dei kan jakte på bøker av interesse. I tillegg meiner ho at ein må hjelpe elevane til

å få eit realistisk bilde av kva dei meistarar og ikkje. Ei bok kan vere for lett eller den kan vere for utfordrande. Det vil vere bra for elevane om dei klarer å få eit medvite forhold til kva dei sjølv meistarar. I tillegg vil Cilla at elevane skal gi alle bøker ein real sjanse, «viss dei begynner på ei ny bok så må dei... ja, eg seier du må gi boka ein sjanse. Ti, i vert fall ti sider skal dei lese, og så kanskje det begynner..., da dei skal ikkje på ein måte gi opp boka etter to sider».

Dina brukar ein metafor for å vise kvifor ein leselærer er viktig i arbeidet med å rettleie elevane i valet av bøker.

Som lærar så er du litt sånn guide da. Du er jo glad når du landar midt i New York. Du har ikkje peiling på kor du skal gå, men så vel du sånn tilfeldige gate, og du kan ende på dei verste plassane og du kan ende på dei beste plassane. Det veit du jo ikkje når du står midt i New York og ikkje har noko kart og ikkje noko formeining om kor hen du går. Men viss du har med deg ein god guide så får du jo... punkt... og så kan du sjølv gå på oppdagelsesferd etterpå der du... der einkvan... ja, oi dette, eg vil sjå FN-bygningen, sant, så eg ... eg vil på teater. Og eg trur det at vi som lærarar må vere litt sånne guidar... i litteraturen. Og så kan dei ta sidespor i sidegatene når dei er blitt kjende med det. Og det... fordi at det føles jo mykje verre enn New York. Det føles jo ut som Tokyo eller Beijing no inne på nettet. Og du kan jo gå i alle retningar og opp og ned og hit og dit, og du kan... alle plassar og det er allskens skumle bakgater å gå i på nettet, sant. Så me må jo på ein måte seie, her... du må gjerne gå inn og kike på dei men det er ikkje sikkert at det er så lurt å gjere det da. Så tenker eg, me må lage nokon kart til dei.

Eg opplever at lærarane er positive til å fungere som guidar for elevane når dei har trong for det. I tillegg verkar det som om lærarane gjennomføre ein balansegang mellom det å bestemme kva tekstar elevane skal lese, og late elevane sjølv velje bøker fritt ut i frå eige ønske. Anne meiner det er utfordrande å lære elevane opp til å finne gode bøker som høver for den enkelte på eiga hand, men alle dei fire lærarane har ein praksis der elevane får velje lesestoff sjølv.

4.4 Møblering og organisering

Alle dei fire informantane har klasserom som er tradisjonelt utforma med pultar i såkalla *buss-formasjon*. Lærarane trivast med dette, og vil halde fram med organiseringsforma der elevane sit vendt mot tavla, sjølv om dei også vil ha mogelegheita til variasjon i undervisningsmåte og bruk av klasserommet. I klasserommet til Bent har dei bord bakerst i rommet der elevane kan samarbeide, dei har også ein sofa, men den er ikkje brukt som ein lesestol. Dei fire informantane er alle fleksible når det gjeld kvar og korleis elevane kan sitte når dei skal lese, men dei er samstundes opptekne av at dei skal vere ro under lesinga. Bent seier at «måten dei sit og les på er ikkje viktig for meg». Han let difor elevane sitte slik dei ønsker når dei les. Nokon har beina på bordet, nokon vel å ligge på golvet,

og dette tykkjer Bent er heilt greitt. Cilla seier: «...Så skal det vere stilt, som eg sa ja, og så skal dei sitte og... dei kan ligge på golvet, dei kan ligge og dei kan gjere akkurat som dei vil, men det skal vere stilt. Enkelte litt oppå... hyller... altså det... men det er lov... sant... litt..., det kan ikkje vere heilt... Vi må lempe på noko».

Dina meiner bestemt at det å sitte godt, ha det komfortabelt, kan vere med på å fremje leselyst. Ho likar sjølv å ligge på ryggen og sjå opp i lufta når ho lyttar til lydbøker. Ho har tidlegare praktisert å bruke gymsalen og tjukkasane der som liggeplass for lesande elevar. Det har fungert kjempefint, men ho har ikkje lenger tilgang på gymsalen. Når ho blir beden om å skildre det ideelle klasserommet, fortel ho at ho ville hatt tjukke matter som elevane kunne ligge på når dei les. Dei kunne gjerne hatt gode puter å sitte på, større tilgang på sofa og komfortable stolar til elevane. Ho «ville ikkje hatt nokre traurige tresete!» Cilla er også oppteken av komfort når elevane skal lese for å kose seg. Ho har tidlegare brukt saccosekkar til elevane, med stort hell. Ho vil ikkje at elevane skal sitte rett opp og ned når dei les, men meiner det er lov å vere litt «henslengt». Ho seier at ho er «hundre prosent sikker» på at det å legge til rette for komfort ved lesing ikkje berre høyrer til på barnetrinnet. Sidan ho no har ein mykje større klasse, er det ikkje gjennomførbart med saccosekkar. Cilla kunne difor ønske seg svære puter som elevane kunne sitte eller ligge på.

Anne brukar mykje drama i litteraturundervisinga, og ville prioritert stor golv plass i klasserommet, i tillegg til den tradisjonelle sona med pultar og stolar, dersom ho stod heilt fritt til å velje. Her kunne ho hatt ståande ei stor kiste med utkleddingsklede og diverse rekvisittar til bruk i dramaøktar. Anne meiner at drama er ein god arbeidsmetode som kan brukast for å fremje leselyst. Ho har til dømes organisert eit klasserom på mellomsteget som ein teltleir med tipiar i staden for stolar og bord i ein periode på 14 dagar. Elevane skulle lære om indianarar, og difor valde ho å organisere klasserommet på ein litt utradisjonell måte. Dette var ei arbeidsform som fungerte veldig bra, og elevane hennar har i seinare tid trekt fram nettopp dette som noko dei hugsar frå skuletida.

På spørsmål om det er hindringar som gjer at klasserommet ikkje kan utformast på måten læraren meiner er ideell i høve leselyst, er Anne tydeleg på at det først og fremst er størrelsen på romma som legg føringar, og at dette heng saman med økonomi. I tillegg kan det bli ei slags interessekonflikt med andre lærarar dersom ho prioriterer å ha stor golv plass tilgjengeleg for dramaaktivitetar, medan ein annan lærar ikkje ønsker å nytte dramametode i det heile tatt. Bent er svært nøgd med korleis klasserommet er utforma, og tykkjer han har gode mogelegheiter til å late elevane sitte på ulike måtar når dei skal lese for å kose seg. Både Cilla og Dina nemner økonomi som ei hindring, men ingen av dei fire lærarane ser ut til å henge seg spesielt opp i det økonomiske aspektet. Cilla nemner som Anne at romstorleiken er ei hindring, medan Dina legg til at ho rett og slett ikkje har tenkt på at ho

har moglegheit til å gjennomføre enkelte av draumane sine når det gjeld innreiing av klasserommet. Som nemnd ovanfor vil ho gjerne ha tjukke matter som elevane kan ligge på ved lesing, men ho seier «Det er jo den største hindringen at, gurimalla, at eg ikkje har tenkt på dette før».

Tre av lærarane seier at dei har bøker tilgjengeleg for elevane i klasserommet. Anne får tilsendt ei kasse med bøket frå folkebiblioteket med jamne mellomrom, og desse bøkene står utstilt i klasserommet. Cilla fortel om ei knall raud bokhylle som ho fyller opp med bøker frå det kombinerte skule- og folkebiblioteket. Dina seier at elevane har tilgang på Uprisen-bøkene i klasserommet, men at dei også har tilgang på bøker som står i bokhyller i gongane rett utanfor klasserommet. Bent ser ikkje poenget med å ha bøker tilgjengeleg i klasserommet, men seier samstundes at dei har skulebibliotek på huset, slik at elevane kan gå bort der når dei treng ei ny bok.

Tre av informantane, Bent, Cilla og Dina, har ein fast lesetime eller lesehalvtime kvar veke der elevane les stille i kvar si bok. Leseboka er nyttig også i andre situasjonar enn lesetimen. Dersom elevane har litt tid til overs etter ein prøve eller i andre situasjonar, tar dei fram leseboka si, «ein lurar inn litt lesing der dei elles ville sitte og ikkje ha noko å gjere på...», seier Bent. Alle dei tre lærarane fortel om stram disiplin i lesetimane. Dei er veldig opptekne av at det skal vere heilt stille, slik at elevane kan fordjupe seg i lesestoffet utan å bli forstyrra av uro. Lærarane seier at det ser ut til at elevane trivast med å ha det roleg i lesetimane, og at lesetimane er noko dei aller fleste set stor pris på. Dina kjem med utsegna «for nokon er det eit ork dei timane og, men for langt dei fleste elevane trur eg at den timen er kjempegod». Cilla seier: «mitt inntrykk er at dei likar veldig godt dei lesetimane. Viss den forsvinn ei veke så er det veldig sånn her «skal vi ikkje ha lesetime?» ja, så dei timane likar dei. Ja. Og eg trur det er fordi det er så roleg i timen og». Desse utsegnene viser at dei to lærarane meiner lesetimen er vel anvendt tid.

Når det gjeld bruk av moderne teknologi i klasserommet i arbeidet med å legge til rette for leselyst, fortel Dina om noko ho verkeleg brenn for: «når me kom med i Uprisen, det må du få med deg, så fekk me, dette er heilt fantastisk, ny teknologi på sit aller, aller beste». Dina fortel vidare om at ho og ein annan lærar fekk opplæring blant anna frå Statped, i bruk av lydbøker. Alle som er med i Uprisen får tilgang til Statped sine lydbøker, og der ligg blant anna alle lærebøker inne. Dina har jamstilt bruken av lydbøker med eiga lesing, både for dei som slit med lese- og skrivevanskar og for andre som har lyst til det. Ho seier at det har ført til at elevar som ikkje er i stand til å tileigne seg innhaldet i ei bok ved eiga hjelp, likevel har fått oppleve kjensla av å kose seg med ei god bok.

4.5 Estetiske dimensjonar

Estetisk lese måte er viktig for alle informantane. Dei poengterer fleire gonger at dei ofte legg opp til at elevane skal lese for å lese, dei skal rett og slett kose seg med litteraturen. Dei er alle opptekne av

at det ikkje treng å vere krav som skal stillast når elevane skal lese, eller oppgåver som skal svarast på i ettertid. Sitat frå høvesvis Anne og Bent utdjupar fokuset deira på estetisk lesemane:

Anne: Eg trur at i den skulen som er no der alt skal vere så, ja..., alt er liksom fokus på kunnskap og testing og på ja, ..., det er lite kos i skulen, eg hugsar, ja, i forhold til kva det var før i tida. Det var det liksom ikkje tid til lenger. Så eg trur at det er, i dei få timane der vi har anledning til å kose, så skal vi berre gjere det så godt vi kan. Eg trur at, ja eg trur at det påverkar dei, ja det trur eg så absolutt. Det er noko med å ha den der gode følelsen og tenke at no skal vi..., dei veit, for eksempel, at i første time på torsdag da skal vi ha høgtlesing med ho Anne, og da kan vi kose oss. Eg trur at det er..., eg trur at det gjer noko med elevane eg, at det er sånn.

Bent: Det viktigast når ein jobbar med sånn litteratur det er faktisk å få elevane til å på ein måte undre seg litt, tenke litt annleis, ikkje nødvendigvis finne ut kva sa han eller kor mange meter var det frå der til der. Altså finne sånne konkrete ting. Det kan og vere innimellom, men det å på ein måte... kvifor sa vedkommande dette? ikkje sant, i ei novelle. Kvifor gjorde denne personen akkurat slik? Altså forstå litt av det på ein måte som ikkje står direkte, men det underliggande, det som på ein måte er det spennande å oppdage av og til, sant. Og det tenker eg er veldig viktig å bruke.

Også Cilla har ei utsegn som viser at ho er medviten på skilje mellom estetisk og efferent lesing:

Cilla: Altså når... eg har jo den timen som dei har fri lesing på ein måte, da har vi jo ikkje eigentleg noko etterarbeid på. Og det er det eg..., det er difor eg tykkjer det er litt deilig. Og vi... altså... i mitt hovud skal ikkje vi heil- kvifor skal vi heile tida ha etterarbeid da? Ja, men... når det er sagt, så skal dei sjølv sagt ha etterarbeid i, i ting som vi... ja, altså når vi jobbar med noveller, når vi jobbar med ein roman i fellesskap eller grupper så... så sjølv sagt skal dei ha etterarbeid. Og strukturert. Men akkurat den frilesingen, den syns eg er grei utan noko etterarbeid.

Mange elevar slit med diverse utfordringar når det gjeld lesing, som til dømes lese- og skrivevanskar. Dina nyttar lydbøker som hjelpemiddel for å overkomme denne hindringa, fordi ho meiner det er så viktig at også dei som slit med lesinga skal få estetiske leseopplevingar. Om å nytte lydbok seier Dina:

Eg trur det motiverer. Viss du har fått den gode opplevelsen, viss du har lese- og skrivevanskar, så vil du søke den opp igjen ein gong til, viss boka er god. Eg er heilt sikker. Eg kan ikkje skjønne at det er noko verre. Å sitte og lytte på ei bok, og nokon dei vel å følge boka med augene og nokon dei sit berre og let att augene og lyttar

Det er ikkje berre elevar som strevar med lesing som får nytte lydbøker i klassen til Dina. Alle elevar som har lyst til å lytte til lydbok, kan velje det som eit alternativ til å lese sjølv. Dina fortel at ho sjølv

er svært glad i å lytte til lydbøker, så kvifor skal ikkje elevane også få lov til å vere det? Ved at alle elevane i klassen har hatt høve til å nytte lydbøker over fleire år, trur Dina at noko av stigmatiseringa ved lydbøker har blitt fjerna. Å lytte til ei lydbok er totalt jamstilt med å lese sjølv.

Drama er ein undervisningsmetode som alle informantane har nytta innimellom. Anne har ein del vidareutdanning i drama, og bruken av drama gjennomsyrrar mange av undervisningsopplegga ho trekker fram. «Eg dramatiserer mykje tekst, og ja, det kan vere alt i frå eit dokketeater og så eit utdrag i frå samfunnsfagboka, til små vitsar og sketsjar, det er noko med det å få lærestoffet inn på ulike måtar. Eg trur nok at det med å bruke drama kan inspirere til lesing». Anne nyttar både metodikken med lærar-i-rolle, og at elevane dramatiserer sjølv. Ho nemner at dei aller fleste elevar er glade i å dramatisere, men ho har erfart at elevar med diagnosar av til dømes typen aspergers, kan oppleve dramatisering som utfordrande. «Dei har vel meir enn nok med å vere den dei er og, om ikkje dei skal ta på seg andre roller i tillegg». Men stort sett opplever ho at dei aller fleste elevar likar og meistrar bruken av drama i undervisninga. Anne har opplevd at fleire elevar som normalt sett er veldig stille og forsiktige verkeleg har blomstra når dei går inn i ulike roller. Det kan verke som om det å ikle seg ei rolle kan føre til at enkelte tør å sleppe seg meir laus enn det dei tør til vanleg.

Anne seier at dramaopplegg krev stram regi for at det skal fungere bra. I tillegg vektlegg ho at ein ikkje kan drive med drama heile tida, «du kan ikkje vere sirkusartist kvar einaste dag, sant. Du er nødt til å klare, altså du må jo og ha, du må og kanskje ha nokre kjedelege timar innimellom, og det tenker eg er litt viktig for elles så blir det ikkje det, altså, det er klart at viss alt skal vere drama og alt skal vere konkurranse og alt skal vere skodespel, så blir ikkje det kjekt heller, sant. Så der er alltid, å finne den avveginga, ja». Anne presiserer også at det er viktig at ein ikkje driv med drama utan at det er ei meining bak det, «du kan jo ikkje drive med det her viss ikkje du føler at det har ei hensikt, sant. Du kan ikkje drive med det viss ikkje du ser at det ligg noko læring i det».

Bent praktiserer også dramatisering i klassar, og likar dette godt. På spørsmål om han har nytta kreative arbeidsmetodar i litteraturarbeid med elevane seier han:

Elevar syns det er veldig kjekt å drive med dramatisering. Og da prøver eg å legge til rette for at vi skal få bruke det som ein variasjon til vanleg lesing. Og... når dei får lov til å sleppe sine kreative krefter fram, så kan det jo av og til bli i meste laget..., men samtidig så ser eg kor gøy dei kan ha det og eg tenker at det er mykje læring i det og. Så akkurat det med dans og drama og dette her syns eg er heilt flott viss eg kan få kombinere det med anna type undervisning.

Bent har til dømes hatt opplegg der klassane har dramatisert eventyr både på norsk og engelsk. Nokre gonger har elevane framført skodespela sine for klassar dei har vore fadder på, og det har vore

meningsfullt. Andre gonger har skulen nytta opplegg på tvers av klassetrinna i ungdomsskulen, der elevane har dramatisert og på ulike måtar framført ulike tema for kvarandre.

Rollespel er noko Cilla brukar mykje med sine elevar. Ho har også vore med på å sette opp ulike show der elevane har invitert bygdefolket til å komme, blant anna har dei tatt føre seg ulike litteraturhistoriske tema. Ein gong framførte dei ulike utdrag frå Ibsen. Dette kombinerte dei med musikkfaget, slik at det vart eit tverrfagleg opplegg. Ved andre høve har elevane arbeida tverrfagleg med norsk og kunst og handverk. Dei har til dømes tatt utgangspunkt i norrøn mytologi og teikna og måla innanfor temaet. I tillegg seier Cilla at «sånn tablå likar elevane å gjere. Dei skal finne noko frå... eg trur det er, ja det er tablå det heiter, dei skal finne ei scene i frå det dei har lese. Kanskje dei er tre-fire. Og så skal dei lage eit tablå da. Dei skal fryse stillingane, sant, så skal dei... dei andre gjette kva- kvar henne i teksten dette er i frå». Cilla er heilt sjølvstudert når det gjeld drama, men seier at elevane likar å drive med dramatisering, «dei er kjempeflinke mange». I tillegg trekker ho fram at dei brukar spesielt mykje dramatisering i arbeidet med noveller, «det gjere vi mykje, og spesielt på tiendetrinnet». Ho fortel også at dei lagar mykje film, særleg når dei arbeider med klassiske tekstar. Når dei skal dramatisere og lage film, lagar dei både tradisjonelle versjonar der dei tek utgangspunkt i samfunnstilhøva og tida der teksten er skriven, og dei lagar meir moderne versjonar der tematikken og handlinga i teksten er sett inn i moderne tid.

Når det gjeld Dina, så er ho i utgangspunktet litt meir tilbakehalden når ho blir spurt om ho har erfaring med bruk av musikk, dans eller drama i arbeidet med litteratur. Ho seier at ho aldri har tatt eit dikt og dramatisert det «fordi at da... det kokar som regel ut i kålen». Likevel har ho av og til eit opplegg i 9.klasse der elevane lagar bildeseriar med musikk til, med utgangspunkt i ulike dikt. I tillegg har klassen hennar nyleg gjennomført eit opplegg ut i frå temaet folkediktingsperioden. Da sette elevane opp stykket *Gjete kongens harer*, der dei «hadde med alt i frå dans og me hadde alt mogeleg med. Og det var jo skikkeleg spennande, så vi... folkediktingsperioden den heng jo veldig fast hjå dei. I vert fall *Gjete kongens harer... (he he)*».

Informantane nyttar alle saman høgtlesing for elevane sine i større eller mindre grad. Anne fortel om gode leseopplevingar der lærar har lese høgt for elevane, og dei har lytta engasjert til ulike historiar. Ho dreg fram boka *Onkel Toms hytte* og ulike tekstar av Roald Dahl som døme på tekstar elevane har likt veldig godt. Anne tykkjer det er viktig å sette av tid både til stillelesing og til å lese høgt for elevane, «det har eg tru på og så spesielt dette der med å lese høgt, ungar likar å bli lest høgt for. Å, bruke litt sånn, det å ha ei fast bok». Anne fortel også om ein kollega som er dyktig når det gjeld høgtlesing, «så ho er veldig, veldig flink til å lese, det er ho. Så det er noko med at nokon er flinkare høgtlesarar enn andre, ikkje sant. Ho er fantastisk flinke og klarer å fenge elevane». Bent las høgt for

elevane sine i samband med at klassen sparka i gang eit leseprosjekt nyleg. Da opplevde han at elevane sette pris på å bli leste høgt for, «altså eg er jo heilt sikker på at dei likte å bli lest høgt for no når vi begynte på den- med dette her». Han legg også til at «eg er nesten 100 prosent sikker på at dei fleste sat der og... dei var heilt stille og dette her, dei syns det var kjekt å bli lest høgt for når det er eit innhald som gjer at dei føler at dette her er litt interessant. Og det trur eg at dei gjorde denne gongen». Elles, seier Bent «er det veldig lite, sjeldan eg driv høgtlesing».

Dina verdset høgtlesing for elevane, trass i at dei går i ungdomsskulen. Cilla les høgt for elevane sine innimellom, men seier som svar på spørsmål om ho les høgt for elevane sine:

Ja, litt..., litt, men altfor lite. Men når vi har om noveller, eller viss vi les ei novelle så er det veldig ofte at eg les høgt. ... (Emm) men eg skulle gjerne, eg har i periodar lest høgt, hatt bok som eg har lese for elevane, men altfor lite altså. Det skulle eg gjerne ha lese meir. Og meir lydbok kunne vi ha brukt. Men det... der... eg..., absolutt ikkje nok, og det høyrer heime og på ungdomsskulen. Høgtlesing til elevane, for dei elsker å bli lesne for. (Mmm) dei gjere det.

Informantane nyttar litterære samtalar som metode i arbeidet med skjønnlitteratur. Nokre gonger er samtalaner lærarstyrte, medan dei andre gonger er elevstyrte. Cilla meiner det er ein fordel å hjelpe elevane litt i gang når samtalaner skal vere elevstyrte, og ho brukar difor eit opplegg med rollekort.

Så har vi, har vi sånne periodar vi les ungdomsbøker og ... ja, andre bøker som vi brukar ein del... .. Vi kallar det vel eigentleg sånn litterær samtale da, det høyrer fint ut, men vi brukar sånne rollekort. Så ... dei sit i ring og pratar om bøker, og da har dei ulike roller da, som dei skal... ja, ein skal finne for eksempel eit bilde, ein skal finne uttrykk og i boka og forskjellige sånne ting som... som .. ja, sånne oppgåver, eller sånne roller som dei skal jobbe med heime, og så sit vi, og så skal dei vere heilt førebudde og så har me ein samtale. Som funkar veldig bra.

Dina nyttar og ei slags drahjelp i litterære samtalar, og ho kallar det oppdrag når elevane skal finne ulike ting i teksten. Kanskje dei skal teikne noko frå teksten, finne ti nyttige sitat eller forklare fem nye ord. Ho har varierte oppdrag, men uansett kva elevane finn ut så er ho veldig oppteken av korleis ho responderer på det elevane seier i den litterære samtalen:

Og så er eg veldig nøyen på å ikkje seie at ting er rett eller feil. Eg prøver liksom å finne måt- ja, det kan du og seie sant, men finn du bevis i teksten på det? alle tolkar jo på sin måte. For det har jo, det har eg erfart opp i gjennom at det må ikkje ein gjere, for da knekker ein dei. Det er ingenting som er rett og ingenting som er feil, så lenge dei kan bevise det i teksten

På spørsmål om han nyttar litterær samtale som metode svarer Bent:

det gjer eg, og av og til så finn vi fram enkelttekstar i tekstsamlinga som vi har, der det er, ligg an til litterære samtalar skråstrek arbeidsoppgåver i forlenginga av..., den her *Kontekst* som vi har no, der har du *Kontekst 1, 2, 3 og 4*, som er sånne tekstbøker med ganske gode oppgåver til. Men det er klart at i 8. klasse, så blir det, altså ikkje fullt så mykje, men når ein kjem opp i 10. klasse, så brukar eg ganske mykje tid på at vi diskuterer kva er det eigentleg som blir sagt her, altså kva er det dette her blir meint. Men det føler eg at er meir sånn modenheitsoppgåve som gjer at eg kjem lenger med å bruke den, det i litt større utstrekning når dei er komt... når dei er blitt litt eldre. Men vi brukar det i 8. klasse og. Ta frå... for eksempel ei novelle som har eit tema som høyrer til det vi jobbar med, og så snakkar vi om den teksten, gjerne først kan dei sjølve snakke om det, og så kan vi ta det opp i plenum etterpå. Og veldig ofte så er det lettare å få ein samtale utav det når dei først har diskutert litt i små grupper, gjerne. At da tek vi ei plenumssamtale etterpå om det, den teksten dei har lest. Så det brukar eg.

4.6 Leseprosjekt

At dei let elevane delta i ulike leseprosjekt, er noko som alle informantane har til felles. Ved Anne sin skule deltek dei fast i tXt-aksjonen. Det vert frå læraren si side opplevd som engasjerande for elevane, «dei har hatt lyst til å lese bøker når dei har høyrte og lest desse utdraga». Likevel meiner Anne at det ikkje alltid er slik at bøkene følger opp utdraga, «eg har litt sånn dårleg erfaring med at gjerne desse smakebitane er bedre enn bøkene. Men, det har no vore bra, akkurat tXt har vore ei sånn kjelde til å få lyst til å lese meir». I forbindelse med txt-aksjonen har skulen pleidd å gjennomføre ei lesevake for alle elevane. Dei køyre aldersblanding av grupper, og set av tid til ulike leseaktivitetar, blant anna les eldre elevar for dei yngre. Anne opplever lesevaka som veldig positiv både frå elev- og lærarperspektiv. Dina har også vore med på lesevake, men hennar oppleving var ikkje like positiv: «eg har vore med på lesevake, det har eg vore med på, men det blei mykje bråk... det har ikkje eg testa opp att».

Cilla og Dina fortel om deltaking i Uprisen. Dei seier begge at dette har vore eit veldig bra opplegg med tanke på leselyst. Cilla har tru på at elevane føler seg litt viktige sidan dei gjere ein jobb, «da blir det på ein måte eit slags samfunnsoppdrag, kanskje. Det... eg trur kanskje at dei kan føle seg bitt- litt viktige. Dei får ei stemme i litteraturen». Begge dei to lærarane organiserer i tillegg andre slags leseprosjekt. Eit døme på eit slikt prosjekt er at elevane arbeider med historiske tekstar og lagar radioprogram om litteraturhistoria. Dina har også gjennomført eit leseprosjekt der elevane skulle lese 100 bøker til saman. Kvar elev skulle delta ved å lese minst ei bok, men det var fellesresultatet som var det interessante. Dersom målet vart nådd, skulle elevane ha ein kosekveld med popcorn og film. Dina seier at elevane klarte dette med god margin, og fortel at elevane viste stor iver. Dei las

mange fleire bøker enn det som var naudsynt for å oppnå premien. Ved skulen til Bent har lærarane nyleg revidert den overordna leseplanen. Bent fortel om årlege leseprosjekt for elevane i ungdomsskulen, og i desse prosjektperiodane set dei av mange timar til å lese i skuletida.

4.7 Bibliotek

Bibliotekorganiseringa er noko ulik på skulane til informantane. På Anne sin skule har dei ikkje skulebibliotek. Det meiner ho er eit stort sakn. Dei har eit rom i bygget som dei kallar mediatek, men der er det i tillegg til bøker, oppbevaring av musikkinstrument og diverse anna. Tidvis har også skulen sine datamaskiner vore plasserte her. Det er to lærarar som har tatt på seg jobben med å vere samlingsstyrarar for mediateket, men dette er ein svært krevjande jobb, i følge Anne. Det blir lett rot i systemet av di lærarar og elevar ikkje er særleg flinke til å halde orden. Anne trekker fram dette paradokset for å sette ord på noko av utfordringa med mediateket: «dette her med at det skal vere tilgjengeleg, men så kan det ikkje vere så tilgjengeleg at det blir for mykje rot i det».

For at Anne og elevane skal komme til eit ordinært bibliotek, må dei reise ei god stund. Dei prøver difor å kombinere besøk på biblioteket med andre faglege opplegg fire gongar om hausten og fire gongar om våren. På biblioteket seier Anne at det er «omtrent som å komme til himmelen i forhold til akkurat det». Bibliotekaren som jobba der er no pensjonert, men ho har vore heilt fantastisk. Ho var alltid førebudd og hadde funne fram bøker som ho snakka om og anbefalte for elevane. Denne bibliotekaren sende med jamne mellomrom kassar med bøker til skulen, slik at Anne kunne ha bøker tilgjengeleg i klasserommet. Anne har opplevd samarbeidet med biblioteket som svært bra.

På spørsmål om skulen har eit bemanna skulebibliotek, seier Bent følgande: «vi har eit skulebibliotek her, det er ikkje bemanna i den forstand, men at vi har ei som er ansvarleg». Skulen brukar ressursar på biblioteket på den måten at den ansvarlege læraren har noko redusert lesetid for å gjere jobben. Denne personen held orden, og hjelper til med opplæring i inn- og utlån. Bent seier «på eit bibliotek bør det vere stort sett orden. Det er det det handlar om». Skulebiblioteket ligg i same bygget som klasserommet til Bent, så han meiner at det er godt tilgjengeleg for elevane som vil låne bøker. Bent er forholdsvis fornøgd med bibliotekordninga dei har. Ein ting som kunne ha vore betre er tilgangen på fleire nye bøker. Det blir fylt på med for lite nye bøker, men dette heng etter Bent sitt syn saman med økonomiske spørsmål. «For viss du skal ha masse nye bøker, da må du på ein måte ha nokon som tar ansvar for å passe på det og sånn. Så må du da lønne nokon for å gjere det...». Bent fortel i tillegg at skulen har eit samarbeid med folkebiblioteket når dei har leseprosjekt. Da kjem tilsette frå biblioteket for å fortelje om aktuelle bøker, lese utdrag og inspirere til lesing. Bent: «vi brukar folk som har greie på det til å reklamere for boka».

På skulen til Cilla har dei eit kombinasjonsbibliotek, som fungerer både som skule- og folkebibliotek. Dette biblioteket ligg i skulebygget, så Cilla meiner dei er heldige som har gode mogelegheiter når det gjeld lån av bøker. På biblioteket har dei eit bra utval av bøker, men Cilla hadde gjerne sett at dei hadde fleire eksemplar av bøker som er veldig populære. Bibliotekaren gjer ein god jobb med å kjøpe inn fleire bøker, og låner gjerne populære bøker frå fjernlån for å dekke etterspurnaden. Difor er det ikkje eit stort problem, og Cilla meiner at tilbodet av bøker på biblioteket er blitt «mykje, mykje betre enn det det var før». Ein dag i veka er biblioteket opent i skuletida, og da kan elevane gå inn der i friminutta. Elles hender det at lærarar tar med seg elevar ned på biblioteket etter trong. For at lesetimane skal bli mest mogeleg effektive er Cilla oppteken av å ha eit utval av bøker tilgjengeleg i klasserommet. Ho nyttar difor biblioteket aktivt og byter med jamne mellomrom ut bøkene i klasserommet med nye frå biblioteket.

Ved skulen til Dina har dei ikkje eit skulebibliotek, men dei har mykje bøker. Dei hadde mange gamle bøker liggande, så ein lærar tok på seg å organisere desse, slik at dei no har eit heilt grupperom fylt med bøker som er fint rydda. I tillegg til dette får skulen mange overskotsbøker frå biblioteket. Dei er plassert i hyller i gongane. Folkebiblioteket ligg i nærleiken av skulen. Dina skildrar «fantastiske bibliotektilsette» som er veldig hjelpsame og dyktige. Dei hjelper til med å velje ut aktuelle bøker som Dina kan ta med tilbake til skulen for vidare utlån til elevane. I tillegg kursar dei elevane i bruk av ebib og lydbøker frå Statped. Dina sender også elevane bort på biblioteket for at dei skal lære «å slå opp og sjå på indeksar og litt sånn forskjellig». Sjølv om Dina er positiv til skulebibliotek er ho usikker på om det er riktig å prioritere det, «da måtte jo ein eller annan her på skulen hatt den jobben, og det er jo ganske mykje arbeid, det. Og da veit eg ikkje, me har jo ikkje råd til spes.ped. lenger, så korleis skal me ha råd til nokon som held til på eit bibliotek?»

5 Drøfting

I dette kapittelet vil eg drøfte dei viktigaste funna frå intervjua opp mot teorien som vart presentert i teorikapittelet. Eg vel å halde på inndelinga som har vore gjennomgåande for oppgåva også i denne drøftingsdelen, og startar difor med å ta føre meg hovudtemaet leselyst. Deretter følger delkapittel om læraren si rolle, å velje bok, møblering og organisering, estetiske dimensjonar, leseprosjekt, før kapittelet vert avslutta med deltemaet bibliotek.

5.1 Leselyst

Leselyst som omgrep er gjort greie for både i innleiinga og i teoridelen av denne oppgåva. Eg har slått fast at eg nyttar leselyst som eit samleomgrep, sjølv om det i teorien vil vere delvis varierende bruk av omgrepa leselyst, leseglede, lesemotivasjon og leseengasjement. Denne variasjonen i omgrep finn ein også att hjå informantane til denne oppgåva, men alle dei fire informantane vektlegg det frivillige aspektet ved leselyst, nemleg at eleven vel å lese fordi han eller ho har lyst til det. Både Anne, Bent og Cilla seier noko om «lyst til å lese». Dina seier også noko om omgrepet i «lystbetont som i lyst». Leseforskar Jeffrey D. Wilhelm konkluderte i ei undersøking av unges leselyst med at ein kan summere opp omgrepet leselyst på følgande måte: «lesing som blir gjort med lyst, karakteriseres av en intens innlevelse og visualisering og en nysgjerrig refleksjon over både litteraturens natur og leserens egen natur og situasjon» (Hennig, 2017, s. 109). Informantane i denne studien blir bedne om å gi sin definisjon på leselyst, og kjem da inn på deler av det same som Wilhelm konkluderer med, nemleg at elevar med leselyst gler seg over lesing og ser ei meining i å bruke tid på litteratur.

Astrid Roe (2014) legg i sin definisjon av leselyst vekt på at ein set av tid til å lese, og ikkje klarer å gi slepp på ein tekst fordi den gir oss gode opplevingar (Roe, 2014, s. 39). Nettopp desse gode opplevingane trekker også dei fire informantane fram. Anne seier «at du blir glad når du får ei bok for eksempel i gåve, at du lar deg begeistre for eksempel av korleis ei bok ser ut utanpå, ikkje sant. At du da tenker at, å denne kunne eg ha tenkt meg å lese». Bent legg også vekt på den gode opplevinga og seier at elevar med leselyst gjerne «vel å lese noko framfor å eventuelt gå på nettet». Cilla legg også vekt på korleis bøker påverkar oss og seier om elevar med leselyst at dei «ser eit eller anna positivt med det å lese og har positive følelsar for det å lese». Dina seier blant anna om leselyst at «du er kjempenysgjerrig på alt som står innanfor desse to perlane». Astrid Roe poengterer at det å få elevane motiverte for lesing slik at dei går inni tekstar med interesse og forventning, og vel å lese utan at dei må, er eit av måla med leseopplæring (Roe, 2014, s. 39). Det kan sjå ut til at informantane har samanfallande syn med Roe når det gjeld korleis dei ser på leselyst. Lærarane ser ut til å legge vekt på dei positive kjenslene som leselyst kan føre med seg.

Åsmund Hennig (2017) konkretiserer og utdjuvar Wilhelm sin definisjon av leselyst, og skriv mellom anna at lesaren i samspel med teksten ser for seg ei rik verd der ein opplever empati med personane

i teksten (s. 109-110). Når Bent fortel om sitt syn på seg sjølv som eit leseforbilde, kjem han inn på mykje av det same som Hennig er inne på i si utdjuing av Wilhelm sin leselestdefinisjon.

Bent: Så kan vi klare å få dei på ein måte til å bli glad i å få den opplevinga av å sette seg inn i eit eller anna univers som er der i den boka der eg får lov til å bestemme korleis personane er, korleis ser dei ut, og korleis er dei, sant. Så, det er eit univers som eg på ein måte ønsker at dei skal kunne ta del i

Eg tolkar informantane slik at det var noko utfordrande å gi ein definisjon på omgrepet leselest. Bent seier rett ut at det kanskje er litt vanskeleg, og Cilla påpeikar at ho ikkje har ein teoretisk definisjon. I og med at omgrepsbruken er varierende og delvis sprikande også blant teoretikarar, kan det tyde på at leselestomgrepet og temaet leselest i seg sjølv er vanskeleg å definere eintydig. Som Fjørtoft (2014) skriv, er det heller ikkje enkelt å måle verdien av leselest (s. 183). Trass dette vil eg seie at informantane ser ut til å vere i tråd med teoriane som ligg i botn for denne oppgåva.

Anne snakkar om at ein elev med leselest opparbeider seg ein kompetanse. Bent vektlegg at leselest ikkje berre treng å settast i samband med skjønnlitteratur, og Dina trekker fram mogelegheita for å gjennomføre litterære samtalar med elevar som har leselest. I tillegg seier Dina dette om elevar med leselest:

Og han vil like seg på skulen. Han syns det er greitt å lese og han er nysgjerrig. Det er ikkje sikkert han likar alle faga, men han vil like seg på ein annan måte på skulen enn den som går på skulen fordi han må. Han likar seg inni timane, han likar å lære og han likar å tileigne seg ny kunnskap og han er nysgjerrig og han har respekt for kunnskap. Det er sånn litt annleis enn den eleven som du på ein måte må motivere heile tida.

Noko av det som Anne, Bent og Dina trekker fram her i tilknytning til leselest kan gjerne knytast til sitatet i Hjellup (2018), der det står at: «Å lese av lyst, kjenne positivitet, begjær og leseglede gir motivasjon i et langt læringsløp» (s. 79). Det er difor svært viktig at arbeid med leselest blir prioritert over tid i alle ledd. Lesing må vere eit satsingsområde gjennom heile skuleløpet (Hjellup, 2018, s. 81). Kanskje er det slik at elevar med leselest vil oppleve skulegangen som meir overkommeleg enn elevar utan leselest. Dina meiner i alle fall at elevar med leselest vil trivast betre med skulen enn elevar som må jamleg må motiverast for lesing.

Når Stokke og Tønnessen (2018) omtalar leselest er det vektlagt at skulen har fleire mål når elevane skal lese litteratur. I tillegg til leselest hjå den enkelte, er det også lagt vekt på eit lesefellesskap i klassen (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23). Dette er det ingen av lærarane som seier noko om, når dei blir bedne om å forklare kva dei legg i omgrepet leselest. Det kan sjå ut til at lærarane har mest fokus

på leselyst på det individuelle planet når dei skal definere omgrepet leselyst. Når lærarane snakkar om leselyst på ein meir implisitt måte, til dømes når dei fortel om ulike leseprosjekt og fagsamtalar, kjem det derimot tydeleg fram at lærarane vektlegg klassen som eit lesande fellesskap.

Motivasjon og engasjement blir av Roe trekt fram som eit av måla med all leseopplæring (Roe, 2014, s. 39). Etter å ha prata med dei fire informantane vil eg seie at dei alle saman har eit mål om at elevane skal oppleve leselyst, sjølv om dei naturleg nok jobbar på ulike måtar og med delvis ulike metodar. Informantane er sjølv fylt av motivasjon og engasjement for lesing, og dette prøver dei å leggje til rette for at også elevane skal oppleve. Det kjem meir om dette temaet under 5.1.2 Læraren si rolle.

Både Bent og Cilla vektlegg elevane som motivatorar for kvarandre. I tillegg er det fleire andre element som kan motivere og skape leselyst, til dømes det at elevane får tekstar som høver til den enkelte og ulike leseprosjekt. Desse temaa vil bli drøfta i kapittel 5.2. Læreplanen *Kunnskapsløftet* har eit auka fokus på lesing i høve tidlegare læreplanar, noko som etter mitt syn er positivt, men som likevel kan føre til nokre utfordringar. Dina peikar på ein konsekvens som truleg kjem som følge av auka lesefokus i læreplanen. Dina seier at elevane les såpass mykje på skulen i dag i alle fag, at lesing av skjønnlitteratur på toppen, rett og slett kan bli for mykje. Det kan vere noko å tenke på, og det viser i alle fall at det kan vere nyttig at lærarar samarbeider på tvers av faga for å optimalisere skuledagen for alle elevane. Med tanke på at det kan vere mykje lesing for den gjennomsnittlege eleven, er det ekstra viktig å vere merksam på at elevar som slit med lesing kan kjenne på at det blir mykje fokus på lesing i skulekvardagen. Dina poengterer difor at lydbøker kan fungere som motivasjonsfaktor i arbeidet med skjønnlitteratur, men ho oppmodar også elevane om å aktivt nytte lydbøker i andre, meir faglege samanhengar.

5.2 Læraren si rolle

I høve informantane for denne oppgåva var det berre ein av dei som meiner det var fokus på leselyst i lærarutdanninga. Alle informantane tok utdanninga si før det såkalla *Pisa-sjokket*, så forhåpentlegvis er det meir fokus på leselyst i lærarutdanninga i dag. Lesing har fått ein meir sentral plass i dei siste læreplanane, så det vil vere naturleg at det er meir fokus på lesing generelt i lærarutdanninga no i høve tidlegare. Det er likevel ikkje nok å fokusere på leselyst berre i lærarutdanninga. Også den enkelte som vil bli lærar må gå inn i seg sjølv og tenkje over sitt forhold til lesing og leselyst. Dina var sjokkert over mange av medstudentane sine og deira haldningar til lesing.

Eg var jo tvert i mot sjokka over at du kunne... folk ville bli norsklærer utan å lese ein roman. Og krangla om dei skulle lese... måtte dei verkeleg lese 8 bøker? Ja... sant, eg var heilt... men det var jo fordi eg trudde eg var i pedagogikkens høgborg og alle var like innstilt på

norsklæring som eg var. Så eg var jo, eg fann meg nokon studentar da som var like glade i å lese og, sånn som eg, men... leselyst...

Det er nok ikkje ei styrke om framtidige norsklærarar helst vil unngå å lese sjølv. Hennig skriv at det er viktig at læraren er medviten om sitt eige forhold til lesing (Hennig, 2017, s. 114). Ein lærar som sjølv har kjent på gleda over å lese, vil truleg ønske at elevane skal få høve til å oppleve den same lesegleda, og etter beste evne legge til rette for dette i si undervisning. Dersom arbeidet med leselyst skal prioriterast i alle ledd, er det difor viktig at studentane som ønsker å bli norsklærarar har gode haldningar til lesing, samstundes som lærarutdanninga vektlegg undervisning om leselyst. Dersom ein får dette på plass vil nyutdanna lærarar vere betre rusta til å ta fatt på den viktige oppgåva med å leggje til rette for leselyst for elevar i skulen.

Trass i at tre av informantane meiner det var for lite fokus på leselyst i utdanninga, seier alle informantane at dei er glade i å lese, og formidlar si eiga leselyst til elevane sine. Dei reklamerer for bøker dei les, og prøver på den måten å vekke interesse for ulike forfattarar og sjangrar. Dette er heilt i tråd med det som er anbefalt i teorien som ligg til grunn for denne oppgåva. Der er det vektlagt at læraren bør formidle eiga leselyst, både for å synleggjere gleda ved lesing for elevane, men og for å sikre den litterære kompetansen som krevst av ein norsklærar (Hennig, 2017, s. 114). Dei tre informantane som har faste lesetimar fortel at dei les saman med elevane sine når det er lesetimar. Dei nyttar ikkje denne tida til anna førebungsarbeid, men står fram som leseforbilde for elevane. Bent er ein av dei tre som praktiserer lesetime, og han les saman med elevane, men han er usikker på om leselysta hans har noko å seie for elevane. Han meiner at læraren si påverknadskraft er begrensa. Her skil Bent seg frå dei tre andre informantane. Dei er overtydde om at dei er leseforbilde for sine elevar.

Lærarane er utan unntak opptekne av å finne rett tekst til rett elev. Dei meiner dette er sentralt for leselysta til elevane. Dei presiserer viktigheita av å kjenne elevane godt og ta utgangspunkt i deira interesser, slik at dei kan finne litteratur som passar til den enkelte. Henning støttar denne tankegangen, og trekk fram at lærarar som kjenner godt til enkeltelevane og deira bakgrunn, lettare vil kunne finne litteratur som er tilpassa kvar elev (Hennig, 2017, s. 93). Som norsklærar er det viktig å kjenne elevane for å finne passande tekstar. Det gjeld både når ein skal lese tekstar i fellesskap, og når elevane skal lese tekstar individuelt. Læraren må ha kjennskap til kva tekstar som kan vere utfordrande, og kva som eventuelt kan vere for enkelt. Dei fleste elevgrupper er samansette, og det vil oftast vere eit stort spenn mellom elevane innanfor ein klasse. For ein elev som slit med lesing, kan ei lettlesbok vere midt i blinken, medan ein erfaren lesar gjerne kan rettleiast mot ein ny sjanger eller ei meir utfordrande type bok. Kjennskap til elevane synast å vere ein nøkkelfaktor i arbeidet

med å legge til rette for leselyst. Eg vel å vise til Bent som i intervjuet fortel at han vanlegvis ikkje let elevane velje teikneseriebøker når dei skal lese valfrie bøker. Han kan likevel strekke seg til å godta dette, dersom eleven som har lyst til å lese teikneseriebøker er ein såkalla *svak* lesar som normalt sett ikkje likar å lese. Da vurderer Bent det slik at det vil vere bra for denne eleven å lese noko han er motivert for, framfor å tvinge på han ei bok som kan verke meir uoverkommeleg.

Kva er så rett tekst? Tyder det at elevane skal få lese akkurat det dei ønsker? Eller skal lærarane velje det dei meiner er best for den enkelte eleven? Informantane pratiserer litt ulike strategiar her. Anne let elevane velje bøker sjølv. Etter at dei har lese ei bok snakkar dei om boka, og fortel litt om den for andre. Ho nemner og at dei somme gonger skriv bokmeldingar. Bent let også elevane velje bøker, sidan han meiner det kan vere med på å stimulere til leselyst. Cilla som i tillegg til å vere norsklærer også er bibliotekar, er svært opptatt av at elevane må få ei bok som passar den enkelte. Ho let elevane velje bøker, men rettleiar dei undervegs. Dina let i nokre tilfeller elevane velje bøker sjølv, til dømes når dei jobba med Uprisen, men presiserer at ho har gått meir vekk i frå total valfridom for den enkelte. Dette var noko ho praktiserte meir når ho var nyutdanna. No brukar ho meir classesett, og da er ho oppteken av å finne gode bøker som høver til klassen. Dersom det er elevar som strevar med lesinga, kan dei lytte til lydbok, sidan ho har jamstilt det med å lese sjølv.

Gambrell trekker i artikkelen *Seven rules of engagement* fram valfridom når det gjeld lesestoff som sentralt for utvikling av leselyst (Gambrell, 2011, s. 175). Alle dei fire lærarane ser ut til å vektlegge valfridomen til elevane i stor grad, men dei er samstundes opptekne av tett oppfølging. Mange elevar treng litt hjelp for å finne ei passende bok. For enkelte kan det vere nok at læraren stiller nokre spørsmål om kva dei eventuelt pleier å lese. Kanskje har dei ein forfattar dei har lyst til å utforske, eller ein sjanger dei vil prøve seg på. Kanskje har andre elevar sine bokmeldingar eller anbefalingar frå medelevar eller lærar pirra nysgjerrigheita, slik at ein elev får lyst til å lese ei bok. Gambrell tilrår å nytte bokpresentasjonar og stille spørsmål til ulike tekstsmakebitar. Tre av lærarane trekker fram at det er utfordrande å halde seg orientert om aktuell ungdomslitteratur, og seier at dei gjerne skulle ha brukt enda meir tid på dette. Det er fullt forståeleg at det kan bli knapt med tid i ein hektisk skulekvardag. Ressurssidene til Lesesenteret i Stavanger kan i den samanheng vere nyttige, og det same kan seiast om å nytte kompetansen til bibliotekarar på biblioteka rundt om kring i landet, men det kjem eg nærare innpå i 5.5 Bibliotek.

Det ser ut til å vere brei semje både blant teoretikarane og informantane om at det er viktig at elevane får tilgang på tekstar som høver for den enkelte, samstundes som valfridom er sentralt. Det kan kanskje verke som eit spenningsforhold mellom det at elevane på den eine sida skal ha valfridom til å velje det lesestoffet dei sjølv ønsker, medan dei på den andre sida skal ha ei bok som er tilpassa

nettopp dei. Dette sidan mange elevar tykkjer det er utfordrande å finne tekstar som høver, og treng hjelp til å finne fram til bøker som kan vere aktuelle. Men ein treng ikkje å sjå på det at elevane får hjelp til å velje litteratur som ein motsetnad til valfridom. Det verkar som om informantane mine har funne ein god balansegang når det gjeld rettleiing kontra valfridom. Eg vel å bruke Dina sin metafor om lærarrolla som guide. Litteraturen kan opplevast som ein jungel, og da kan det nok vere svært nyttig med ein guide når ein skal orientere seg.

5.3 Å velje bok

Åsmund Hennig framhevar at barn må få velje bøker sjølv (Hennig, 2017, s. 130). Samstundes peikar han på fleire paradoks ved temaet. For det første er tilgjengeleg litteratur valt ut av vaksne ved forlag, bokhandlarar og bibliotek. Det vil i utgangspunktet seie at det alltid vil vere ein slags sensur som siler ut tilgjengeleg litteratur. For det andre treng barn og unge rettleiing for å utvikle evna til å prøve seg på nye leseutfordringar. På ein måte kan det difor verke litt sjølvmotseiande at elevane skal velje sjølv, men dei skal samstundes få hjelp til å velje bøker som er rett for dei. Gambrell slår også fast at valfridom er sentralt for leselest (Gambrell, 2011, s. 175). Ho er likevel ikkje motstandar av rettleiing frå læraren, heller tvert i mot.

Informantane i studien ser ut til å ha funne ein grei balanse mellom elevautonomi og lærarstyring når det gjeld tekstar som skal lesast. Alle lærarane let elevane velje tekstar sjølv enkelte gonger, medan dei andre gonger bestemmer kva tekst klassen skal lese. På denne måten sikrar dei at elevane får orientert seg i litteraturen, samstundes som dei opplever at dei har reelle val når dei skal finne bøker på eiga hand. Så kan ein da spørje seg om det å bruke klassesett er i tråd med å late elevane velje bøker sjølv. Eigentleg er det jo ikkje det. Det er lite sannsynleg at alle elevane i ein klasse ville ha valt akkurat den same boka, dersom dei stod heilt fritt til å velje. På den andre sida har lesing av klassesett fleire fordeler, til dømes dersom ein skal samtale om bøkene.

Eit viktig grep for å minske graden av litteratursensur og gi elevane stor valfridom, er å tilby eit rikt tekstutval. Anne og Cilla skiftar jamleg ut litteraturen i klasserommet, og Dina fortel at skulen hennar får overskotsbøker frå biblioteket. Bent nemner at han kunne tenkt seg fleire nye bøker på biblioteket. Det kan tyde på at skulebiblioteket ikkje fungerer heilt optimalt med tanke på å gi elevane valfridom i så stor grad som mogeleg. Ein kan også stille spørsmål ved om bokkassen til Anne er stor nok til å gi elevane eit godt nok utgangspunkt for val av bøker? Det same kan ein også gjere ved bokhylla til Cilla. Rommar den ei stor nok mengde bøker til at alle elevane kan finne bøker dei har lyst til å velje mellom? Kva så med bøkene i klasserommet til Dina? Er det eit breitt nok utval til at alle elevar har eit reelt val? Ved å stille slike kritiske spørsmål ser ein at temaet å velje bok ikkje er så eindimensjonalt som ein først kan tru. Det vil bli nærare drøfting om bøker og utval i 5.5 Bibliotek.

5.4 Møblering og organisering

Klasserommet kan sjåast på både som eit fysisk rom, og som staden der elevane samlast. Dina seier «eg føler jo at det er dei, ungane som er sjela, så sama korleis eit rom er så er det dei som er sjela i klasserommet». Dette tykkjer eg er ei god haldning, og Dina viser med dette kven ho meiner skuledagen skal handle om. Til liks med dei andre informantane har Dina likevel klare meiningar om korleis eit klasserom bør vere utforma, og korleis ein kan legge til rette for leselyst innanfor rammene til skuledagen.

5.4.1. Klasserommet

Lærarene fortel at dei underviser i tradisjonelle klasserom der elevane sit vendt mot tavla ved kvar sin pult. Ingen av lærarane ønsker å gi slipp på denne organiseringsforma, men dei poengterer utan unntak at dei gjerne vil ha mogelegheit til å variere måten elevane sit på i klasserommet. To av lærarane har samarbeidsplass for elevar bak i klasserommet, og det tykkjer dei er veldig bra. Da kan ein dra nytte av aspektet Hennig omtalar med å seie at fleire hovud tenker betre enn eitt (Hennig, 2017, s. 162).

Klasserommet er staden der elevane brukar mest tid i løpet av skuledagen, og rommet blir gjerne omtala som *front stage*. Det vil vere ei stor føremon om lærarane klarer å legge til rette for gode rammer rundt lesing nettopp i klasserommet, sidan det er staden der dei oppheld seg mest. På dette feltet verkar det som om lærarane i dette prosjektet lukkast, ut frå det dei fortel. Dei vektlegg fleksibilitet og seier at dei prøver å legge til rette for leselyst i klasseromma sine. Alle lærarane seier at måten elevane sit på når dei les er underordna, så lenge elevane finn ein måte å sitte på som dei sjølv meiner er komfortabel. Elevane får lov til å ligge på golvet, ha beina på bordet, sitte i vindaugskarmen, ja nær sagt kor som helst, så lenge dei er rolege og les. Dette fortel meg at lærarane er trygge på seg sjølve. Dei er meir opptekne av målet med lesinga, at elevane skal oppleve leseglede, enn at elevane skal sitte på ein bestemt måte medan dei les.

Bent er nøgd med klasserommet sitt slik det er, medan dei andre tre gjerne skulle ha gjort enkelte endringar dersom dei stod heilt fritt til å bestemme dette sjølv. Både Anne, Cilla og Dina er klare på at kos og komfort ikkje er noko som berre høyrer til i barneskulen. Dei meiner det er viktig at også elevar i ungdomsskulen skal sitte komfortabelt når dei les. Både Cilla og Dina trekker fram at dei gjerne skulle hatt gode stolar til elevane når dei las. Eg tykkjer likevel at dei løyser dette på ein god måte, ved å ikkje henge seg opp i kva dei manglar av fasilitetar, men heller løyser opp litt i rammene og gjer det beste ut av mogelegheitene eit vanleg klasserom har. Eg vil også trekke fram at Bent har den same løysingsorienterte haldninga til korleis elevane skal sitte når dei les. Han er også heilt klart meir oppteken av at elevane skal kose seg med lesinga enn at dei skal sitte rett opp og ned på stolen sin. Cilla har tidlegare nytta saccosekkar til elevane når dei las, og dette fungerte svært bra. Dina har

brukt tjukkasar i gymsalen som lesepass, og ønsker å overføre denne mogelegheita ved å ha tjukke matter i klasseromma som elevane kan ligge på.

Både Cilla og Dina viser til økonomi og størrelsen på klasseromma som hindringar for at dei kan innreie klasseromma akkurat slik dei vil. Det same gjer Anne, som gjerne vil ha stor golvplass til dramaaktivitetar i sitt klasserom. Klasseromma er rett og slett for små. I tillegg seier Anne at det kan bli ei slags interessekonflikt med andre lærarar, som ikkje ønsker å ha stor boltreplass til dramaaktivitet i klasserommet. Trass i ulike hindringar er det ingen av lærarane som klagar eller unnskyldar seg med at dei ikkje har pengar til å oppfylle eventuelle draumar når det gjeld møblering og innreiing av klasserommet. Alt i alt er det påfallande lite fokus hjå informantane på det som kan opplevast som hindringar. Dina seier i ein kommentar at ho sjølv er den største hindringa for å få utforma klasserommet slik ho ønsker. Ho har rett og slett ikkje kome på ideen om tjukke matter i klasserommet før no. Denne utsegna meiner eg summerer opp viljen hjå lærarane til å sjå mogelegheiter framfor vanskar når dei fokuserer på leselyst i klasseromma.

Uavhengig av den positive tankegangen til lærarane, er det eit sprik mellom det som blir tilbode elevane av sitteplassar i klasseromma når dei skal lese, og det lærarane ønsker å tilby elevane. Det faktiske tilbodet avvik også frå det som til dømes er føreslege i Håland (2018). Der er det peika på at elevar kan trivast med å vere i eit rom som innbyr til lesing, og ein kan til dømes legge til rette for dette ved å organisere ein lesestol, nytte puter på golvet eller ha ei slags lesehole (s. 64). To av informantane har ønske som samsvarar med framlegget i teorien, men det hjelper lite med gode intensjonar når det ikkje blir gjennomført. Det blir derimot for enkelt å legge skulda på lærarane. Dei er avgrensa av økonomiske rammer, og dei fleste lærarar har lite påverknadskraft når det gjeld innkjøp av utstyr. Det er også mogeleg at noko av grunnen til manglande klasseromsfasilitetar når det gjeld innreiing, kjem av at det tradisjonelt sett kan sjå ut til å ha vore lite fokus på dette i mange norske skular.

Møblering og innreiing er ikkje det einaste som kan vere med på å legge til rette for leselyst i klasseromma. Det er også viktig å ha rikeleg tilgang på lesestoff i klasserommet for at rommet skal motivere for lesing (Gambrell, 2011, s. 173). Dette kan understøttast av utsegna til Hennig (2017) om at tilgang på eit variert tekstutval er sentralt for unge lesarar (s. 131), og ei utsegn frå boka *Skolebiblioteket* der det står at «alle klasser bør ha sitt eget klassebibliotek» (Hjellup, 2018, s. 112). Tre av informantane har bøker tilgjengeleg i klasserommet. Cilla og Dina har bokhyller i klasserommet, medan Anne har ein kasse med bøker ståande i rommet. Det er ingen av informantane som fortel om strategiar for å freiste elevane til å velje bøker ved hjelp av det som i teorien er omtala som ein slags *bokhandlartriks*, og dessverre tenkte eg ikkje på å følge denne tråden

da eg utforma intervjuguiden, eller da eg gjennomførte intervjuet. Håland skriv derimot at det er viktig med regelmessig utskifting av litteratur, og dette kan i seg sjølv føre til fornyta interesse for lesing (Håland, 2018, s. 64). Anne og Cilla skiftar jamleg ut bøkene i klasserommet, slik at elevane skal ha tilgang på nye bøker jamt over.

Bent ser ingen grunn til å ha bøker i klasserommet, sidan dei har kort veg til skulebiblioteket. Bent skil seg difor ut i høve dei andre informantane. Bent avvik også frå det som er anbefalt i artikkelen til Gambrell (2011) der det er presisert at klasseromma bør innehalde eit rikt utval av bøker. Bent meiner faktumet at elevane har så kort veg til biblioteket gjer at dei ikkje treng bøker i klasserommet. Det kan likevel hende at eit rikt klassebibliotek hadde freista elevane til enda meir lesing. Om det er djupareliggande årsaker til manglande klassebibliotek er vanskeleg å seie, men Bent er veldig nøgd med klasserommet sitt og fleksibiliteten det gir. Det kan høyrast ut som om det ikkje er noko i vegen for at Bent kunne hatt plass til for eksempel ei bokhylle i klasserommet. Når det gjeld skulebibliotek seier Bent at han skulle ønske seg tilgang på fleire nye bøker. Skulen har heller ikkje bibliotekar tilgjengeleg ved skulebiblioteket, berre ein samlingsstyrar som syter for orden. Det kan vere at ein skulebibliotekar som sytte for rikeleg tilgang på nye bøker hadde fått Bent til å vurdere ei bibliotekavdeling i klasserommet.

5.4.2 Rom for lesing

Å gi rom for lesing er ein nøkkel i arbeidet med leselyst. Elevane må rett og slett få tid til å lese. Hennig føreslår å sette av ein halvtime kvar dag til valfri lesing, og påstår at dette er den beste investeringa ein kan gjere for å utvikle leselyst (Hennig, 2017, s. 111). Det er ingen av informantane mine som set av tid til valfri lesing kvar dag, men tre av dei fortel at dei set av ein skuletime eller ein halv time kvar veke. Desse timane er lagde fast på timeplanen, og det er noko som også blir anbefalt for at lesetida ikkje skal forsvinne i ein travel skulekvardag (Hjellup, 2018, s. 102).

Så kan ein kanskje spørje seg kvifor ikkje lærarane set av meir tid til lesing? Kvifor har ikkje elevane til informantane mine ein halv time til valfri lesing fast kvar skuledag? Svaret på dette er nok samansett, men dette har truleg med prioriteringar å gjere. Dersom ein tenker på norskfaget, så er timetalet 5, 4 og 5 timar per veke for høvesvis 8., 9. og 10. steget. Dersom den valfrie lesinga skal gå føre seg i norskfaget, kan ein skjønne at det blir for lite tid att til andre ting. Det er trass alt mange kompetansemål i læreplanen som skal dekkast i norskfaget i løpet av skuleåret. Det vil difor vere feil å tenke at lesing er noko som berre høyrer til i norsk. Dette slår jo for så vidt læreplanen fast, i og med at lesing er ein av fem grunnleggande dupleikar som skal vektleggast i alle fag, men det er nok lett for at vi lærarar kan tenkje at leselyst er noko som høyrer norskfaget til. Ei løysing som kan sikre meir tid til valfri lesing for elevane kan vere å tenke meir tverrfagleg. Dersom alle lærarane på

teamet, eller skulen for den saks skuld er einige om at leselyst skal prioriterast, trur eg at ein kan klare å legge til rette for ei leseøkt kvar einaste dag.

I tillegg til at leselyst har verdi i seg sjølv, er tid til lesing også viktig på andre måtar. Lesing i skuletida kan verke sosialt utjamnande, sidan ein del elevar kjem frå heimar der det eksisterer lite litteratur (Pihl, 2018, s. 31). Informantane mine utdjupar ikkje dette, men seier at mange elevar i dag har det så travelt at dei ikkje prioriterer å sette seg ned med ei bok. Da er ein inne på noko av den same problematikken. Det hjelper ikkje kor mange bøker ein har dersom ein ikkje opnar dei. Lesing i skulen er difor viktig på mange måtar, og det bør settast av tid til dette på eit meir overordna plan, slik at det ikkje blir opp til kvar enkelt lærar å rydde plass til valfri lesing. Av informantane er det berre Bent som seier at dei har ein fungerande plan for lesing ved skulen. Dina rapporterer også at dei har ein leseplan, men presiserer at denne ikkje er funksjonell for ungdomsskulen, men er meir retta inn mot yngre elevar. Ved Anne og Cilla sine skular har dei ikkje overordna leseplanar i det heile, noko som kan svekke arbeidet med lesing generelt sett. Som gjort greie for i teorien, står det mellom anna at lesing må vere eit satsingsområde gjennom heile skuleløpet (Hjellup, 2018, s. 81). Dersom arbeidet med lesing generelt, og leselyst spesielt, er opp til kvar enkelt lærar, noko det kan sjå ut til å vere ved tre av skulane, vil eg ha vanskeleg for å tru at rammevilkåra er optimale når ein skal legge til rette for leselyst blant dei eldste elevane.

5.5 Estetiske dimensjonar

I skjønnlitteraturen er det meininga at lesaren skal skape sine eigne bilde og gå inn som ein medskapar i teksten. Det estetiske som omgrep kan seiast å vere «det å erfare og forstå gjennom fysisk og sanselig erkjennelse» (Tørnby & Stokke, 2018, s. 328). Tradisjonelt sett har den estetiske dimensjonen måtte vike plassen for eit meir intellektuelt prega etterarbeid i arbeidet med skjønnlitterære tekstar i skulen. Eg var difor svært interessert i å høyre kva informantane mine meiner om dette. Er dei opptekne av estetiske opplevingar når elevane skal lese skjønnlitteratur? eller er det viktigaste målet for dei at elevane er i stand til å svare på ulike innhaldsspørsmål etter at dei har lese ein tekst?

5.5.1 Estetisk kontra efferent lesemane

Den personlege opplevinga er i sentrum når ein nyttar ein estetisk lesemane. I skulen er det den efferente lesemane som har vore dominerande, også i litteraturundervisinga (Hennig, 2017, s. 112).. Alle informantane seier at dei er opptekne av å skilje mellom estetisk og efferent lesemane, og utsegnene deira vitnar om at dei gjennomfører også dette skiljet i praksis. Eit konkret døme på dette er utsegna til Anne:

Eg trur at i den skulen som er no der alt skal vere så, ja..., alt er liksom fokus på kunnskap og testing og på ja, ..., det er lite kos i skulen, eg hugsar, ja, i forhold til kva det var før i tida. Det var det liksom ikkje tid til lenger. Så eg trur at det er, i dei få timane der vi har anledning til å kose, så skal vi berre gjere det så godt vi kan. Eg trur at, ja eg trur at det påverkar dei, ja det trur eg så absolutt. Det er noko med å ha den der gode følelsen og tenke at no skal vi..., dei veit, for eksempel, at i første time på torsdag da skal vi ha høgtlesing med ho Anne, og da kan vi kose oss. Eg trur at det er..., eg trur at det gjer noko med elevane eg, at det er sånn.

Med tanke på utdjuvinga som kjem i sitatet til Anne, tolkar eg ho slik at det er for lite høve til å kose seg med innhaldet i ein tekst, utan at det nødvendigvis skal stillast krav i ettertid. Det må vere lov til å lese for å kose seg. Bent er heilt klokkeklar når han understrekar at det kan bli for mange spørsmål som går på konkrete ting som til dømes å finne ut at svaret på spørsmålet er «2 meter». Bent er oppteken av at det må vere lov til å undre seg, stille spørsmål som går på meir underliggjande ting som ikkje står direkte i teksten.

Informantane formidlar at dei meiner den estetiske lese måten har ein verdi i seg sjølv. Ein treng ikkje legitimere at elevane får lese for lesinga si skuld. Ved å gi elevane høve til jamlege estetiske leseopplevingar, legg lærarane eit grunnlag for gode leseerfaringar som kan føre til leselyst. Som lærar kan det nok ofte vere slik at ein fokuserer på efferent lesing når ein legg opp til arbeid i timane. Kanskje ligg det ei slags redsle for mangel på kontroll bak dette valet. Det er uansett viktig at lærarar er trygge nok til å gi slepp på tankane om at alle tekstar må tolkast og analyserast. Undervisinga bør byggast opp slik at elevane blir vande med å lese for lesinga si skuld. Deira oppleving av ein tekst er verdifull, og eit god nok «mål» i seg sjølv.

Sjølv om denne oppgåva fokuserer meir på estetisk enn efferent lese måte, er det ikkje slik at informantane vektlegg berre den eine lese måten. Informantane nyttar både estetisk og efferent lesing. Dei er opptekne av elevane må forstå innhaldet i det dei les, og både Anne og Bent er veldig opptekne av at omgrepsforståing er ein viktig basiskunnskap. Efferente og estetiske lese måtar står ikkje mot kvarandre som rivalar, men bør heller sjåast på som lese måtar som kan vere gjensidig nyttige for kvarandre (Hennig, 2017, s. 112). Med utgangspunkt i det lærarane seier, tykkjer eg dei viser at dei er medvitne på skiljet mellom dei to lese måtane, men nyttar begge to til beste for elevane. Dessverre er det likevel ikkje alle elevar som får høve til å oppleve estetiske leseerfaringar. Det kan til dømes vere at dei strevar med avkodinga, og difor ser på tekstar som ei mengd ord dei må arbeide for å forstå (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329). Dina vel å løyse denne utfordringa ved å gi elevane høve til å nytte lyd bøker. Det er jamstilt med å lese sjølv, både for elevar som slit med lese vanskar og for alle andre som har lyst til å kose seg med ei lydbok. Dette tykkjer eg er ei framifrå

løysing. Ved å bruke lydbøker legg Dina til rette for at alle elevane skal få gode leseopplevingar der dei entrar eit anna univers og blir ein medskapar i teksten.

5.5.2 Kreative arbeidsmetodar

Arbeid med skjønnlitteratur opnar for mange måtar å arbeide tverrfagleg på. Ein kan med utgangspunkt i ein tekst uttrykke seg visuelt ved til dømes å male, teikne, forme figurar i leire eller anna type materiale. Ein kan også lage ulike typar film, eller andre former for dramatiseringar. I omskapingprosessen frå skriftleg tekst til romleggjing blir det skapt eit nytt uttrykk (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329). Informantane gjennomfører utan unntak diverse tverrfaglege opplegg, der elevane ved å ta utgangspunkt i ein tekst eller eit tema skaper nye uttrykk. Cilla fortel blant anna om eit opplegg der elevane i kunst og handverk teikna og måla frå norrøn mytologi, parallelt med at dei jobba med temaet i norskfaget. Anne hadde tidlegare både kunst og handverk og norsk. Slik eg tolkar Anne opna det for gode mogelegheiter for eit tverrfagleg samarbeid der leselyst, så vel som kunstnarlege uttrykk stod i sentrum. Bent viser til fellesopplegg mellom norsk og engelsk, der elevane dramatiserte ulike eventyr på begge språk, medan Dina har eit fast opplegg der niande klasse med utgangspunkt i ulike dikt lagar bildeseriar med musikk til.

Når det gjeld filmskaping fortel Cilla om gode mogelegheiter for å fokusere på samfunnstilhøva i ulike epokar i arbeidet med klassiske tekstar. Ho brukar både opplegg der elevane lagar filmane så autentisk som mogeleg i høve tida handlinga går føre seg i og ho legg opp til at tematikken i ein tekst blir overført til moderne tid. Her utnyttar etter mitt syn Cilla rammene på ein god måte, slik at elevane kan sette seg inn i handlinga for teksten, samstundes med at dei lærer om samfunnsmessige trekk i tida da teksten vart skriven.

Alle informantane viser at det er mogeleg å få til tverrfaglege opplegg der både leselyst og kreativitet står i sentrum. Det kan likevel sjå ut til at det kan vere ein fordel å ha fagkombinasjonen norsk og kunst og handverk for å optimalisere samspelet mellom lesing og visuelle uttrykk. Eg vil likevel poengtere at dette slett ikkje er noko krav. Det er fullt mogeleg å legge til rette for gode tverrfaglege prosjekt sjølv om det inneber å involvere fleire ulike lærarar. Det vil truleg vere ei styrke for prosjektet at dei involverte har ulik fagleg bakgrunn og såleis vektlegg forskjellige deler av heilskapen.

Å bruke dramametodikk i klasserommet kan forsvarast ut frå fleire grunnar. Born har ei ibuande evne til dramatisering og leik (Hennig, 2017, s. 197), og det er difor ikkje unaturleg at dette også kan opplevast som naturleg også for ungdomsskuleelevar. I dramaøktar må elevane ta i bruk heile seg (Tørnby & Stokke, 2018, s. 337), og ein må forstå innhaldet i ein tekst for å gjere det til sitt eige. Det var relativt overraskande å høyre at alle informantane brukar dramatisering i såpass stor grad som

dei melder at dei gjere. Eg visste frå før at Anne brukar mykje drama i sine undervisningsopplegg, men var ikkje klar over at også dei andre tre informantane var så positive til å bruke dramametodikk. Alle informantane er ivrige når dei fortel om ulike opplegg og dramaerfaringar dei har gjort seg. Dette trass i at Dina i utgangspunktet er skeptisk når ho blir spurt om ho har erfaring med bruk av drama. Ho verkar ikkje komfortabel med tanken på å dramatisere sjølv, men ho har fleire opplegg å vise til som heilt klart kjem i kategorien dramatisering. Det er lett å merke at dei ulike dramaopplegga til lærarane er noko som har sett spor, kanskje fordi elevane brukar så mykje av seg sjølv når dei går inn i ulike roller og tolkar dei på sin måte? Informantane fortel om dramatisering av alt frå små vitsar, eventyr, noveller, deler av ei forteljing, til større førestillingar med tverrfagleg innhald og produksjon av filmar.

I arbeidet med drama fortel lærarane om elevar som verkeleg blomstrar. Både Anne og Cilla trekker fram kor fantastisk flinke mange elevar er i arbeidet med drama. I tråd med utsegna i Stokke og Tønnessen (2018) som seier at elevane må bruke seg sjølv (s. 337), får dei tatt i bruk heile registeret sitt, og lærarane fortel at mange av elevane verkeleg går inn i arbeidet. Elevane må gjere seg opp ei meining om eit innhald, og ei rolle blir såleis til i eit samspel mellom den som skal spele rolla og teksten eller bildet som er utgangspunktet for arbeidet. Elevane blir difor medskaparar, som skal fungere som eit mellomledd og formidle innhaldet vidare til dei som ser på. Anne åttvarar om at elevar med ulike diagnosar kan oppleve dramatiseringsarbeid som ekstra utfordrande. Det er noko ein som lærar må ta omsyn til. Ein bør også ha ein stram regi på arbeidet, i følge Anne. Det må vere eit mål og meining med det ein driv med, for å kvalitetssikre arbeidet. I tillegg er det slik at dersom ein overdriv bruken av drama, vil det bli for mykje av det gode, meiner Anne, «ein kan ikkje vere sirkusartist kvar einaste dag». Det gjeld for så vidt uansett kva metodikk ein nyttar i arbeidet som lærar. Det er viktig med variasjon, samstundes som dei daglegdagse rammene er føreseielege.

Dramametodikken har den eigenskapen at den evnar å engasjere og berøre (Tørnby & Stokke, 2018, s. 337). Målet for ei dramatisering er å gi den som ser på ei visualisert oppleving av til dømes ein tekst. Informantane ser ut til å vektlegge dei positive sidene ved dramatisering, både for at den enkelte eleven skal få høve til å utforme og tolke ulike roller og for at elevane skal få oppleve andre sine ulike måtar å dramatisere eit innhald på. Det er også mogeleg å dramatisere ved hjelp av såkalla stillbilde eller platå. Bruk av denne metodikken eignar seg godt både i førlesefasen og undervegs i lesinga (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 337). Anne og Cilla brukar begge denne metoden, og Cilla fortel at det kan høve veldig bra at ulike grupper lagar tablå ut i frå interessante deler av ein tekst, og så skal dei andre elevane gjette kva scener det er som ligg til grunn for tablåa. Denne arbeidsmetoden fungerer veldig bra, og elevane brukar seg sjølv til å visualisere eit innhald utan ord.

Når det gjeld dramametodikken med lærar-i-rolle, er det berre Anne som fortel at ho nyttar dette i sitt arbeid. Metoden kan verke motiverande i starten på eit litteraturarbeid, og ein kan engasjere elevar som gjerne er tilbakehaldne når det gjeld drama og rollespel (Tønnessen, 2018, s. 343). Dette stemmer overeins med det Anne fortel. Ho seier at elevane viser begeistring, engasjement og nysgjerrigheit når ho ikler seg ei rolle og entrar klasserommet. Nokre gongar utfører ho ein dialog med elevane medan ho er i rolle, medan ho andre gongar dramatiserer ein monolog. Døma Anna kjem med viser at denne metodikken kan fungere svært godt som ein interessevekkjar for ein tekst elevane skal lese eller held på med å lese.

5.5.3 Høgtlesing

Høgtlesing har ein naturleg plass i skulen når det gjeld dei yngste elevane (Hennig, 2017, s. 115). Både Hennig (2017), Gambrell (2011) og Roe (2014) meiner at høgtlesing har ein viktig plass også når det gjeld eldre elevar, og difor bør vektleggast. Uavhengig av dugleiksnivå, vil høgtlesing frå lærar kunne opplevast som ei kjelde til estetiske opplevingar for elevane. For elevar som strevar med avkodinga, vil høgtlesinga opne univers som elles ville vore vanskeleg tilgjengeleg. Det er sjølv sagt eit argument som bør vege tungt når ein skal grunngi kvifor ein prioriterer høgtlesing. Høgtlesing viser også at lesing er ein aktivitet det er verdt å bruke tid på. Når ein lærar set av tid til å lese høgt seier ein indirekte at lesing er viktig. Det sender signal til elevane om kva posisjon lesing bør ha i klasserommet. I tillegg til dette kan høgtlesinga føre til ei felles oppleving som kan danne grunnlaget for samtale og refleksjonar i ettertid. Slike samtalar kan føre til ei utvida forståing, og vere med på å auke leselysta til elevane.

Alle informantane nyttar høgtlesing som metode innimellom. Bent gjer det sjeldan, men hadde nettopp gjennomført eit slags lese-kick-off med elevane. Da las han høgt frå det første kapittelet i ei bok av Magnhild Bruheim, og Bent opplevde at elevane vart veldig interessert i å finne ut kva som kom til å skje vidare. Praten gjekk blant elevane, og dei gav uttrykk for at denne smakebiten var interessevekkande. Dei tre andre informantane nyttar høgtlesing meir jamleg, men Cilla seier at det blir for lite. Ho skulle gjerne ha lese meir høgt for elevane enn det ho faktisk gjer. Anne og Dina er dei som nyttar mest høgtlesing for elevane sine. Anne er ganske konkret og kjem med døme på bøker som ho har lese høgt, og som elevane har sett pris på. Anne fortel også om ein kollega som er dyktig på dette med høgtlesing. Denne kollegaen utmerkar seg med å vere ein dyktig formidlar gjennom høgtlesing, og er eit godt døme på kvifor ein kan hevde at høgtlesing er ei form for kunst.

No i ettertid ser eg at eg burde ha stilt oppfølgande spørsmål til dette med høgtlesing. Kvifor nyttar ikkje Cilla meir høgtlesing når ho sjølv seier at ho burde ha gjort det meir? Kva er grunnen til at Bent ikkje pleier å lese høgt for elevane sine? Dette kunne vore interessant å finne ut meir om.

5.5.4 Litterær samtale

Litterær samtale er ein arbeidsmåte som kan skape stort engasjement når ein les skjønnlitteratur. Mange tykkjer det er fint å dele opplevingane med andre, når ein har lese noko som fengjer. Den litterære samtalen kan både bestå av enkle innhaldsspørsmål og meir komplekse spørsmål som krev tankeverksemd på eit høgre nivå (Tørnby & Stokke, 2018, s. 345). Alle informantane nyttar ulike former for litterære samtalar med elevane om tekstar dei les. Slik eg forstår lærarane varierer det kor mykje dei gjer ut av samtalen, og det er ikkje alltid at dei snakkar om bøker i ettertid. Her ser lærarane ut til å vere heilt i tråd med teorien. Dersom elevane alltid må formidle noko om bøkene dei les, kan det rett og slett verke mot si hensikt (Håland, 2018, s. 65-66). Lærarane må finne ein balansegang mellom det å formidle noko om litteraturopplevingane og det å ha opplevingane for seg sjølv, og denne balansegangen ser det ut til at informantane mine har funne.

Læraren kan styre den litterære samtalen, men det er også viktig at elevane får snakke seg i mellom, utan at læraren deltek i samtalen. Elevane kan samtale i små eller store grupper, eller i par. Bent seier at det ofte er lettare å få til ein samtale i plenum når elevane på førehand har samtala i mindre grupper. Da er det truleg tryggare å komme med synspunkta sine i heil klasse, sidan ein har *lufta* dei og fått reaksjonar på dei frå nokre få medelevar. Ved å organisere på denne måten legg Bent til rette for trygge rammer, og det kan godt hende at elevar som normalt sett ville ha reservert seg mot å delta i plenum gjer det likevel, sidan dei på ein måte pratar på vegne av ei lita gruppe og ikkje berre seg sjølv. Dina vektlegg også dette med at elevane må vere trygge, og ho presiserer at ho er svært nøye på korleis ho responderer på elevane sine utsegner når dei har litterære samtalar. Så lenge elevane finn bevis på det dei meiner i teksten, er dei i sin fulle rett til å meine det dei vil. Dette er heilt i tråd med Fjørtoft som peikar på at det å nytte bevis frå teksten som støtte for eigne argument kan føre til utvikling av lesemotivasjon (Fjørtoft, 2014, s. 188).

Bent nyttar gradvis meir litterære samtalar utover i ungdomsskulen. Han presiserer likevel at han begynner allereie i 8. klasse. Det kan nok vere fornuftig å starte i det små, slik at elevane blir vande med arbeidsmetoden. Dersom ein skal vente til elevane er komne i 10. klasse og har modnast, startar ein jo heilt på bar bakke i 10. Cilla har litt av den same tankegangen ved at ho hjelper elevane i gang med samtalen. Ho gir dei rollekort, med klare instruksar som fortel kva elevane skal fokusere på. Som lærar veit eg at langt dei fleste elevar oftast treng litt drahjelp, og da kan slike rollekort fungere fint. Elevar likar at oppgåver er konkrete, og at dei veit kva som er forventet av dei. Eg vil difor tru at metodikken med å bruke rollekort verkar tryggande og stimulerande, framfor hemmande.

5.6 Leseprosjekt

Teorien som er lagt til grunn for denne delen av oppgåva er delvis motstridande. På den eine sida har ein Utdanningsdirektoratet som gjennom sin tiltaksplan oppmodar skular til å forankre leseprosjekt i

årshjulet og Hjellup (2018) som meiner det kan vere ei god investering i leselyst og leseutvikling å prioritere leseprosjekt både haust og vår (s. 118). I motsetnad til dette står Hennig, som i boka *Litterær forståelse* (2017) hevdar at leselystkampanjar kan vere ei lettvent løyning som har liten positiv effekt, eller faktisk negativ effekt på sikt (s. 110). Kva tankar har informantane mine om leseprosjekt? og er det noko dei prioriterer i sine årsplanar?

Informantane gjennomfører ulike leseprosjekt i sine klassar. Anne sine klassar deltek fast i txt-aksjonen. Anne meiner at desse leseaksjonane har vore positive for leselysta til elevane. Ved å lese ulike tekstutdrag har fleire elevar fått lyst til å lese bøkene utdraga er henta frå. Det einaste ankepunktet Anne har mot txt-aksjonen, er at bøkene som utdraga er henta i frå ikkje alltid er like bra som sjølv tekstutdraga. Som ei forlenging av leseaksjonen har skulen ein eigen lokale vri, der alle elevane ved skulen er med. Dei arrangerer ei lesevake, og den opplever Anne som eit meningsfylt og positivt tiltak.

Både Cilla og Dina har delteke i Uprisen, og begge to meiner at det har vore ei god investering med tanke på leselyst. Elevane las svært mange bøker, og begynte gradvis å snakke meir om det dei las. Her er vi inne på det som i teorien vert omtala som ein *vi-identitet* (Hjellup, 2018, s. 164). Lesinga fører til eit slags fellesskap, der elevane kjenner at dei har ein plass. Dei anbefalte bøker til kvarandre, og det vart etter kvart ventelister på fleire av bøkene. Cilla anbefalar alle skular å vere med på Uprisen, både fordi det stimulerer til lesing og fordi det er lærerikt på andre måtar. Cilla meiner at elevane føler at dei gjere ein viktig jobb ved å skrive bokmeldingar. Dei får ei stemme i litteraturen. Arne Svingen skriv også om at det er viktig at ungdomar sjølv meiner noko om ungdomsbøker, sidan det er nettopp dei som er målgruppa for bøkene (Svingen, 2018, s. 73-74). Også Dina vektlegg at deltakinga i Uprisen har andre positive ringverknader. Elevane blir meir medvitne om kva kriterium som skal til for at ei bok kan kallast god. Dei utvikla eit språk om litteratur, og ved å skrive bokmeldingar på nett fekk dei meir fokus på rettskriving. Dei var opptekne av å unngå feil, for dei ville ikkje *dumme seg ut*.

Den fjerde informanten, Bent, brukar også tid på gjennomføring av leseprosjekt. Han opplever dette som positivt for leselysta til elevane, og seier at skulen har leseprosjekt implementert i sine årsplanar. Dette tyder på at alle informantane mine meiner at leseprosjekt er hensiktsmessige for leselysta til elevane. Dersom ein legg til grunn at Hennig (2017) er positiv til leseprosjekt dersom dei inngår som ein del av ein større plan i arbeidet med leselyst, kan ein seie at informantane er på linje med Hennig. Informantane deltek i leseprosjekt, men det ser ut til å vere eit supplement til fokuset dei har på leselyst i kvardagen.

Ut i frå det informantane mine fortel, kan ein altså tolke det slik at dei ikkje er tilhengjarar av leseprosjekt i ein kort periode, for så å late arbeidet med leselyst ligge til same tid neste år. Informantane ser ut til å ha eit meir kontinuerleg lesefokus. Tre av informantane fortel om ein fast lesetime eller lesehalvtime kvar veke gjennom heile skuleåret, der elevane les stille i kvar si bok. I lesetimane er lærarane opptekne av at det skal vere ro, slik at elevane kan fordjupe seg utan å bli uroa. Lærarane melder at elevane likar at lesetimane er prega av ro. Lesetimane er også i tråd med anbefalingane i teorien når det gjeld fokus på kvalitet framfor kvantitet. Dersom ein skal gjennomføre kvantitative leseprosjekt, er det i teorien lagt vekt på teljing av resultatet til den samla klassen, framfor resultatlistar som synleggjer lesinga til enkeltelevar. I leseprosjektet til Dina, der elevane i fellesskap skulle lese minst 100 bøker, har Dina vektlagt eit felles resultat, heller enn å trekke fram enkeltelevar. Dette framstår som ein god måte å nytte kvantitative teljemetodar på. Det er klassen som heilheit som vil ha eit resultat, og da må kvar elev bidra ut frå sine ulike føresetnader.

5.7 Bibliotek

Opplæringslova er klokkeklar når det gjeld formuleringa som seier at alle elevar skal ha tilgang til bibliotek i skuletida, slik at det kan brukast aktivt i opplæringa (Forskrift til opplæringslova, 2006). På Anne sin skule stettar dei ikkje dette kravet, men Anne får i staden tilsendt kassar med bøker frå biblioteket ein gong i blant. Heller ikkje ved Dina sin skule har dei eit skulebibliotek, sjølv om dei har ein god del bøker tilgjengeleg. Bent sin skule har eit ubemanna skulebibliotek tilgjengeleg i skulebygget, medan Cilla sine elevar er så heldige å ha det lokale biblioteket i skulebygget som eit kombinasjonsbibliotek. Det er altså stor variasjon når det gjeld korleis skulane har organisert bibliotektilbodet.

Informantane er påfallande løysingsorienterte og positive når det gjeld korleis dei vurderer bibliotektilbodet ved skulane sine, sjølv om alle skulane har forbettringspotensiale når det gjeld bibliotekorganiseringa. Ved Anne sin skule må dei reise langt for å komme til biblioteket, og sjølv skulebygget har per i dag ikkje plass til bibliotek. Det ville koste mykje å bygge på, og det har dei nok ikkje økonomi til. Bent saknar fleire nye bøker, men seier samstundes at da hadde dei trengt nokon som kunne følge opp den auka bokmengda. Ved Cilla sin skule er biblioteket kun ope ein dag i skuletida, pluss at Cilla kunne ha tenkt seg fleire eksemplar av bøker som er veldig populære. Dina er usikker på om det er riktig å prioritere eit skulebibliotek, sidan dei «ikkje har råd til spes. ped. lenger». Korleis skal ein da forsvare å bruke pengar på eit bibliotek?

Biblioteksituasjonen på dei fire skulane er ikkje heilt i tråd med standarden som Opplæringslova legg opp til. Trass i dette er informantane utan unntak positive og opptekne av å gjere det beste ut av situasjonen. Det er ingen av dei som brukar manglande bibliotekfasilitetar som ei unnskyldning eller kvilepute. Dei viser tvert i mot kreativitet og finn alternative løysingar til beste for elevane sine. Trass

i dette kan ein stille spørsmål ved om situasjonen er optimal, sett utanfrå. Det er bra at lærarane er konstruktive og gjer det beste ut av situasjonen, men det kan nok tenkast at eit betre bibliotektilbod ved dei fire skulane kunne ha danna grunnlag for auka fokus på lesing og leselyst.

Alle informantane snakkar varmt om bibliotekarane ved dei offentlege biblioteka og jobben dei gjer med å kjøpe inn aktuell litteratur, presentere bøker for elevane og hjelpe til med opplæring i utlån av bøker. Det kjem fram at lærarane meiner dei har eit godt samarbeid med bibliotekarane, og lærarane ser på bibliotekarane som ein fagleg ressurs som kjem elevane til gode i arbeidet med å legge til rette for leselyst. Tradisjonelt sett har det vore lite samarbeid på tvers av profesjonane i norsk skule (Pihl, 2018, s. 22). Med bakgrunn i det informantane seier ser det ut som om det ikkje er noko i vegen når det gjeld samarbeidet mellom skulane og dei respektive biblioteka i nærleiken. Likevel verkar det for meg som om samarbeidet som lærarane fortel om ber preg av å vere av sjeldan art, og opp til kvar enkelt lærar om ein vil prioritere. I teoridelen viste eg til Pihl (2018) der det blir hevda at skulebiblioteket kan ha ei sentral rolle i arbeidet med å skape ein kultur for lesing og leselyst både for enkeltelevar og grupper av elevar (s. 27). For at dette skal vere tilfelle, vil eg tru at det trengs ein felles plattform som utgangspunkt for eit skule og biblioteksamarbeid. I tillegg vil det nok krevje eit aktivt samarbeid på tvers av profesjonane, der møtepunkta ikkje er avgrensa til nokre få låneøkter kvar termin.

Faste rammer vil nok vere ei styrke i eit skule- og biblioteksamarbeid. Ved å etablere eit slikt samarbeid har ein mogelegheit til å optimalisere arbeidet med leselyst. Ein får det beste frå to verder. Læraren legg kompetansemåla i læreplanen til grunn for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisninga. Læraren kjenner enkeltelevane og deira behov og interesser. Bibliotekaren har kunnskap om biblioteksamlinga og er ein ressurs innan litteraturformidling. Samstundes har bibliotekarane tradisjonelt sett også kunnskap om lesing og læring. Ved å knyte saman kunnskapane og ressursane som ligg i desse to profesjonane, vil ein truleg stille betre rusta i arbeidet med å legge til rette for leselyst blant elevane. Med utgangspunkt i det som kom fram i dei fire intervjuja, er det ingen av informantane som har eit samarbeid med bibliotekarane som er så tett som det truleg bør vere for å få maksimalt utbytte, både for enkeltelevane si leselyst, men og for leselysta til klassen som samla gruppe. Dette kan ein ikkje laste informantane for. Etter mitt syn er det skulen som organisasjon som må ta tak i denne problematikken. Eit skule- og biblioteksamarbeid bør vere solid forankra i begge organisasjonane, og ikkje kvile på kvar enkelt lærar.

Den frivillige lesinga er eit kjenneteikn på lesing i biblioteksamanheng. I arbeidet med leselyst er dette sentralt. Da vil det vere naturleg å trekke inn nettopp dette frivillige aspektet, og på ein måte låne dette lystperspektivet inn i skulen i form av eit tett skule og biblioteksamarbeid. Dette vil kome

elevane til gode. I boka *Skulebiblioteket* står det at lærarar kan tenkje at lesing for lesinga si skuld er noko som høyrer til på fritida (Pihl, 2018, s. 22-23). Heldigvis er ikkje dette synet rådande hjå nokon av informantane. Alle fire er opptekne av å gi elevane gode leseopplevingar, og dei seier at dei prioriterer lesing for lesinga si skuld i skuletida.

Lesing av skjønnlitteratur gir gode mogelegheiter for tilpassa opplæring. Eg har i 5.1.2 vist til Bent som viser god evne til å tenke tilpassa opplæring når det gjeld val av lesestoff. Eg vil i den samanheng også løfte fram Dina, som brenn for lydbøker. Ho har jobba aktivt med haldningane til elevane over fleire år, slik at dei no ser på det å lytte til lydbok som like verdifullt som det å lese sjølv, for dei elevane som treng det. Dina har erfart at elevar som strevar med lesinga ikkje får oppleve alle kjenslene som kan ligge i ei god bok. Når målet er å kose seg med litteratur og entre ei anna verd, meiner ho det er likegyldig om elevane les seg fram til dette sjølv, eller om dei lyttar til ei lydbok. Dette kan seiast å vere tilpassa opplæring i praksis, og Dina viser at ho kjem i møte elevane sine ulike føresetnader når ho arbeider med mål om å skape leselyst. Dina let også elevar som ikkje strevar med lesinga få velje lydbøker, dersom dei ønsker det. Dina er sjølv glad i lydbøker, og meiner det er ei god oppleving å bli lesen for. Kanskje nettopp denne haldninga har vore med på å ufarleggjere bruken av lydbøker? For elevane til Dina er det å lytte til lydbok ikkje synonymt med at ein er ein dårleg lesar, heller tvert i mot. Å lytte til lydbok vitnar om at ein har lyst på ei litteraturoppleving.

I forskingslitteraturen er skulebiblioteket omtalt som *back stage*, eller ein meir uformell læringsarena enn klasserommet. Mange elevar seier at dei trivast godt i dei meir uformelle rammene når dei skal lese, sidan dei ikkje opplever at det her er fokus på prestasjonar, slik det ofte er i klasserommet. Alle informantane eg snakka med, gjennomfører lesing i klasseromma. Dei har likevel tatt med seg noko av denne uformelle tankegangen inn i klasseromma. Dei tre lærarane som fortel om faste lesetimar er alle opptekne av at lesinga skal vere for lesinga si skuld. Det treng ikkje å vere noko spesielt etterarbeid til lesinga, det er lov til å kose seg med lesinga, utan elevane skal prestere eller stå til rette for lesinga i ettertid. Dette synast eg er ein god tankegang. Da overfører ein noko av det elevar meiner er eit positivt kjenneteikn ved skulebiblioteket, og tar det med inn i klasserommet.

6 Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet skal eg samle trådane og presentere svaret eg er komen fram til. Funn- og drøftingskapittel vil ligge til grunn for å svare på problemstillinga. Det vil bli eit kortfatta samandrag med oppsummering av viktige deler av innhaldet. I tillegg vil eg reflektere kritisk både rundt mitt eige arbeid og rundt metode og teorivalet.

6.1 Oppsummering

Denne oppgåva bygger på følgande problemstilling:

Korleis arbeider eit utval norsklærarar med å legge til rette for leselyst blant ungdomsskuleelevar?

Gjennom arbeidet med masteroppgåva meiner eg at eg har klart å finne svar på problemstillinga. Dersom eg skal gi eit relativt kort og samanfatta svar vil eg seie at informantane har eit breitt repertoar av arbeidsmetodar som dei nyttar i klasserommet for å legge til rette for leselyst for sine ungdomsskuleelevar. Alle informantane er sjølve glade i å lese, og formidlar dette til sine elevar. Dei er reflekterte i høve si rolle som norsklærar og leseforbilde, og er opptekne av å legge til rette for leselyst. Lærarane har eit delvis sprikande syn når det gjeld om elevane skal få velje bøker sjølve, men alle let elevane velje nokre av bøkene dei skal lese. Ein av informantane, Dina, nyttar i dag meir klasesett enn kva ho gjorde tidlegare, og ho har gode erfaringar med dette. Dina er oppteken av å tenke igjennom kva bøker som kan passe til klassen når ho skal velje ut klasesett. Lærarane er også opptekne av at enkeltelevene skal lese tekstar som passar kvar og ein.

Klasseromma til informantane er tradisjonelle, men alle lærarane er opptekne av å gi elevane valfridom når dei skal kose seg med lesing. Da kan elevane sitte på den måten dei sjølv ønsker. Det kan verke som om lærarane, medvite eller umedvite, tar med seg nokre av dei uformelle sittemåtane ein kan velje på eit bibliotek, og lar elevane sitte slik dei vil i klasserommet når dei skal lese. Om dette kjem som eit resultat av mangel på gode sittemogelegheiter eller ikkje, er vanskeleg å seie, men lærarane verkar i alle fall fleksible når det gjeld korleis elevane kan sitte når dei les for kose seg. Anne, Cilla og Dina har bøker i klasseromma, medan Bent sine elevar må gå til skulebiblioteket for å finne bøker. Skulebiblioteket ved Bent sin skule ligg i same bygg som klasserommet. Dei fire lærarane er alle opptekne av lesing for lesinga si skuld. Dei meiner det skal vere lov til å kose seg med lesing, utan at det alltid treng å knytast eit etterarbeid til lesinga. Likevel praktiserer lærarane innimellom til dømes litterære samtalar som eit ledd i arbeidet med lesing av skjønnlitteratur, noko som kan vere positivt for utviklinga av leselyst. Alle lærarane les høgt for elevane sine frå tid til annan, men dei meiner sjølve at det vert for sjeldan. Informantane gjennomfører dessutan ulike leseprosjekt, men dei fokuserer også på lesing og leselyst utanom prosjektperiodane. Tre av dei fire lærarane har timeplanfesta lesetid for elevane kvar veke, for å sikre at lesinga blir prioritert. Anne nyttar mange

dramaaktivitetar i arbeidet med leselyst, og ho brenn verkeleg for denne arbeidsmetoden. Dei tre andre lærarane fortel også at dei nyttar ulike opplegg med dramatisering i tilknytning til skjønnlitterære arbeid. Skulebibliotektilbodet varierer ved skulane til informantane, og det er eigentleg berre Cilla sine elevar som har tilgang til eit bemanna bibliotek. Opningstidene fører likevel til at bruken vert avgrensa, så eigentleg kan ein seie at ingen av lærarane har tilgang til ei optimal bibliotekløysing ved skulen der dei arbeider. Lærarane gjer likevel det beste ut av situasjonen, og dei har kvar på sin måte funne løysingar for å gi elevane tilgang på litteratur.

6.2 Kritiske refleksjonar kring eige arbeid

Hovudtemaet for oppgåva er leselyst, og i utgangspunktet hadde eg formulert fire underkategoriar av tema som kvar på sin måte skulle kaste lys over hovudtemaet. Dei fire kategoriane var møblering og organisering, kreative arbeidsmetodar, tekstar og skulebibliotek. Desse underkategoriane var styrande da eg utforma intervjuguiden, og eg såg også føre meg at dei skulle vere styrande for systematiseringa og utforminga av oppgåva. Etter tips frå førelesar som lærte oss opp i bruk av dataprogrammet NVIVO, valde eg å utføre analysearbeidet i tråd med Tjora (2017) sin SDI-metode. Ved å følge dei stegvise trinna i analysemodellen, fekk eg ei ny tilnærming til datamaterialet mitt, og det danna seg andre kategoriar enn dei fire underkategoriane eg hadde som utgangspunkt. Dette trur eg var ei styrke for prosjektet, sidan materialet fekk ei meir naturleg kategorisering, basert på utsegnene til informantane. Sjølv om bruk av SDI-metoden gjorde slik at eg unngjekk å vere for bunden av kategoriane eg hadde utforma på førehand, er det likevel sannsynleg at dei har vore med på å påverke det eg har funne ut, i og med at underkategoriane låg i botn da intervjuguiden vart utforma. Eg hadde nok dessutan desse kategoriane i bakhovudet under arbeidet med analysen og seinare i oppgåva. Eg må difor ta sjølvkritikk på at det metodiske valet eg gjorde ved å formulere underkategoriar tidleg i prosessen delvis har vore styrande for mitt vidare arbeid.

Det er også eit anna område der det er viktig at eg reflekterer kritisk rundt mi eiga rolle. Som norsklærer veg eg informasjon som informantane kjem med opp mot mine egne erfaringar. Eg har etter beste evne prøvd å vere så nøytral som mogeleg, men det faktum at eg som norsklærer stilte informantane spørsmål om noko som kan sjåast på som eit felles fagfelt for oss, vil nok ha vore med å påverka måten informantane svarte på. Informantane ville truleg ha ordlagt seg på ein annan måte på nokre av spørsmåla dersom eg til dømes ikkje hadde erfaring som lærar. Eg har prøvd å gi att funna frå intervjuet så sannferdig som mogeleg, og fokusert på dei forskningsetiske omsyna som er skildra i metodekapittelet. Så lenge eg meistrar balansegangen mellom å vere sannferdig og likevel fagleg engasjert, trur eg det er ei styrke at eg som norsklærer intervjuar andre lærarar om leselyst i norskfaget.

Informantane til denne oppgåva er ikkje tilfeldig utvalde blant norsklærarar som underviser i ungdomsskulen. Utvalet er spesielt plukka, og det er truleg årsaka til eit relativt stort samsvar mellom funn og teori. Basert på kunnskapen eg no sit med, ville eg likevel ha valt dei same informantane igjen. Eg meiner dei har bidrege til å kaste lys over problemstillinga på ein veldig god måte. Intervjuguiden eg utforma var basert på det teoretiske rammeverket for oppgåva. Etter kvart intervju sat eg att med ei god kjensle, og meinte sjølv at eg hadde fått svar på alt eg lurte på, og enda litt til. Likevel ser eg i ettertid at det er fleire spørsmål som eg kunne ha tenkt meg å stille. Eit døme på dette er oppfølgande spørsmål til dei informantane som fortalde at dei ikkje nytta høgtlesing i særleg grad. Oppsummert vil eg seie at eg var litt for lite kritisk til nokre av svara informantane kom med, men der og da tenkte eg ikkje over dette.

6.3 Didaktiske implikasjonar

Ein dag eg sat i klasserommet begynte eg å verkeleg sjå meg rundt. Eg såg ingen bøker, berre rad på rad med pultar og stolar i eit elles tomt rom. Eg søkte deretter opp *classroom environment* på Google bilde, og fekk opp bilde av kreative løysingar og imøtekommande klasserom, der bøker, bokhyller og komfortable sitteplassar var sentralt. Det slo meg at dei fleste bilda viste klasseromma til dei yngste elevane i skulen. Dette fekk meg til å undrast. Det er ikkje bøker tilgjengeleg i nokon av ungdomsskuleklasseromma på min skule. Eg har også vore rundt om kring på andre skular, både som sensor og på meir uformelle besøk. I tillegg har eg vore på fleire skular i praksis da eg tok utdanning. Det er berre eit fåtal av ungdomsskuleklasseromma eg har vore i som har hatt eige klassebibliotek, og ingen av romma har hatt lesestol eller andre komfortable sitteplassar. Det kunne difor, ut frå min ståstad, sjå ut til at lesestvennelege klasserom er meir vektlagt for yngre elevar, men er det eigentleg noko i vegen for å overføre tankegangen til også å gjelde klasseromma til ungdomsskuleelevar?

Utgangspunktet for oppgåva var eit delvis egoistisk ønske om å tileigne meg kunnskap som kan kome til nytte i min eigen arbeidskvardag, slik at eg kan verte ein betre norsklærer. Eg har undervist i norsk på ungdomsskulen i fleire år, men kjenner at eg har meir å gå på når det gjeld arbeidet med lesest. Eg ville difor hente inspirasjon frå andre lærarar som legg til rette for lesest i si undervisning. I utgangspunktet var eg ute etter enkle organiseringsformer og arbeidsmetodar som ikkje krev noko særleg meir enn ein lærar som ser moglegheiter innanfor rammene av klasserommet. Etter kvart som arbeidet med oppgåva har skride framover, har det vorte meir klart for meg at ein kan kome enda lenger i arbeidet med å legge til rette for lesest i klasserommet, dersom ein samarbeider tett med til dømes bibliotekarar. Det kan også vere ein stor fordel dersom skulen har ein overordna leseplan som gjennomsyrrar organisasjonen, slik at fokuset på lesing ikkje blir opp til den enkelte lærar. Etter kvart modnast tanken på at dette arbeidet kan ha relevans også for andre, i utgangspunktet dei med tilknytning til skulen. Kanskje denne oppgåva kan vere med på å kaste eit lys

over det som for meg, og truleg andre lærarar, har vore eit nedprioritert område, slik at fleire av dei eldste elevane får høve til å oppleve leselyst? Uavhengig av kor vidt tematikken i oppgåva er av interesse for andre, er det i alle fall sikkert at informantane mine har inspirert meg. Eg vil difor starte i det små med å endre min eigen praksis til å bli meir leselystvennleg. Kanskje eg kan klare å motivere lærarane i norskseksjonen på skulen, slik at vi i fellesskap kan gjere klasseromma ved heile ungdomsskulen meir innbydande med tanke på leselyst?

Eg har absolutt tru på at det er ein fordel at fleire i kollegiet, helst alle, engasjerer seg og har eit felles mål om å legge til rette for leselyst i klasseromma. Får ein i tillegg med leiinga ved skulen, og gjerne skuleeigar i tillegg, vil det vere lettare å sette leselyst på dagsorden. Som det vert hevda i Hjellup (2018) må arbeid med leselyst prioriterast over tid i alle ledd, og lesing må vere eit satsingsområde gjennom heile skuleløpet (s. 81). Dessverre verkar det for meg som om det ikkje er tilfellet i dag. I den praktiske skulekvardagen kan det sjå ut til at rammevilkåra for undervisning med tanke på leselyst ikkje er heilt optimale. Det kunne til dømes ha vore interessant å kartlagt kor mange elevar i ungdomsskulen som har tilgang til eit bemanna skulebibliotek kvar dag, eller kva økonomiske ressursar som er tilgjengelege dersom ein ungdomsskule ønsker å kjøpe inn komfortable møblar til elevane. Kanskje dette kan vere utgangspunkt for vidare forskning dersom eg løftar blikket og ser framover.

Kjelder

- Iles. (u.å.). *txt-aksjonen*. Henta frå Henta 21. mars 2019 fra <https://txt.no/>
- Iles. (u.å.). *Uprisen*. Henta frå Henta 21. mars 2019 fra <https://uprisen.no/>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk (2. utgåve)*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift til Opplæringslova § 21-1*. (2006). Henta frå Tilgang til skolebibliotek: Henta 21. mars 2019 fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24?q=skolebibliotek#_24
- Gambrell, L. B. (2011, November). SEVEN RULES OF ENGAGEMENT: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher, Vol. 65, No. 3*, ss. 172-178.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter (3. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2. utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse (2. utgave)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hjellup, L. H. (2018). Forord. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket* (ss. 5-7). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Hjellup, L. H. (2018). Leseglede og tidlig innsats. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket* (ss. 79-80). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Hjellup, L. H. (2018). Leseprosjekter for 1.-10. trinn. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket* (ss. 163-173). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Hjellup, L. H. (2018). Lesing i system. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket* (ss. 81-99). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Hjellup, L. H. (2018). Nøker til les glede og lese kultur. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket* (ss. 101-138). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Håland, A. (2018). Å lese litteratur - litteraturformidling og lesestimulering. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket* (ss. 49-68). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- International Literacy Association*. (u.d.). Standards for Reading Professionals - Revised 2010: Henta 21. mars 2019 fra: <https://literacyworldwide.org/get-resources/standards/standards-for-reading-professionals>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utgave)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lesesenteret. (2018) Om Lesesenteret. Henta 21. mars 2019 fra <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/>
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket* (ss. 21-47). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

- Roe, A. (2012). Ungdom og lesing - hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver? I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa* (s. 103-130). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen (3. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research, Vol. 1*, ss. 1-15.
- Stokke, R. S., & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (ss. 17-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S., & Tønnessen, E. S. (2018). Velkommen til barnelitteraturens vidunderlige verden! I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (ss. 9-14). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svingen, A. (2018). Gutta som slutta - om gutter og lesing. I L. H. Hjellup, *Skolebiblioteket* (ss. 69-75). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3. utgave)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tørnby, H., & Stokke, R. S. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (ss. 325-349). Oslo: Universitetsforlaget.
- Udir. (2007). Henta fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/GRFL_Veien%20videre.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2007). Henta fra Gi rom for lesing!: Henta 21. mars 2019 fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/gi_rom_for_lesing_oppsummering_web.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Henta fra Læreplan i norsk, lesing som grunnleggende ferdigheter: https://www.udir.no/kl06/nor1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/?lplang=nno
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Henta fra Norsk - veiledning til læreplan, Eksempel 6: Mengdelesing, lesestrategier og muntlig formidling: Henta 21. mars 2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/praktiske-eksempler/eks-6-mengdelesing-lesestrategier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Lesing som grunnleggende ferdighet*. Henta fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Skjerm bilde frå «Min side» hjå NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA Norsk ▾ Helen Måredal ▾

Leselyst på ungdomssteget

v0.3
Referanse
589086

Status
Vurdert

[Åpne Meldeskjema](#) [Vurdering](#)

Skriv melding her

[Send melding](#)

NSD Personvern
06.12.2018 14:28

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 589086 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personverngivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.12.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER
Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vert på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2019.

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

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

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

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta (informasjonsskrivet lastet opp på siden "Tilleggsopplysninger") oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

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

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Leselyst på ungdomssteget”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å kartlegge faktorar som kan auke leselysta på ungdomssteget. Dette skrivet inneheld informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking inneber for deg.

Føremål

Bakgrunnen for dette prosjektet er at eg skal skrive ei masteroppgåve, som eit ledd i studiet Læring og undervisning. Det er Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal, som er ansvarleg for prosjektet.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet

Høgskulen på Vestlandet, ved avdeling Sogndal, er ansvarleg for forskingsprosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg har via studiekameratar og andre lærarar fått tips om norsklærarar i ungdomsskulen som arbeider spesielt med leseopplæring. Eg har deretter kontakta rektor ved ulike skular for å spørje om løyve til å kontakte aktuelle norsklærarar.

Kva innebær det for deg å delta?

Dersom du samtykkjer til å delta, inneber det at du seier ja til eit intervju. Intervjuet vil vare i om lag ein time. Det vil bli gjort eit lydopptak under intervjuet. Lydopptaket skal transkriberast, og blir så brukt vidare i eit analysearbeid, i anonymisert form. Alle personopplysningar og intervju spørsmål vil bli behandla konfidensielt. Undersøkinga har spørsmål som prøver å kartlegge korleis lærarar legg til rette for at elevar kan oppleve leselyst ved lesing av litteratur. Det er berre studenten og to rettleiarar som har tilgang til desse opplysningane. Alle data vil bli lagra på Høgskulen sin eksterne, sikre server. Deltakarar i studien vil ha pseudonym i den ferdige masteroppgåva.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikkje ha negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta, eller vel å trekke deg på eit seinare tidspunkt.

Ditt personvern

Eg vil berre nytt opplysningane om deg til føremålet som er skildra i dette skrivet. Opplysningane vil bli konfidensielt behandla, i samsvar med regelverket for personvern. Dei som vil ha tilgang til opplysningane ved behandlingsansvarleg institusjon er studenten, Helen Måredal, samt to rettleiarar, Janne Sønnesyn og Ragnhild Ås.

Namn og kontaktopplysningane til deg som informant vil bli erstatta med ein kode. Denne koden blir lagra separat frå øvrige datamateriale på Høgskulen sin sikre server.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen sluttførast i mai 2019. Personopplysningar og lydopptak vil bli sletta etter at prosjektet er sluttført.

Dine rettar

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

- innsyn i personopplysningar som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandling av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernreglementet.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- *Høgskulen på Vestlandet ved Janne Sønnesyn, telefon: 57 67 61 56 / 90 59 74 51*
- Vårt personvernombod: *Halfdan Mellbye*, epost: personvernombud@hvl.no eller telefon 55 30 10 31.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Janne Sønnesyn (sign.)

Prosjektansvarleg

(rettleiar)

Student

Samtykke til deltaking i studie

Eg har motteke og forstått informasjonen om prosjektet «Leselyst i ungdomsskulen».

Eg har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg vert publisert slik at eg kan gjenkjennast dersom eg sjølv eller nokon eg kjenner godt les studien.
- at mine personopplysningar og intervjusvar vert lagra og handsama fram til prosjektslutt i mai 2019.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Studien er meldt til Personvernombodet for forskning, NSD.

Vedlegg 4: Intervjuguide

Namn:

Utdanning:

Stilling:

Kor mange år har du jobba som lærar?

Yrkesbakgrunn:

Leselyst

Korleis vil du definere leselyst?

På kva måte var det fokus på leselyst for elevar i utdanninga di?

Korleis arbeider de med leselyst på skulen dykkar? Har de ein overordna plan?

Korleis arbeider du som lærar med leselyst?

Læraren er eit viktig forbilde når det gjeld å fronte leselyst. På kva måte praktiserer du å vere eit leseforbilde for elevane?

Kva utfordringar opplever du i arbeidet med leselyst?

Har du konkrete framlegg til korleis ein kan løyse denne utfordringa /utfordringane?

Når ein nyttar ein estetiske lesemane, har ein hovudfokus på det som skjer under sjølve lesinga. Opplevinga ein har som lesar er det sentrale. I motsetnad til dette står efferent lesemane, der hovudfokus under lesinga er å skaffe informasjon i teksten, slik at ein sit att med noko konkret.

Korleis tenker du om dette skiljet mellom dei to lesetypane når du planlegg undervisningsopplegg?

Praktiserer du estetisk lesing («hyggelesing»)?

Har du opplevd at leselyst kan vere «smittsomt» på den måten at ein eller fleire elevar (eller lærarar) får andre til å lese meir? Kan du evt. gi eit døme på ein situasjon der dette har hendt?

Har du konkrete døme på opplegg som du meiner fokuserte på leselyst?

Korleis gir elevane uttrykk for leselyst?

Møblering/organisering

Kvar og korleis pleier elevane å sitte når dei les på efferent måte? Er det skilnad dersom dei eventuelt les på estetisk måte?

Har du eventuelt erfaringar med at elevane les når dei sit andre stader enn ved pulten?

Trur du aspekt som kos og komfort kan vere med på å fremje lese lyst? I tilfelle på kva måte?

Lesekrok er vanleg i mange klasserom for yngre elevar. Kva tankar har du rundt lese krok for eldre elevar?

Kva vil du gjere dersom du står fritt til å innreie klasserommet slik du vil?

Kva hindringar kan stå i vegen for at du får utforma klasserommet ditt slik du ønsker?

Kreative arbeidsmetodar

Kva erfaringar har du med å kombinere lesing med andre fag utanom norsk i såkalla tverrfaglege arbeid?

-Ei litterær samtale er ei samtale der lærar og elevar i lag diskuterer innhaldet i ein tekst. Graden av lærarstyring kan variere. Ofte førebur lærar spørsmål til diskusjon. Nyttar du denne arbeidsmetoden, og korleis gjer du det eventuelt?

Praktiserer du høgtlesing for elevane? Kva tankar har du rundt dette?

Korleis ser elevane ut til å reagere på høgtlesing frå lærar?

Drama, musikk og dans kan vere effektfulle måte å arbeide med litteratur på. Har du nytta nokre av desse formene for kreative metodar i litteraturarbeid med elevar? Kan du skildre organiseringa og gjennomføringa av denne typen arbeid?

Tekstar

Kva læreverk nyttar du i norskfaget?

Kva type etterarbeid legg lærarretteiinga opp til i arbeidet med ulike tekstar?

På kva måte kan tekstar i læreverket vere med på å stimulere til leselyst?

Kva type etterarbeid vektlegg du vanlegvis etter lesing?

Nokre læreboktekstar legg opp til efferent lesing med eit etterarbeid som kan opplevast som «ris bak spegelen». Kva meiner du om dette?

Det er viktig å finne tekstar som er av interesse for elevane. Korleis gjer du dette?

Det er også viktig at elevane sjølve greier å finne tekstar dersom dei skal velje bok. Har du gjort deg opp tankar om korleis du kan lære elevane å velje bøker sjølv?

Har elevane tilgang på lesestoff i klasserommet? Korleis organiserer du evt. bøker og anna lesestoff i klasserommet? Er det møblering/organisering som kan lette synleggjeringa av lesestoffet?

Kva eventuelle rammefaktorar er det som hindrar deg i å oppfylle ønska dine når det gjeld tilgang på tekstar og lesestoff i klasserommet?

Skulebibliotek

Er det skulebibliotek på din skule?

I kva grad nyttar du skulebiblioteket?

Korleis burde eit skulebiblioteket fungere ideelt sett?

Kva rammefaktorar er det som evt. hindrar skulen i å realisere eit ideelt skulebibliotek?

Nyttar du folkebiblioteket i arbeidet med elevane? evt. på kva måte?