



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
MGL320M
Masteroppgave i norsk,
grunnskolelærerutdanning 1-7

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Asta Herredsvela Aksdal

&

Kariann Mæland Larsen

Veileder: May-Britt Syltern Nerland
Bi-veileder: Hanne Egenæs Staurseth

Tittel på masteroppgaven: «Noen liker bare ikke å lese» - Lærerens holdninger til eleven som ikke leser i lesestund

Engelsk tittel: "Some just don't like reading" - The teachers attitudes around pupils who does not read in silent reading.

Emneord: Holdninger, lesing, lesestund, ikke-lesere, leselyst, leseglede, mestringsforventning, lærerrollen, fellesskap, læreraktivitet.

Antall ord: 26 561

+ antall vedlegg/annet: 6
Stavanger, 1.juni/2023
dato/år

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	5
Abstract.....	6
Forord	7
Tabelliste.....	8
1. Innledning	9
2. Tidligere forskning	13
2.1 Lærerenrollen og stillelesing.....	13
2.2 Leseprestasjoner og lærerens tanker rundt stillelesing	15
3. Teoridel	17
3.1 Holdninger	17
3.1.1 Holdningsbegrepets komponenter	17
3.1.2 Etablering av holdninger	18
3.2 Lesing	20
3.3 Ikke-lesere.....	21
3.4 Leselyst.....	23
3.5 Lesestund	24
3.6 Læreren som rollemodell.....	26
3.7 Motivasjon	28
3.8 Utvikling av caser og intervju.....	30
4. Metode	32
4.1 Intervju.....	32
4.2 Informanter.....	34
4.3 Gruppeintervju.....	36
4.4 Gjennomføring.....	38
4.5 Bearbeiding av datamateriale.....	39
4.5.1 Transkripsjon	39
4.5.2 Analyse.....	40
4.6 Etikk.....	40
4.7 Pålitelighet og gyldighet	41

5. Resultat	43
5.1 Bakgrunn for lesing	43
5.2 Eleven som ikke leser	44
5.3 Tilrettelegging	46
5.4 Samtale med elev	46
5.5 Tiltak for å fremme lesing for hele klassen	48
5.6 Lesestund	49
5.7 Mestringsforventning	51
5.8 Forventing til lesing	52
5.9 Leseglede	53
5.10 Læreren som rollemodell	55
5.11 Fellesskap	56
5.12 Tilgjengelighet og valgmulighet	58
5.13. Oppsummering resultat	60
6. "Hvilke holdninger kommer til uttrykk når et utvalg lærere drøfter to caser om elever som ikke leser i lesestund?"	61
6.1 Ikke-Leseren	61
6.2 Læreren	63
6.2.1 Lærerens rolle	63
6.2.2 Skolens rolle	64
6.3 Tiltak	66
6.3.1 Bokuke – leseglede i skoleperspektiv	66
6.3.2 Andre tiltak	67
6.4 Mestringsforventning	69
6.5 Lesestund	70
6.6 Estetisk og efferent lesing	71
6.7 Fellesskap	72
6.8 Læreraktivitet	73
7. Oppsummering	77
Litteraturliste	79
Vedlegg	82
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	82
Vedlegg 2: Informasjon og samtykke	83

Vedlegg 3: Case 1 og 2	87
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	88
Vedlegg 5: Samskrivingsprosessen	91
Vedlegg 6: Samskrivingsavtale, masteroppgave	92

Sammendrag

I denne masteroppgaven har vi sett på hvilke holdninger som kommer til uttrykk når et utvalg lærere diskuterte to caser om ulike typer ikke-lesere. For å finne en mulig løsning på vår problemstilling, gjennomførte vi gruppeintervju på tre ulike skoler. Problemstillingen oppsto fordi vi gjennom flere praksiserfaringer la merke til elever som av ulike grunner ikke leste. Det finnes ulike oppfatninger av hva som definerer en ikke-leser, men noe av det som går igjen er elever som stadig velger å ikke lese i lesestund. Forskingen viser at ikke-lesere kan være utfordrende å oppdage for læreren, noe som kan føre til at noen elever går glipp av mye verdifull lesing (Miller og Kelley, 2013). Informantene gav derimot ett uttrykk for at de opplevde at de selv hadde god kontroll på elevene som ikke leste i deres klasserom. Holdningsbegrepet består av ulike komponenter, og det at informantene uttrykker en annen holdning enn teorien kan tyde på at de bygger deres holdning på forskjellig kunnskap, tidligere erfaringer og ulike følelser. Det finnes relativt lite tidligere forskning på elevene som ikke leser. Vi benyttet oss derfor av teori som belyste blant annet leselyst, leseglede, motivasjon og lærerrollen.

Et viktig funn i studien er at informantene ofte uttrykker en utfordring rundt det å praktisere det teorien fremmer som en god rollemodell i lesing. Vi fikk et innblikk i hvor viktig lærerens rolle kan være for leseutbytte, og vi ser en sammenheng mellom de uttrykkede holdningene og hva informantene selv forteller om egen undervisning. Informantene har mange refleksjoner rundt hvordan de kan tilrettelegge, tilpasse og motivere ikke-lesere, noe som kan uttrykke flere holdninger de har. Vi fant ut informantene var enige om at lesing er en positiv aktivitet, men hva de så på som hovedfokuset med lesingen varierte. Informantene som uttrykket en holdning om at leseglede var i fokus, forteller om hyppigere praktisering av lesestund. Holdningene læreren har ifølge Hauge (2020) vil kunne påvirke elevenes holdninger til lesing, noe som gjør at læreren som rollemodell har stor innvirkning.

Abstract

In this master's thesis, we looked at which attitudes are expressed when a selection of teachers discussed two cases about different types of non-readers. To find a possible solution to our problem, we conducted group interviews at three different schools. The problem arose because, through several practical experiences, we noticed pupils who, for various reasons, did not read. There are different perceptions of what defines a non-reader, but some of what remains are students who constantly choose not to read during silent reading. The research shows that non-readers can be challenging for the teacher to detect, which can cause some students to miss out on a lot of valuable reading. The informants, on the other hand, expressed that they felt that they themselves had good control over the students who did not read in their classroom. The concept of attitude consists of different components, and the fact that the informants express a different attitude than the theory may indicate that they base their attitude on different knowledge, previous experiences and different feelings. There is relatively little previous research on students who do not read. We therefore made use of theory that shed light on, among other things, the desire to read, the joy of reading, motivation and the teacher's role.

An important finding in the study is that the informants often express a challenge around practicing what the theory promotes as a good role model in reading. We gained an insight into how important the teacher's role can be for reading outcomes, and we see a connection between the attitudes expressed and what the informants themselves say about their own teaching. The informants have many reflections on how they can facilitate, adapt and motivate non-readers, which can express several attitudes they have. We found that the informants agreed that reading is a positive activity, but what they saw as the focus of reading varied. The informants who expressed an attitude that reading for pleasure was the focus, talked about more frequent practice of reading time. The attitudes the teacher has will, according to Hauge (2020), be able to influence the pupils' attitudes towards reading, which means that the teacher as a role model have a lot of influence.

Forord

En epoke i livet nærmer seg slutten, og vi går inn i ett nytt kapittel. De siste fem årene har vært korte, lange, lærerike og preget av pandemi. Vi har lært mye om rollen som lærer, men også mye om oss selv. I perioden hvor masteroppgaven har blitt skrevet har vi kjent på mye motivasjon, inspirasjon og glede, men til tider også demotivasjon og frustrasjon. Å skrive en oppgave på denne måten er noe vi ikke før har prøvd, og det er som vi tenkte, mye arbeid. Her opplever vi at det å ha hverandre er en stor fordel, da vi har brukt hverandre til støtte, diskusjon, og til å løse utfordringer i løpet av skriveprosessen. Derfor vil vi starte med å takke hverandre. For et godt samarbeid, motivasjonsbygging og “godt lag”.

Videre vil vi gi en stor takk til veileder May-Britt Syltern Nerland, som har motivert oss og inspirert oss gjennom hele prosessen. Som har gitt oss mot og håp når oppgaven til tider har gått litt imot oss. Og som alltid har møtt oss med et smil, og en holdning om at dette går bra. Vi setter veldig stor pris på å få tildelt en veileder av slik kaliber. Vi vil også nevne bi-veileder Hanne Egenæs Staurseth, som har gitt gode tilbakemeldinger og gitt oss verktøy til å sette teori og tanker sammen. Hun har hjulpet oss å utvikle et kritisk blikk, og har også vist at hun er en stor støttespiller i vår mestring. Informantene som stilte opp til intervju fortjener også en stor takk, da de presenterte ærlige og reflekterte svar til vår oppgave. Vi opplever at de gav oss innblikk i hvordan lærerrollen oppleves i praksis, og at ikke hverdagen alltid stemmer med teorien. På hjemmebane har vi hatt støttespillere som legger til rette, hjelper og motiverer oss til å fortsette når dette kan være vanskelig. Samboer, mann, familie og venner fortjener derfor også ros, en ekstra takk til svigermor som har vært en stor hjelp i barnepass. Til slutt retter vi en takk mot arbeidsgiver som alltid har vært forståelsesfull og lagt til rette for at denne oppgaven kunne skrives. Gjennom denne oppgaven håper vi at vi har presentert funn som kan være nyttige for andre lærere i jobben som leselærer. Vi ønsker, og håper at vi i yrket kan bruke vår masteroppgave som støtte og inspirasjon til å jobbe mot elevens beste. Vi sier oss fornøyde med egen presentasjon og prestasjon de siste årene, og gleder oss til å bli utfordret i yrket.

Asta H. Aksdal & Kariann M. Larsen

Bryne, mai 2023

Tabelliste

Tabell 1: Syv regler for engasjement

Tabell 2: Presenterte caser

Tabell 3: Styrker med intervju som metode

Tabell 4: Oversikt over informanter

Tabell 5: Begrunnelse for lesing

Tabell 6: Eleven som ikke leser

Tabell 7: Samtale med elev

Tabell 8: Tilpasning i form av lyd

Tabell 9: Andre tilrettelegginger for enkeltelever

Tabell 10: Tiltak

Tabell 11: Prioritering av lesestund

Tabell 12: Mestringsforventning

Tabell 13: Lærerens forventninger

Tabell 14: Leseglede

Tabell 15: Lærerens rolle

Tabell 16: Fellesskap

Tabell 17: Valg og tilgjengelighet av litteratur

1. Innledning

I klasserommet sitter en gutt og kikker ut vinduet, de andre elevene sitter med hodet ned i bøkene sine. Etter en stund reiser han seg opp for å gå og bytte bok, uten at vi opplever at han i det hele har lest noe i den boken han hadde. Hvordan bør vi som lærere møte denne eleven? Vi opplever at dette er en situasjon som hyppig oppstår i dagens klasserom. Lesing av skjønnlitteratur var noe som var av stor interesse hos begge. Gjennom ulike opplevelser i skolen, både gjennom praksis og jobb, hadde vi opplevd ulike gjennomføringer, refleksjoner og tanker om hvordan dette kan utføres i skolen. Lesestund var i tillegg noe som viste flere ulike holdninger hos flere lærere rundt dette. Dette førte til at holdninger hos lærere var noe vi ønsker å studere nærmere. Gjennom grunnskolelærerstudiet lærte vi om flere ulike teorier rundt leseglede, lese lyst og hvordan vi burde drive med leseundervisning i skolen, men vi lurte på i hvor stor grad dette stemte med det som skjedde i praksis. Hva tenker lærere selv om lesestund, er det noe som blir prioritert og gjennomført i skolehverdagen?

Den internasjonale leseferdighetsundersøkelsen PIRLS fra 2021, viser at antall lesesvake elever i den norske skolen har økt. I tillegg viser undersøkelsen at elever i dag har lavere leseglede enn tidligere, og ligger på sisteplass over leseglede på undersøkelsen (Mullis et al., 2023, s. 116). Selv om vi fremdeles har elever som ligger over gjennomsnittet i leseferdigheter, er det bekymringsverdig at tallene over lesesvake elever øker (Lesesenteret, 2023). Lesing er en grunnleggende ferdighet, og norskfaget har en stor rolle for å utvikle elevenes leseferdigheter. Som norsklærere er dermed lesing noe som står sentralt i faget. I hverdagen leser vi på ulike måter, og i løpet av en dag møter vi et stort utvalg av tekst. Elevene leser dermed tekst hver dag, uavhengig av skole og ønske. I klasserommet derimot vil det være en variasjon i lesere, og til tider vil en møte elever som ikke leser. Hvordan skal vi forholde oss til, og hjelpe disse elevene til å utvikle deres leseferdigheter om de ikke leser? Har lærerens rolle rundt lesing noe å si for elevens utbytte av aktiviteten, og kan lese måte påvirke vår utvikling innenfor leseferdigheter?

Årsaken til at vi endte opp med denne problemstillingen og dette forskningsområde, var fordi holdninger er noe vi opplever er lite forskning på, og vi så derfor på dette som ett spennende tema. Vi ønsket å se hvilke ulike holdninger som kom til uttrykk i sammenheng med hvordan informantene selv snakket om vektlegging i egen undervisning. Spesielt da med fokus rundt ulike holdninger og gjennomføringer av lesestund i ulike klasserom. Vi hadde tidligere erfart ulike tilnærminger til lesestund, og observerte at noen virket til å ha større utbytte for elevene en andre. Vi stilte spørsmål til om holdningene lærerne har påvirker undervisningsvalg og valg av tilnærming, som igjen gjør at noen mestrer lesestund i større grad. Dette pirret vår interesse for temaet. I tillegg er kunnskap om holdninger og hvordan de kan forme undervisningen, noe vi kan få bruk for når vi trer inn i læreryrket.

Vi opplevde at flere ulike holdninger kom til uttrykk hos de forskjellige informantene. At lærere kan ha ulik oppfatning og forståelse av en aktivitet er spennende, og dette opplevde vi som meget interessant da informantene selv snakket om hvordan de jobbet med lesing og deres tanker om det. Det kom også frem ulike tanker rundt elevenes ferdigheter innen lesing, og hvordan dette ble påvirket av lesestunden. Vi ønsket å se videre på hvilke holdninger som oftest gikk igjen, og om informantenes egne refleksjoner og tanker stemte overens med det teori og tidligere forskning på området sier om dette. Problemstillingen vi endte opp med å undersøke, fikk denne formuleringen:

“Hvilke holdninger kommer til uttrykk når et utvalg lærere drøfter to caser om elever som ikke leser i lesestund?”

For å besvare problemstillingen valgte vi å bruke intervju, og drøfting av to caser som omhandlet ulike typer ikke-lesere i lesestund. Dette fordi vi ønsket å legge til rette for at alle informantene fikk samme utgangspunkt i samtalen. I tillegg ville vi legge til rette for at informantene kan snakke fritt rundt de fiktive situasjonene.

Problemstillingen vår setter lys på lærerens holdning, noe som er både interessant, men også stiller krav til hvordan vi skal formulere og jobbe med oppgaven. Problemstillingen vi har valgt kan gå i flere retninger, vi har derfor laget noen forskningsspørsmål som skal hjelpe oss å besvare problemstillingen på den måten vi ønsker. Disse spørsmålene ønsker vi å finne svar på ved å bygge casene rundt disse, og stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet.

Spørsmålene har vi formulert slik:

- Hva legges i begrepet “holdning”?
- Hva legger teorien i begrunnelse for lesestund?
- Hva kan defineres som en ikke-leser?
- Hvordan begrunner lærere lesestund?

Det finnes flere spennende faktorer vi kunne gått inn på under intervjuet, og vi opplevde at problemstillingen åpnet for flere interessante vinklinger. Det var derfor nødvendig med avgrensninger i forhold til teori, funn og analysering. Vi hadde i starten et bredt teoretisk utgangspunkt, og jobbet med å snevre denne inn for å finne relevant teori i forhold til resultat. Selve intervjuene gav oss mange spennende funn, noe som gjorde at vi hadde utfordringer med å orientere oss i forhold til problemstillingen. Hvor i dybden vi velger å gå i enkelte av noen av funnene ble avgrenset, da dette førte til at vi vekk bort fra hensikten med oppgaven. En annen avgrensning som ble gjort var valg av antall skoler og informanter som ble med i studien. Det hadde vært spennende å ha med flere skoler og informanter for å se om funnene stemte overens med det vi fant ut nå, men grunnet tid og ressurser valgte vi å gå i dybden hos de tre gjeldene informantskolene.

Først vil vi se på diverse tidligere forskning som er gjort rundt lesestund og lærerens rolle. Videre skriver vi om etablerte teorier vi opplever er relevant for å finne dekkende svar på problemstillingen. Her vil vi blant annet nevne Åsmund Hennig, Steve Gardiner og Astrid Roe. Disse teoriene ble valgt da de nevnte teori som var relevant for utførelsen til lesestund og lesing. Flere av informantene snakket om ulike momenter som gikk igjen i de ulike teoriene, og

vi synes det var spennende å se deres refleksjoner opp mot teoretikernes tanker. For å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål benyttet vi kvalitativ metode. Videre presenterer vi funn og drøfter disse opp mot teori, tidligere forskning og vår tolkning. Avslutningsvis forsøket vi å oppsummere og så på ulike muligheter for videre forskning.

2. Tidligere forskning

Det finnes lite tidligere forskning på holdninger lærere har til ikke-lesere. Det finnes derimot flere som har sett på lærerens rolle under lesestund, og hvordan det læreren gjør påvirker elevenes utbytte av lesestunden. Flere forskere ser på hvilken kunnskap en god leselærer burde ha, og hvordan de bør jobbe for å øke lesegledden hos elevene.

2.1 Lærerrollen og stillelesing

Pedagogene Jane Braunger og Jan Patricia Lewis gjorde i 2006 en samling av forskning på feltet for leseopplæring. Denne samlingen og sorteringen førte til at de kunne presentere flere punkter som definerer en god leselærer. Roe har oversatt disse punktene, og oppsummert dem. Først og fremst må læreren ha tro på at alle elever har mulighet til å bli gode lesere. Fokuset skal ikke være på at alle elevene skal lese de samme bøkene, men en må se på hver enkelt elev og dens behov, interesser og forutsetninger. Videre sier de at en god leselærer har kunnskap om lesestrategier, og kan hjelpe elevene sine til å bli strategiske lesere. Motivasjon er en viktig faktor, og leselæreren motiverer og engasjerer elevene sine i møter med tekst og lesing (Roe, 2014, s. 81).

Ingvill K. Svanes, allmennlærer med doktorgrad i norsk didaktikk, skrev i 2016 en artikkel hvor hun undersøkte hva et utvalg lærere gjør når elevene leser stille. Informantene underviste på 3. trinn, og ble observert på et intervall av en uke. I informantenes klasserom foregikk stillelesingen i starten av første time. Dette var en fast rutine, og elevene leste samtidig. Dataene er dokumentert på video, og Svanes har analysert over 2,5 time med stillelesing. Hun delte dataen inn i kategorier, hvor hun så på faglig veiledning, praktisk hjelp, samtaler om personlige tema, lytting til elevens lesing og andre oppgaver hos læreren. Hennes funn viser at de fire informantene har veldig ulik praksis under stillelesing i klasserommet. En av informantene hennes bruker mesteparten av lesestunden til å lytte til elevene, mens en annen informant bruker tiden på annet arbeid. Flere av Svanes informanter bruker tid til å støtte

elevene under aktiviteten, og til å stille spørsmål om elevenes bøker (Svanes, 2016, s. 10). Informantene brukte mest tid til å lytte til elevene når de leser, og til å gi faglig veiledning. Svanes tenker seg til at årsaken til at disse kategoriene er hyppigst i bruk er fordi læreren naturlig vil kunne veilede, stille spørsmål til, eller svare på spørsmål om teksten etter at eleven har lest teksten høyt. Svanes poengterer at hun synes det er spennende å se på hva som blir lagt vekt på i klasserommet, og det skal sies at de informantene som bruker mest tid til annet arbeid, ofte hadde med seg flere voksne i klasserommet. Dette kan være en årsak til at disse informantene har høyere prosentandel av annet arbeid enn de informantene som var alene. Noe Svanes har lagt merke til er at ingen av informantene selv leser under stillelesingen (Svanes, 2016, s. 10). Under stillelesingen opplevde Svanes at fokuset var på den faglige avkodningen, flyt, ordforråd og leseforståelse. Informantene varierer hvilke kategorier de vektlegger, noe Svanes knytter opp mot lærerens interesse og kompetanse, samt kjennskap til elevene (Svanes, 2016, s. 11). Svanes konkluderer med at lærere kan ha en viktig veilederfunksjon under stillelesingen, og at dette kan være et tema som kan være interessant å forske mer på i Norden (Svanes, 2016, s. 17). Det Svanes mener kan årsaken til lærernes valg av kategorier er noe vi mener kan tyde på ulike holdninger lærerne har.

Reutzel, Fawson & Smith har også skrevet om stillelesning, som blir referert til som SSR (Sustained Silent Reading). I deres artikkel skriver de om studien hvor de har sett på viktigheten av læreren som støttende stillas under stillelesing. Studien ble gjennomført i løpet av et år med observasjoner, hvor de observerte fire informanter på 3. trinn. Bakgrunnen for denne forskningen er kritikk til tidligere forskning på SSR, og ønsket om å få frem hvor viktig lærerens rolle egentlig er i elevenes selvstendige aktivitet (Reutzel et al., 2008, s. 37). Denne forskningen opplever vi at viser viktigheten av lærers rolle. I 2003 utførte Bryan, Fawson & Reutzel en undersøkelse hvor de oppdaget at i klasserom hvor lærere aktivt fulget med på elevene gjennom veiledning og hjelp, var det færre elever som valgte å ikke lese. Videre poengterer de også hvor viktig det er at elevene er bevisste på valg av litteratur og vanskelighetsgrad. Elevene må få veiledning til å kunne velge rett litteratur for deres nivå, ellers vil poenget med lesingen forsvinne (Reutzel et al., 2008, s. 28)

2.2 Leseprestasjoner og lærerens tanker rundt stillelesing

Lesesenteret skrev i en artikkel om leseferdighetsundersøkelsen PIRLS, at hele 19 prosent av norske tiåringer har svake leseprestasjoner. Likevel poengterer de at femteklassinger i norske skoler fremdeles er bedre lesere enn gjennomsnittet, men at de ser en tydelig nedgang i resultatene (Lesesenteret, 2023). Disse dataene er hentet fra PIRLS 2021, som er en internasjonal undersøkelse i leseferdigheter. I 2021 var det 65 deltakende land i undersøkelsen (Mullis et al., 2023). Professor Åse Kari H. Wagner fra lesesenteret ved Universitetet i Stavanger er prosjektleder for PIRLS 2021 i Norge, og uttrykker bekymring rundt at antall svake lesere i Norge øker. Det er ikke bare prosentdelen av svake elever som har steget, men andel sterke elever har også hatt et nedfall på 10 prosent. PIRLS 2021 viser at norske barn er de som uttrykker minst leseglede (Mullis et al., 2023, s. 116). Nå ønsker Wagner å øke leseleden gjennom fokus og satsing, noe hun mener har blitt gjort tidligere, men ikke prioriteres i like stor grad nå. Om skolene satser på lesing, kan dette gi endringer i leseleden og lesekompetansen. Wagner sier at «Det viser at å satse på lesing ikke er et arbeid vi noen gang kan ta lett på - det må foregå kontinuerlig» (Lesesenteret, 2023). Kunnskapsministeren Tonje Brenna uttrykker også bekymring rundt nedgangen i resultatet. Hun sier som Wagner at dette er noe vi må endre på, da dette er viktig for elevenes skolegang og utvikling. Et tidligere tiltak som har blitt gjort, var eksempelvis å legge inn et kvarters lesing hver dag.

Marthe Stautland (2021) har i en masteroppgave studert flere syvendeklasselæreres og deres elevers tanker om muligheter og utfordringer med stillelesing i klasserommet. Denne dataen samlet hun inn gjennom gruppeintervju. Vi valgte å fokusere på lærerne i undersøkelsen, da det var mest relevant for vår problemstilling. Stautland spør informantene om flere aspekter rundt lesestunden, og vi valgte å fokusere på hennes funn om stillelesing, elevtyper, tidsaspekt og læreren som motivator (Stautland, 2021). En informant, i hennes studie, skilte seg ut, da han så på stillelesing som en aktivitet hvor det var mulig å kontrollere elevens lesing, og veilede eleven i videre lesing. Han fokuserte på at alle elevene skulle lese, og sjekket at elevene faktisk gjorde dette under stillelesingen. Denne læreren brukte dermed tiden under stillelesing til å kartlegge elevene. De andre tre informantene hadde mer fokus på elevenes utbytte av stillelesingen, her poengterer de at eleven får tid for seg selv, avbrekk fra lengre økter og utvikling av ordforråd.

En av informantene la frem at det fungerte bra å bruke stillelesing som innledning eller avslutning på skoledagen, og Stautland opplevde at stillelesing ofte ble brukt for å roe elevene. Det ble også lagt frem at lesing kan være et fint avbrekk i lange økter på 90 minutter, dette ble begrunnet med forskning som viser at elever klarer å holde på konsentrasjonen mellom 20-40 minutt. Gjentatte ganger blir urolige elever nevnt, og hvordan stillelesing kan være med på å roe disse. Alle fire lærere vektlegger fortjenesten eleven har ved å lese, i forhold til utvikling av ordforråd, setningsoppbygging, forståelse og rettskrivning (Stautland, 2021, s. 35–38).

De fire informantene, i hennes studie, fortalte at de hadde elever som kunne slite med, og mislike lesingen. Lærere brukte tid sammen med elevene for å finne litteratur som kunne være motiverende, og som er tilpasset nivået eleven tilhører. Noen av elevene gav derimot uttrykk for at de ikke “fikser” lesing, men Stautland får ikke noen begrunnelse på hvorfor enkelte elever ikke får dette til. Informantene var enige om at 15 minutter var nok tid til lesing, men at dette kunne strekkes på om det skulle være ønskelig. Årsaken til at de la lengden til rundt 15 minutter var for at elevene skulle få tid til å lese, i tillegg til at de som hadde utfordringer med å sitte stille i lengre perioder ikke skulle bli “rastløse”. Elevene som ikke leste, var noe som ble tatt opp i hennes i forskning. Dette var elever med flakkende blikk, de som kjeder seg og de som venter på at stillelesingen skal ta slutt blir også nevnt. Elevene under disse kategoriene blir her sett på som elever som mangler motivasjon for lesing (Stautland, 2021, s. 38–41). Stautland opplever at både lærere og elever ser på lesing som pause. Hun skriver at dette kan være en fordel og en utfordring, avhengig av hvilke elever en har i klasserommet (Stautland, 2021, s. 55). Gjennom oppgaven skriver Stautland at hun opplever at informantene ønsker å inkludere og utfordre de elevene som ikke vil eller ikke liker å lese, men at elevenes motivasjon kanskje kunne steget om de fikk lese hva de ville (Stautland, 2021, s. 69–70). Vi ser at dette kan tyde på at informantene i Stautlands studie uttrykker en holdning om at elevenes utbytte er viktig. Holdningene er noe som kan være med å forme lærernes undervisning, og hva de prioriterer å gjøre under lesestunden. Vi legger merke til at lærerne i studiene nevnt ovenfor ser ulike formål med stillelesingen og vi ønsker derfor å supplere feltet med å undersøke hva slags holdninger lærere kan ha til stillelesing for å se om det er en faktor som kan utvide diskusjonen.

3. Teoridel

I denne delen vil vi presentere teori vi ser for oss er relevant i forhold til analyse av intervju. Vi valgte å bruke teori som belyser leselyst, lesestund, leseforståelse, rollen som lesende lærer og motivasjon for å kunne finne et mulig svar på problemstillingen.

3.1 Holdninger

I vår oppgave ser vi på holdninger som kommer til uttrykk. Holdninger er et begrep som vi opplever kan være vanskelig å definere. Det innebærer meninger og tanker som kommer til uttrykk på ulike måter. Holdningene våre blir satt sammen av flere komponenter, som kunnskap, følelser og tidligere erfaringer. Holdningene påvirker hvordan vi håndterer ulike situasjoner. Det kan være vanskelig å fastsette hva som er holdningsuttrykk hos andre når det er noe som ofte skjer ubevisst, men en kan ta bevisste valg rundt hva en velger å uttrykke rundt sine holdninger. Holdningene kan komme i konflikt mellom det en har lært er riktig og det en mener er rett. Vi vil i denne delen avklare hva slags holdningsbegrep vi har lagt til grunn i vår analyse.

3.1.1 Holdningsbegrepets komponenter

Rune Lines, professor i strategi og ledelse, skriver at holdningsbegrepet inneholder både kognitive, affektive og atferdsmessige dimensjoner (Lines, 2005). Vivian D. Haugen (2020), dosent i spesialpedagogikk skriver, i likhet med Lines (2005), at holdningsbegrepet er et sammensatt begrep og har tre ulike komponenter. Det som er likt mellom disse definisjonene er at de begge uttrykker at begrepet består av tre ulike komponenter, kunnskaps-, den emosjonelle og uttrykkskomponenten. Definisjonen vi velger å støtte oss på, vektlegger disse komponentene i lik grad. Dette er noe vi ser på som nyttig i form av at vi mener at lærerrollen er kompleks og blir påvirket av mange faktorer. Holdningsbegrepets kunnskapskomponent bygges på den kunnskapen en har om noe eller noen. Dette trenger ikke være basert på korrekt viten eller kunnskap, ofte bygger negative holdninger på manglende eller feilaktig kunnskap (Haugen, 2020, s. 419). Holdningsbegrepets emosjonelle komponent, slik Haugen ser det,

handler om at en holdning alltid bygger på følelser. Når man gir uttrykk for noe negativt eller positivt uavhengig om det bygger på korrekt kunnskap om noe, så må følelser være forbundet med den kunnskapen en har om temaet. Det vil si at om en har sterke holdninger rundt et tema, må sterke følelser være involvert. Dersom det ikke er følelser involvert i uttalelsen, er det ikke en holdning men en mening, eller en nøytral oppfatning (Haugen, 2020, s. 419). Videre skriver hun om holdningsbegrepet handlingskomponent som går ut på hvordan holdningen kommer til uttrykk. For å kunne registrere en persons holdning, må holdningen vise seg på en eller annen måte. Holdninger kommer oftest til uttrykk når personer snakker positivt eller negativt om noe. Holdninger kan også komme til uttrykk gjennom: blogger, avisinnlegg, debattinnlegg, diskusjoner, intervju, kronikker osv. (Haugen, 2020, s. 419). Det er den uttrykkede holdningen vi fokuserer på i vår analyse.

Slik vi forstår Haugens definisjon av holdningsbegrepet, kan vi se at kunnskapen lærere har fra tidligere utdanning og erfaring påvirker holdningene til lærerne ved at de får kunnskap om hvordan barn utvikler seg, lærer og fungerer. I tillegg vil de møte elever som ikke mestrer skolehverdagen like godt og elever som ikke liker eller får til å lese. Disse møtene vil ha innvirkning på holdningsbegrepets emosjonelle komponent. Atferdskomponenten i holdningsbegrepet kommer tydeligere til uttrykk gjennom gruppediskusjoner, og i praktiseringen av undervisningen i klasserommene. Det daglige arbeidet til læreren vil kunne reflektere holdningsbegrepet sin handlingskomponent. Slik vi forstår holdningsbegrepet er det flere viktige faktorer som utgjør en holdning hos en person, som den emosjonelle, atferd og kunnskapskomponenten. I denne studien brukes begrepet holdninger om det som kommer til uttrykk gjennom drøftingen mellom informantene. Vi har med bakgrunn av holdningsteorien, sett på hva informantene sier, hvordan de sier det og i hvilken sammenheng.

3.1.2 Etablering av holdninger

Haugen (2020) forklarer at når en person uttaler seg på en positiv eller negativ måte mot noe eller noen, er det fordi deres oppfatning baseres på de erfaringene de har gjort i den kulturen de er oppvokst i. Den positive eller negative uttalelsen vil da være et uttrykk av en holdning

personen har. Det er mye som er med på å forme og bygge opp under holdninger personer har og Haugen skriver at "(...) de rådende verdier som eksisterer i en bestemt kultur eller subkultur, utgjør de grunnleggende påvirkningsagentene for utvikling eller etablering av en persons holdninger." (Haugen, 2020, s. 417). I de første leveårene blir holdningene oftest formet av foreldrenes væremåte og ståsted. Holdningene deres vil være den største påvirkningsagenten for etableringen av de ulike holdningene til barnet som vokser opp. I dette tidsrommet skjer det en internaliseringsprosess, der en som barn tar til seg de verdiene og holdningene og gjør dem til sine egne. Disse holdningene trenger ikke nødvendigvis å være basert på korrekt kunnskap eller innsikt om emnet, men arves ofte ureflektert fra, blant annet, sine foreldre (Haugen, 2020, s. 417). Etter hvert som vi blir eldre, blir det ofte andre personer, eksempelvis venner og lærere som påvirker synet og holdningene. Haugen forklarer dette med at "(...) holdninger vil være et resultat av den sosialiseringkulturen som den enkelte person har vært en del av." (Haugen, 2020, s. 417). I denne sammenhengen kan vi se at læreren som rollemodell i skolen vil være med på å påvirke og forme holdningene elevene kan få i stor grad. På bakgrunn av dette må en som lærer da være oppmerksom på hvilke signaler som sendes ut og hvilke holdninger en har.

Lines (2005) skriver at dimensjonene gjør at det vil være utfordrende å forandre og/eller endre holdningene en har. Dette vil si at det vil være lettere å forme enn å endre på holdninger som er innarbeidet (Lines, 2005). Måten vi forstår dette på er at om en har en holdning vil den være vanskelig å endre, og da må en fokusere på å jobbe med å forme eksisterende holdninger. På bakgrunn av dette kan vi se for oss at bevisst arbeid i lærerkollegiet, vil kunne være en god mulighet til å rette opp i feilaktig kunnskap som finnes og derfor kunne positivt påvirke holdningsarbeidet i skolen. I praksis vil det si at om lærere har holdninger som ikke fremmer et godt læringsmiljø på skolen, vil det kunne påvirke elevene negativt. Derfor trenger vi å utvikle kunnskapen vi har om hva som er eller kan være gjennomgående holdninger i et kollegium. Dette tilsier at det er gode muligheter for å forme utfordrende holdninger dersom en korrigerer sin feilaktige viten. Holdninger som da bygger i størst grad på kunnskapskomponenten vil være mindre utfordrende å forme, da en lettere kan lære ny kunnskap (Haugen, 2020, s. 419).

3.2 Lesing

Ett av målene med leseopplæring er å få elevene motiverte for og engasjerte i lesing, slikt at de går inn i teksten med forventning og interesse og forhåpentligvis velger å lese selv om de ikke må (Roe, 2014). Astrid Roes uttalelse ovenfor mener vi kan ses på som et holdningsuttrykk for leseglede, og som ofte går igjen hos andre forskere i norskfaget. Samfunnet er omringet av tekster, og ferdigheten lesing blir av de fleste brukt jevnlig gjennom dagen, i tillegg til at vi i skolen blir fra første år oppmuntret til å lese bøker. Lesing er også en grunnleggende ferdighet i læreplanen, og er svært viktig for å gi elevene grunnlag for å mestre livet og delta i samfunnet. Læreplanen sier at lesing skal skje i alle fag, og elevene skal utvikle ferdigheter til å kunne lese skjønnlitteratur og sakprosa. Tekstene skal utvikle elevenes evne til å reflektere, tolke, og avkode tekster fra ulike sjangre, med ulike formål og av ulik vanskelighetsgrad (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Vi stiller spørsmål ved om vi kan kalle dette for en etablert holdning i læreplanen, og dermed i skolen-Norge? Noen barn har kanskje blitt lest for helt fra de var små, og har et bra forhold til lesing. Etter hvert som elevene selv knekker lesekode, vil lesingen ofte bli individuell og selvstendig. Lesingens viktighet har endret seg gjennom tiden, og endrer seg stadig i takt med samfunnet rundt oss. Ny teknologi og endringer i samfunnet gjør at behovet for lesekompetanse økes, uavhengig av yrkesretning og bakgrunn (Roe, 2014, s. 11).

Louise M. Rosenblatt skriver om to ulike tilnæringsmåter til lesing, efferent og estetisk (Rosenblatt, 1995, s. 292). Efferent lesing benyttes for å finne informasjon i teksten, og estetisk lesing for å oppleve noe gjennom teksten. Selv om de presenterer to ulike tilnæringsmåter, kan de fint brukes sammen under lesingen. Gjennom kunnskap om litteratur, i form av sjangertrekk, virkemidler og analysing av tekst kan vi få mer utbytte av den estetiske lesingen gjennom bruk av efferent lesing (Bjerke & Johansen, 2017; Fredwall et al., 2022; Roe, 2014; Rosenblatt, 1995). Slik vi forstår dette, kan vi ha fokus på leseglede på samme tid som en får med seg faglig innhold. Rosenblatt skriver videre at hun ofte opplever at lærere bruker lesing for å finne svar, eller hente ut kunnskap fra teksten. Hun skriver at lærere sjelden bruker lesing som en aktivitet for å fremme glede og opplevelse, altså at lærerne ofte har et efferent perspektiv på leseopplæringen (Rosenblatt, 1995, s. 292). Dette skaper en hindring for elevene i å lese estetisk, mener Rosenblatt. Om elevene er vant med å få spørsmål om tekst, vil de både

bevisst og ubevisst lete etter informasjon, altså lese efferent. Rosenblatt skriver at elever som leser uten krav, vil lese tekster estetisk og efferent på samme tid, om en da spør eleven om teksten etterpå vil eleven ha mulighet til å svare på spørsmål fra, og om teksten. I motsetning til om de leste efferent, og dermed kan ha mistet innholdet i teksten på leting etter "svar" (Rosenblatt, 1995, s. 293). Vi stiller spørsmål ved om dette ennå er en etablert holdning som ennå er rådende, 28 år etter, da flere av de samme poengene blir også nevnt i nyere leseteori. Førsteamanuensis Åsmund Hennig skriver også om estetisk lesing i norsk kontekst, han tenker at vi under slik lesing skal fokusere på hva som skjer under lesingen, og ikke etter lesingen. Dette innebærer at læreren helst ikke skal stille oppfølgende spørsmål til det faglige innholdet eller knytte det elevene leser til undervisningen (Hennig, 2017, s. 112). Vi ser for oss at poenget til Hennig kan være et uttrykk for en holdning han har som muligens bygger på tidligere kunnskap og erfaringer han har gjort seg gjennom forskning.

3.3 Ikke-lesere

Lærerne Donalyn Miller og Susan Kelley skriver i deres bok, om det de selv definerer som "Fake Readers". Dette er noe vi forstår handler om de elevene som later som om de leser eller som ikke leser av ulike grunner. De forklarer ulike versjoner av det vi velger å kalle "Ikke-lesere": noen bruker bevisst lang tid på å gjøre seg klare og får dermed ikke begynt å lese før lesestunden er over, mens andre bruker tid på å snakke med medelever, bruker tid på å velge bok og andre stirrer på samme side uten å komme noen vei. I klasserommet vil en i enkelte tilfeller møte leseglade elever som en kan kjenne igjen i disse tilfellene nevnt ovenfor, men Miller og Kelley poengterer at de elevene de definerer som ikke-lesere er de elevene som gjentatte ganger ender opp i samme mønster. De skriver også at mange lærere ofte ikke vet hva de skal gjøre for å aktivisere disse elevene (Miller & Kelley, 2013, s. 25). Ikke-lesere kan ofte bevege seg rundt om i klasserommet, fikle med småting, snakke, ta pauser og/eller spørre om lite relevante spørsmål. Slike ikke-lesere ser en tydelig at ikke leser, men det finnes ikke-lesere som er vanskeligere å legge merke til. De elevene holder seg rolige, sitter rolig ved sin plass og kikker i en bok. Går en nærmere ser en kanskje at eleven fremdeles er på samme side, selv om de har kikket på siden i flere minutter. Det kan i slike tilfeller være lett å ikke blande seg inn, og la eleven sitte i fred, fordi eleven ikke forstyrrer andre. Miller og Kelley skriver at dette er noe

flere opplever som utfordrende, og som det bør gjøres noe med. Om en ikke aktivt prøver å inkludere og aktivisere ikke-leseren, vil de ikke heller begynne å lese. Da holder eleven seg innenfor rammen som ikke-leser, i stedet for å kunne bli en leser over tid (Miller & Kelley, 2013, s. 26).

Steve Gardiner er en engelsk- og journalistikk lærer som har skrevet bøker om "Sustained Silent Reading". Gardiner har en tanke om at elevene som uttaler at de ikke liker å lese, ikke egentlig misliker lesing i seg selv, de har bare ikke funnet en bok som passer dem enda. Når han møter disse elevene har han en individuell samtale med hver enkelt, hvor han prøver å kartlegge hva som kan være av interesse og hvilket nivå eleven ligger på. Deretter prøver Gardiner å assistere eleven til å velge/finne en bok som kan være spennende og interessant å lese. Enkelte elever vil ha stort utbytte av dette, andre kan det være vanskeligere å hjelpe (Gardiner, 2005, s. 74–75). Videre skriver han at tidligere i yrket har opplevd at elever som ofte blir sett på som urolige og forstyrrende av andre lærere, med hjelp og tilrettelegging kan bli noen av de mest engasjerte leserne i klasserommet. Dette trenger ikke alltid å være tilfelle, men Gardiner poengterer at det uavhengig av utfall vil være verdt forsøket (Gardiner, 2005). Ikke-leserne vil finne ulike måter å unngå lesing på. Derfor kan det være utfordrende å sette inn tiltak som vil forbedre elevenes leseutbytte. Å fjerne en av disse «gjøremålene» gjør ikke at elevene slutter å være ikke-lesere, men at de trolig vil finne en annen aktivitet for å fylle tiden. Miller & Kelley skriver at et tips kan være å observere elevene under lesing, uten å ta tak i problemer. Etter aktiviteten kan en samtale med elevene som ikke leser, og finne løsninger for hvordan disse også kan inkluderes i aktiviteten (Miller & Kelley, 2013, s. 27). Selv om en ønsker at alle elevene skal være delaktige i aktiviteten, poengterer Gardiner at en aldri kan forvente at alle elevene i klasserommet leser, på samme måte som vi ikke kan forvente at alle elevene alltid forstår hva vi underviser om (Gardiner, 2005, s. 64).

Lesing i skolen begrunnes ofte med at mengdetrening må til for at vi skal utvikle oss til gode lesere. I klasserommet legges det derfor opp til ulike møter med tekst og lesing, for at elevene skal utfordres i dette. Vi er kjente med ulike måter å lese på: høytlesing, lesestund, lesing i

fagbøker og jobbing med tekst i ulike fag. En ulempe er at de elevene som sjelden velger å lese, da ikke vil bli bedre lesere. Vi opplever at slike begrunnelser er gjennomgående i intervjuene og i skolen. Dette tenker vi viser en holdning om hva som ofte vektlegges leseundervisningen. Åsmund Hennig ser på lesing på samme linje som all annen trening: “En trener for å bli god, og en trener ikke på noe som en ikke har lyst til å gjøre” (Hennig, 2019, s. 9). Slik vi ser det uttrykker Hennig en holdning om hva lærerne bør vektlegge for å skape leselyst og derfor også hva lærerens rolle innebærer. Mange elever kan kjenne på at lesing oppleves som en tvungen aktivitet, og ser ikke behovet for dette knyttet opp mot hverdagen og livet de lever utenfor skolen. Læreren kan oppleve dette som en stor utfordring, og disse elevene trenger overbevisning om at lesing er noe de vil ha bruk for, og kanskje glede av i fremtiden (Roe, 2014, s. 137).

3.4 Leselyst

Leselyst er et begrep som går igjen i mye av den norskfaglige litteraturen, men definisjonen av begrepet er derimot ulik. Åsmund Hennig (2019) har forsket og skrevet mye om lesing, i hans tekster omtales ofte leselyst i sammenheng med begreper som leseglede, lesemotivasjon og leseengasjement. Førstemanuensis Monica Gundersen Mitchell har en tilnærming til at leselyst handler om å være en deltaker i og bli en del av en lesekultur. Videre forteller hun at skolen har et ansvar om å skape et miljø hvor elevene blir stimulert innenfor lesing (Mitchell, 2023, s. 84). Vår tolkning er at leselyst ikke behøver å være en kontinuerlig følelse, men noe som oppstår i møter med god litteratur som gir oss fine opplevelser. Hennig skriver at leselyst er en kompleks ferdighet, som blir drevet av indre motivasjon. Leselyst er en ferdighet som utvikles over tid, i tillegg skriver han at leselyst og lesetekniskeferdigheter er avhengige av hverandre. Det beste en kan gjøre for å skape leselyst er å gi rom for lesing over lengre tid. Når elevene leser skal ikke læreren bruke tiden på å rette prøver, eller lage undervisningsopplegg og lignende, da skal en lese selv sammen med elevene for å modellere (Hennig, 2017, s. 111). Slik vi oppfatter det Hennig skriver, uttrykker han en holdning om at lærerens rolle som modellerende leser er viktig for å skape motivasjon for lesing.

Universitetslektor Ingeborg Eidsvåg Fredwall og lektor Chatrine Bergan (2023) skriver at rett tekst til rett lesar kan vere avgjørende for å skape positive leseopplevelser. Om eleven ofte møter tekster som gir stor motstand, risikerer de å miste leselysten. Tilpasset litteratur er derfor veldig viktig for elevenes leselyst (Bergan & Fredwall, 2023, s. 67). De forteller at skolen som institusjon kan vere med på å danne en positiv lesekultur hos elevmassen. Ledelsen på skolen må aktivt legge til rette for at lærerne og elevene skal få muligheten til å lese og få positive leseopplevelser. Om skolen viser at de setter søkelys på lesing som en viktig aktivitet, vil trolig elevene også oppleve at lesing er viktig. Fredwall og Bergan legger vekt på at skolen må ha fokus på bibliotek, litterært utvalg, tilgjengelighet og gode leseforbilder (Bergan & Fredwall, 2023, s. 74).

Læreplanen vektlegger viktigheten av å lese variert og ofte. Under kjerneelementet «Tekst i kontekst» i læreplanen i norskfaget kan vi se at opplevelse av tekst er viktig. Knyttet opp mot lesing viser kjerneelementene at elevene etter endt skolegang skal lese tekster som gir dem opplevelser, engasjerer, lærer dem noe, får dem til å tenke og gir dem ett innblikk i andres tanker og liv (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Om vi ser i læreplanen kan vi finne ulike mål som er rettet mot lesing for opplevelse. Allerede etter 2. trinn, skal elevene kunne lytte til og samtale om ulike litteratur og de skal ha lånt og lest bøker fra biblioteket (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Etter 4. trinn skal elevene kunne lese og lytte til ulike sjangre innanfor sakprosa og skjønnlitteratur, samt ta selvstendige valg i biblioteket, ut fra egen interesse og leseferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Etter 7. trinn ligger fokuset på å lese varierte tekster innanfor sakprosa og skjønnlitteratur, men fokuset på interesse under lesingen er fjernet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7-8). Vi setter spørsmål om at endringen av vektleggingen av leselyst med alderstrinnene er noe vi kan se på som en etablert holdning i læreplanen.

3.5 Lesestund

I skolen finnes det mange ulike tanker om hva som defineres som lesestund. Ifølge Steve Gardiner er det når en klasse lesar stille saman. Elevene har i denne aktiviteten mulighet til å selv velge hva de skal lese, og de lesar individuelt i tiden som er satt av til aktiviteten. Om

elevne har valgt feil bok, eller ønsker å lese noe annet skal det være rom for dette. Elevene skal lese for gledens skyld, og ikke for å kunne svare på et gitt spørsmål (Gardiner, 2005, s. 15–16). I vår oppgave tenker vi at stillelesing/lesestund er alle timer/avbrekk/pauser som blir satt til at elevene skal lese i en valgfri bok, over en bestemt tid.

Universitetslektor Liv Stuestøl satte i gang et prosjekt hun kaller «lesesiesta», med bakgrunn av et ønske om å utvikle elevens leseferdigheter og lesevaner, gjennom lesestund. Elevene skal lese en viss tid på skolen hver dag, for å se om mengdetrening kan være med på å påvirke vaner og ferdigheter. Stuestøl ser på leseprosjektet som en pause for elevene, og elevene skal selv velge hva de ønsker å lese (Stuestøl, 2002, s. 8–9). Selv om Gardiner, som Stuestøl, nevner at det er viktig at elevene selv får velge litteratur, poengterer han at selv om stillelesing skal være for gledens skyld, trenger ikke dette å bety at elevene utelukkende skal lese det de selv ønsker i klasserommet. De skal fremdeles jobbe med tekster knyttet opp mot læreplaner, svare på spørsmål og ta tester, men at grunnlaget for noe av lesingen bør være leselyst (Gardiner, 2005, s. 21).

Lærere har ulike begrunnelser til at de ønsker at elevene skal lese og for at de velger å utføre lesestunder i klasserommet. Gardiner skriver at «hvis stillelesingen bare skal ha et mål, må det være å utvikle livslang lesing hos elevene» (Gardiner, 2005, s. 22). Han opplever at flere lærere velger bort stillelesingen i undervisningen, og mener at hovedgrunnen til at det ikke blir like hyppig brukt i klasserommet som det burde, kommer av lærerens holdninger til aktiviteten (Gardiner, 2005). Dette er noe vi tenker viser at Gardiner er bevisst i forhold til ulike holdningers påvirkningskraft. Gardiner tror at lærerens holdning til aktiviteten står sentralt og har stor påvirkning til utførelse av aktivitet. Han poengterer at dette selvsagt er valg alle lærere tar, og at deres valg ikke trenger å være feil. Slik han ser det er stillelesing en viktig aktivitet i klasserommet (Gardiner, 2005, s. 72).

Hennig skriver at en gjennom å la elevene lese hvor og når de vil, kan skape og opprettholde leselyst. Det vil si at om eleven leser best under pulten skal dette være mulig (Hennig, 2017). I

Gardiners klasserom derimot sitter elevene på sine faste plasser ved pulten. Ideen med å kunne lese hvor en ønsker er bra, men han opplever at dette er vanskeligere i praksis. Elevene vil ofte velge å sette seg med venner, og da blir oppmerksomheten fort tatt vekk fra lesingen og til det som skjer rundt en, noe som strider imot det Gardiner ønsker (Gardiner, 2005, s. 69). Vi tenker at både Gardiner og Hennig viser en holdning som sier at lesing for glede er viktig, men at de har ulike rammer rundt. Dette er noe vi tror kan komme av ulik kunnskap og tidligere erfaringer da Gardiner selv har mye erfaring fra jobben som lærer, og Hennig har mye kunnskap gjennom forskningen han har utført.

3.6 Læreren som rollemodell

I 2015 ble det dannet en ekspertgruppe som skulle se nærmere på lærerrollen. Denne gruppen ble opprettet av Kunnskapsdepartementet, og formålet var å gi innsikt i lærerens nåværende og tidligere roller (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 15). Læreren har mange roller i klasserommet, blant disse finner vi læring, sosial utvikling og danning (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 15). Ekspertgruppa har presentert en klassisk definisjon på lærerrollen, og skriver at rollen omhandler alle krav og forventninger som ligger til yrket og ansvaret læreren har (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 29). Lærerens rolle blir også påvirket av andre aktører: foresatte, skolen, rektor, samfunn og elever er med på å påvirke hva som ligger bak lærerens rolle (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 25-27). Over tid har lærerrollen utviklet seg, og ekspertgruppa skriver at lærerens ansvar har økt (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 123-127), og flere lærere forteller at de i enkelte situasjoner kjenner at ansvaret er større enn de har kapasitet til å håndtere (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 200). Store deler av elevens hverdag foregår i skolen, og læreren får automatisk derfor en viktig rolle i elevens liv.

I klasserommet har læreren stor påvirkningskraft. Lærerne Christian Bjerke og Ronny Johansen skriver at om en lærer samtaler med elevene om bøker, gir anbefalinger og forteller om leseopplevelser en selv har hatt, kan dette være med på å øke elevmotivasjonen innenfor lesing (Bjerke & Johansen, 2017, s. 132). Førsteamanuensis Laila Aase skriver mye om norsklærerens rolle, og hun legger frem at læreren har et ansvar i å bidra til leseglede, møter med ulike typer litteratur og gi elevene verktøy som kan utvikle kritisk tenkning (Laila Aase, 2019, s. 14). I likhet

med Aase, skriver Roe at lærere som har god tekstkompetanse, og kan anvende denne kunnskapen, vil være bedre rustet til å hjelpe elever på ulike nivåer i lesingen (Roe, 2014, s. 81). Dette er noe vi ser i sammenheng med Jerome Bruner sin teori om læreren som støttende stillas. Elever må få mulighet til å prøve seg frem, feile og utforske alene, men læreren kan være ved dere side som en støtte om det skulle være behov for hjelp (Imsen, 2016, s. 194). Slik vi forstår dette vil lærere med god tekstkompetanse og kunnskap om ulik litteratur, ha mulighet til å legge til rette for elevenes leseglede i større grad. Læreren som aktivt går inn for å vær støttende stilas, vil være tilgjengelige om eleven etterspør det, men lar eleven jobbe selvstendig i størst mulig grad.

Læreren har et viktig ansvar om å legge til rette for et inkluderende lesefellesskap. Fredwall og Bergan presenterer ulike tiltak som kan være med på å skape leseglede. De tror leselyst kan skapes gjennom en god lesekultur i klasserommet. For å skape lesekultur i klasserommet kan bibliotektime være en måte å skape interesse og glede for elevene. Dette er noe læreren kan legge til rette for. Fredwall og Bergan skriver at veiledning på biblioteket er hensiktsmessig. Elevene trenger hjelp til å orientere seg i et mangfold av litteratur, og dette kan fort bli overveldende og demotiverende om de ikke får veiledning og tips (Bergan & Fredwall, 2023, s. 75). Andre aktiviteter som kan være motiverende for elevene kan være forfatterbesøk, hvor forfatteren selv leser utdrag fra, eller forteller om bøkene sine. Enkelte elever opplever også at å skrive bokanmeldelser kan være en motiverende aktivitet rundt lesingen, hvor eksempelvis anmeldelsen henges opp i klasserommet for videre inspirasjon for medelever (Bergan & Fredwall, 2023, s. 79). Litterære samtaler kan være en fin måte å inkludere og motivere elevene til å lese. Fredwall og Bergan skriver videre om aktiviteten bokprat, som kan gi elevene lesetips og inspirasjon til å finne bøker de har lyst til å lese. Her skal elevene selv presentere og fortelle om bøker de har lest, for å inspirere medelevene (Bergan & Fredwall, 2023, s. 75). Høytlesing kan skape en felles opplevelse i klasserommet. Denne opplevelsen vil skapes uavhengig av elevenes språkmestring, lese-erfaring og bakgrunn, som igjen vil skape et fellesskap under aktiviteten (Bergan & Fredwall, 2023, s. 77).

3.7 Motivasjon

“Jerome Bruner har hevdet at den beste måten å skape interesse for et emne på, er å vise at det er verdt å kunne” (Roe, 2014, s. 137). Motivasjon er en drivkraft som får oss til å utføre handlinger, og vi deler de inn i to former. Indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66–67). Noen forskere mener at det viktigste med lesekompetansen er motivasjon for lesing, og at dette er helt avgjørende for vilje og evne til å lese (Roe, 2014, s. 38). Indre motivasjon er den formen som blir påvirket av individet. Dette kan være interesser en har og ulike faktorer som gir oss glede og tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Det finnes mange faktorer som påvirker den indre motivasjonen, og som lærer kan det være vanskelig å vite hva som motiverer den enkelte eleven. Når eleven utfører en handling uavhengig av belønning, og andre elevers påvirkning, altså når de utfører noe ut fra deres indre motivasjon, vil elevene være påvirket av den sterkeste drivkraften de har (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68).

Motivasjon blir ikke bare påvirket av verdi eller glede, men av tidligere erfaringer og mestringsforventning. De som gjentatte ganger kjenner på at de ikke mestrer en oppgave, vil etter hvert ikke prøve å løse oppgavene. Dette fordi de ikke forventer at de heller ikke neste gang vil kunne mestre oppgaven, noe som igjen gjør at de mister motivasjonen, og unngår lignende oppgaver. De elevene som mestrer oppgavene vil stadig være motiverte til å forsøke på lignende oppgaver, fordi de har tro på at dette er noe de kan klare (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19–20). Vi ser for oss at det er en sammenheng mellom elevens holdning til aktiviteten, og elevenes mestringsforventning til aktiviteten. Professor Gunn Imsen skriver at en kan tenke seg til at de elevene som mestrer en oppgave de flere ganger har feilet på, trolig vil glemme denne positive hendelsen av mestring neste gang de skal prøve på en lignende oppgave. Derfor vil eleven trolig være like demotivert som sist (Imsen, 2016, s. 350). I et klasserom vil det naturlig forekomme at vi observerer hverandre, og dermed kan vi lete etter motivasjon gjennom andre elevers mestring (Imsen, 2016, s. 107). Når vi ser at de andre i klassen mestrer en oppgave, kan dette gi oss mer motivasjon til å prøve ut aktiviteten selv. På en annen side kan andres mestring, i enkelte tilfeller, føre til det motsatte. Hvilket utfall en kan få er avhengig av hvordan eleven ser på seg selv og de en sammenligner seg med (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22).

Professor Linda Gambrell har skrevet en artikkel hvor hun presenterer det hun kaller «seven rules of engagement». Det er noe vi ser for oss kan relateres til hvordan lærere kan legge til rette for leseglede i klasserommet. Nedenfor er disse forsøkt oversatt til norsk av oss.

Tabell 1: Syv regler for engasjement

1. Elevene er mer motiverte til å lese når oppgaver og aktiviteter er relevante for deres eget liv.
2. Elever er mer motiverte til å lese når de har tilgang til variert lesestoff.
3. Elever er mer motiverte til å lese når de har flere muligheter til å delta i lesing som foregår over lengre perioder.
4. Elever er mer motiverte til å lese når de får mulighet til å ta egne valg angående hva de leser, hvilke oppgaver de velger og hvordan de vil løse oppgaver rundt litteraturen.
5. Elever er mer motiverte til å lese når de får mulighet til å samtale om/rundt litteraturen de leser sammen med andre.
6. Elever er mer motiverte til å lese når de har opplevelser av å mestre krevende tekster.
7. Elever er mer motiverte til å lese når rollemodeller i klasserommet kan reflektere over viktighet og verdi ved lesingen.

(Gambrell, 2011, s. 172–178)

I boken «Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner» av Åsmund Hennig, legges det frem ulike dimensjoner for lesemotivasjon. Disse dimensjonene forteller om motivasjonen som gjør at en tar fatt på den boken som er definert som utfordrerne og prøve å lese den (Hennig, 2019, s. 16). Han legger frem fem ulike dimensjoner: Den første dimensjonen han presenterer er *nysgjerrighet*. Nysgjerrighet kan motivere oss til å utforske nye aspekter, og den kan få oss til å utfordre oss selv. Lesing for nysgjerrighet er kanskje den faktoren som gjør at vi

våger å prøve oss på noe nytt, og tør å gå inn i ukjente verdener. Den neste dimensjonen er ønsket om å kunne *tre inn i en ny verden*. Dette er steder hvor vi kan møte og oppleve nærvær med fiktive figurer (Hennig, 2019, s. 20). Når vi bruker fantasien får vi muligheten til å bli en helt annen, og kanskje i en helt annen verden. Det å kunne slippe unna vår verden, og hverdag er viktig. I den fiktive verden kan en lære om seg selv, andre personer og samspille med disse, innenfor trygge rammer hvor vi kan lære av gjennom andres utfall (Hennig, 2017, s. 38). Den tredje dimensjon er behovet for å *slippe å kjenne på ensomhet*. Noen dager kan oppleves tomme og langsomme. På slike dager kan litteraturen være med på å skape underholdning og spenning. Den fjerde dimensjonen omhandler ønske om å *tilegne seg mer kunnskap*, denne dimensjonen handler også om å oppleve mestring. Mestring er som tidligere nevnt ulikt for hvert individ, og for enkelte kan et lite kapittel være like mye mestring som en hel bok for en annen (Hennig, 2019, s. 20). Den siste dimensjonen tar for seg fellesskapets som skapes i møter med litteratur. Vi kan sitte igjen med mange tanker om en bok etter at den er fullført. Vi anbefaler, eller snakker ofte om slike bøker til andre, dermed kan vi lese sammen eller samtale om disse tekstene. Dette fellesskapet gir oss en tilhørighet, og et rom for refleksjon, selvutvikling og samhold (Hennig, 2019, s. 20).

3.8 Utvikling av caser og intervju

Teorien ovenfor dannet utgangspunktet for vår oppbygging av caser til intervjuet. Vi ønsket å jobbe med Miller og Kelleys (2013) teori om ikke-lesere, noe som ble bakgrunn for både problemstillingen og casene. Deres teori la grunnlaget for de to elevene som blir presenterte i casene, og som informantene skulle samtale om. Vårt ønske var å utvikle caser som kunne synliggjøre informantenes holdninger. For å kunne oppdage og tolke informantenes holdninger, benyttet vi oss av Haugen (2020) og Lines (2005) definisjoner av begrepet. Lesestund er et konsept vi så oss nødt til å definere, da dette kan gjennomføres på ulike måter. Her har vi brukt ulike definisjoner på begrepet, eksempelvis Gardiner (2005) som skriver at lesestund er når en leser stille for seg selv. Vi har også sett på ulike bakgrunner for valg av lesestund. Stuestøl (2002) skriver i motsetning til Gardiner at mengdetreningen rundt lesingen ofte er hovedfokus, i stedet for leseglede. De ulike tilnærmingene kan vise hvordan læreren kan påvirke lesestunden. Lærerrollen og lærerens påvirkningskraft var noe vi ønsket å få en større forståelse av.

Lærerrollen opplever vi står sentralt i mye av teorien, og vi ønsket derfor gjennom intervjuet å få informantenes opplevelse og tanker rundt dette. Hva informantene legger i ansvaret rundt lærerrollen kan også være med på å vise ulike holdninger. Med bakgrunn i teorien ble utformingen av casene slik de er presenterte under.

Tabell 2: presenterte caser

<i>Case 1</i>	Du er lærer på 5. trinn, og dere har for øyeblikket lesestund. Du kikker ut over klassen, og legger merke til at Nils bytter bok for 3. gang de siste ti minuttene. Han setter seg rolig ned på plassen igjen, og åpner boken. Etter et par minutter med rask gjennomgang reiser han seg igjen for å bytte bok, hva gjør du?
<i>Case 2</i>	Klasse 6A er en klasse med flere leseglade elever. Her møter du flere elever som sliter med å legge vekk boken når lesestunden er ferdig. Amalie derimot legger ikke skjul på at dette er noe hun ikke liker. Når lesebøkene kommer frem vandrer hun i klasserommet, lager lyd og forsøker å samtale med medelever. Enkelte av elevene gir uttrykk for at dette er forstyrrende, og Amalie ser ut til å slite med å finne ro under lesingen. Hva gjør du?

4. Metode

I arbeidet med oppgaven ville vi undersøke hvilke holdninger som kom til uttrykk hos et utvalg lærere, når de drøftet to caser om elever som ikke leser under lesestunder. Professorene May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen skriver at kvalitativ forskning er en gunstig måte å samle inn data på, siden det åpner for samtale og fysiske møter som gir oss muligheten til å observere og tolke informantenes holdninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Kvalitativ studie var derfor noe vi anså som hensiktsmessig. Postholm og Jacobsen skriver at virkeligheten er i stadig endring, og vår tolkning av den også kan påvirkes (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 123). Det vi derimot kan finne er en mulig sammenheng mellom lærerens valg og uttrykkede holdninger.

4.1 Intervju

Som innsamling av data, valgte vi å benytte oss av intervju. Professor Kevin Dunn skriver at intervju er en velegnet måte å samle data på som åpner for kunnskapsutveksling mellom flere personer (Dunn, 2016, s. 101). I likhet med Dunn skriver førsteamanuensis Randi Neteland om en benytter seg av intervju som tilnæringsmåte, kan en finne ut noe om menneskelig erfaring, og innblikk i noens kunnskaper, refleksjoner og holdninger (Neteland & Aa, 2020, s. 51). Når en utfører et intervju, oppstår en felles kunnskap mellom deltaker og forsker. Gjennom forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap innenfor et bestemt tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Det finnes hovedsakelig tre hovedformer for intervju. Strukturert, semi-strukturer og u-strukturer. Det strukturerte intervjuet følger en bestemt struktur og har ofte standardiserte spørsmål. Disse spørsmålene blir formulert og diskutert på samme måte i alle intervju. Ustrukturerte intervju er åpne, og blir ikke styrt av noe bestemt skjema. Det semi-strukturerte ligger mellom disse, og har en blanding av fri tale og strukturerte spørsmål, og med bakgrunn av dette valgte vi denne metoden (Dunn, 2016, s. 102). Vi ville legge til rette for en fri drøfting, men på samme tid ha mulighet til å styre samtalen om nødvendig. En fordel med semi-strukturert intervju er at det åpner opp for at informantene kan svare utfyllende i større grad på spørsmålene vi stiller. Informantene får dermed mulighet til å forklare, sette spørsmål til og fortelle fra deres synspunkter og refleksjoner. Da får vi som forskere også en mulighet til å forstå hva som er viktig og relevant for informantene. Metodens rammer kan gi nye

opdagelser og resultater en muligens ikke hadde oppdaget om en hadde hatt et mer strukturert intervju. En annen fordel med forberedte spørsmål gjennom intervju er at vi som forskere kan i større grad avklare og utdype hva som er hensikten med et spørsmål, og kan utdype om noe oppleves uklart. Det gir også mulighet for at vi som forskere kan verifisere og kontrollere om ens egne opplevelser og oppfatninger av intervjuet er korrekte (Dunn, 2016, s. 103). Argumentene ovenfor er bakgrunnen til at vi valgte å gå for et semi-strukturert intervju. Vi så på det som en styrke at informantene kunne komme med tilbakemelding på våre umiddelbare oppfattelser av deres respons. Under våre intervjuer ga vi en oppsummering av våre observasjoner og tolkninger, for å gi informantene en pekepinn på hvordan vi oppfattet deres responser, og gi dem en mulighet til å korrigere dette.

Dunn (2016) skriver om styrker ved valg av intervju som metode, og omgjort disse til en fire punkts liste som viser i tabellen nedfor.

Tabell 3: Styrker med intervju som metode

En bør velge å benytte seg av intervju...

- når en skal utfylle et «tomrom» som andre metoder, som observasjon eller analyse ikke utfyller.
- når en skal undersøke oppførsel eller motivasjon.
- når en skal samle inn mangfoldig informasjon om meninger, holdninger og erfaringer. Intervjuer kan gi innsikt i ulike meninger og holdninger innenfor en gruppe, men en må også vurdere om denne formen for metode kan skape konsensus på enkelte nivå.
- når en skal vise respekt for, og styrke de som stiller som informanter til innsamlingen. Når en utfører et intervju skal informantens syn på omverden bli behandlet med respekt, men også åpne opp for refleksjoner og muligheter til å finne ut mer om prosjektet.

(Oversatt av oss, hentet fra (Dunn, 2016, s. 102)

Vi tenker at listen over belyser flere relevante begrunnelser for metodevalg. Opplevelser,

meninger og holdninger er variert mellom menneskene vi møter, og intervju kan være en hensiktsmessig måte å få tilgang til disse på. Variasjonen kan komme av kjønn, alder, etnisitet og klasse, og intervju gir oss muligheten til å forstå hvordan ulikheter oppstår mellom menneskene vi intervjuer. En utfordring med å benytte seg av intervju som metode, er at det informantene uttrykker de praktiserer ikke nødvendigvis stemmer med det som faktisk skjer. Dette kan knyttes opp mot det professor Trine Anker skriver om at en må være bevisst på informantens beskrivelse av det de gjør, ikke trenger å samsvare med hva som faktisk er realiteten. De kan ha meninger og erfaringer om temaet vi skriver om, men kan handle og opptre annerledes i den aktuelle situasjonen (Anker, 2020, s. 37).

4.2 Informanter

Valget av informantskoler ble gjort strategisk på bakgrunn av tidligere erfaringer gjort gjennom praksisperioder og jobb. Hvilke informanter som meldte seg fra de ulike skolene, derimot, la vi ingen føringer for. Hvilke informanter vi ble tildelt varierte på de ulike skolene, noen meldte seg frivillig og andre ble tildelt oppgaven. Vi kontaktet tre tidligere praksisskoler, en av disse var forpliktet til å stille gjennom universitetet, de to andre sendte vi forespørsel til. Alle informantene fikk informasjon om hva vi så for oss med intervjuene. I utgangspunktet endte vi med totalt ni informanter, men i intervjuene uteble to av informantene grunnet ulike årsaker. På den forpliktete skolen ble vi tildelt noen informanter fra skolens lesegruppe, om disse deltok frivillig er uvisst, noe som igjen kan påvirke deres holdning til intervjuet. Informantenes bakgrunn for å delta i intervjuene, og om de deltok frivillig eller av forpliktelse, er noe vi må ta høyde for når vi vurderer funnene. Av de informantene som meldte seg, viste alle seg å undervise i norsk. Da vi er norskfaglige studenter, kan det spekuleres i at norsklærerne følte på et større ansvar til å delta. Dette er ikke noe vi ser på som negativt, men det kunne vært spennende å få innblikk i hvordan en ikke-norskfaglig lærer hadde reflekter og drøftet de samme casene. En annen hypotese om bakgrunnen for at kun lærere som underviser i norsk meldte seg, kan ha noe med at de personlig har en større interesse for dette temaet eller at de selv er interessert i lesing av bøker på et personlig plan.

Tre av de syv informantene har vi kjennskap til fra tidligere praksisperioder, dermed har vi en relasjon til lærer 5, lærer 6 og lærer 7. Selv om vi har vært i praksis på alle skolene, hadde vi kun relasjon til disse lærerne. Informantene ble spurt om utdanning, praktiserende fag og erfaring i skolen. Lærer 1 har fullført 5.-10. grunnskolelærerutdanningen med norsk som hovedfag, har jobbet i syv år og jobber fast som lærer på 5.trinn. Lærer 2 har master i spesialpedagogikk, har 15 års erfaring i skolen og underviser i SNO (særskilt norskopplæring) på hele skolen og har norsk på 2.trinn. Lærer 3 har master i historie, utdanning i begynneropplæring, har jobbet i 16 år på skolen og underviser i alle fag på 1.trinn. Lærer 4 er utdannet allmennlærer med master i logopedi, utdanning innen musikk, spesialpedagogikk, jobbet i skolen i 8 år og underviser i varierte fag på 5. trinn. Lærer 5 er førskolelærer, arbeidet 26 år i skolen og underviser i alle faget utenom kroppsøving på 1. trinn. Lærer 6 er utdannet allmennlærer med norsk, med ekstra vekt på skrive- og leseopplæring har 17 år i skolen og underviser i de fleste fag på 2. trinn. Lærer 7 er utdannet allmennlærer med norsk, har 38 års erfaring i yrket, underviser i alle fag med unntak av engelsk og kroppsøving på 2.trinn.

Tabell 4: Oversikt over informanter

	Skole	Utdannelse	År i skolen	Praktiserende fag/trinn
Lærer 1	Skole 1	GLU 5.-10. Norsk, adjunkt med opprykk	7 år	Norsk 5. trinn
Lærer 2	Skole 1	Master i spesialpedagogikk <i>Student: andrespråksped.</i>	15 år	Norsk på 2. trinn/ Spesialpedagogikk og SNO på hele skolen
Lærer 3	Skole 2	Allmennlærer, master i historiedidaktikk. Begynneropplæring.	16 år	Alle fag på 1. trinn
Lærer 4	Skole 2	Allmennlærer med musikk. Spesialpedagogikk	8 år	Varierte fag på 5. trinn

		Master i logopedi		
Lærer 5	Skole 3	Førskolelærer	26 år	Alle fag, med unntak fra gym på 1. trinn.
Lærer 6	Skole 3	Allmennlærer med norsk, vekt på lese- og skriveopplæring.	17 år	norsk, matematikk, engelsk, naturfag/samfunnsfag og musikk på 2. trinn.
Lærer 7	Skole 3	Allmennlærer med norsk	38 år	Alle fag med unntak av gym og engelsk på 2. trinn

4.3 Gruppeintervju

Vi tok et valg om å intervju informantene i grupper fordi at vi ønsket å legge til rette for en samtale der informantene kunne reflektere og diskutere sammen, noe vi håpet i større grad kunne legge til rette for å synliggjøre holdninger. Fordelene med dette er at en med større sannsynlighet unngår utspørring fra vår side. Gruppeintervju åpner også for at de ulike synspunktene til deltakerne kan stilles opp mot hverandre, og vil derfor kunne skape diskusjoner i gruppen noe som vi håpet i større grad kunne gi materialet for å få tak i holdningene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Videre skriver Postholm og Jacobsen at gruppeintervju kan være fruktbare i form av denne mangelen på kontroll fra oss som forskere da dette åpner opp for diskusjon (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 80). En utfordring når en gjennomfører et gruppeintervju er at det kan oppstå en gruppedynamikk der noen få enkeltpersoner dominerer, og det er deres holdninger og synspunkt som blir en slags "gruppetankegang" (Neteland & Aa, 2020). Dette er noe vi som forskere må være observante på, da det kan være vanskeligere å analysere om det som blir sagt er et resultat av å tilpasse seg de andre sosialt. Noen av tiltakene vi gjorde var å sette sammen grupper med få informanter, samt stille direkte spørsmål vi tidligere hadde formulert i en intervjuguide om vi ønsket flere refleksjoner fra noen av informantene. Vi opplevde at alle informantene var delaktige og følte vi fikk tak i mye interessante synspunkt og holdninger.

Ved å bruke caser, og ikke presentere problemstillingen i intervjuet, håpet vi at dette kunne gi oss mer personlige og ærlige meninger. Vi ønsket også at informantene skulle føle at de kunne si det de opplevde stemte best med deres virkelighet, og ikke nødvendigvis det utdanningen og ulike teorier kanskje fremmer som det korrekte svaret. Professor David L. Morgan mener at en fordel med gruppeintervju er nettopp dette, at synspunktene må legges frem og ofte begrunnes. Noe som gir oss et mer utdypende svar, enn vi kanskje hadde fått om vi holdt individuelle intervju (Morgan, 1997: brukt i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Derfor kom vi frem til at et gruppeintervju som skal drøfte en case, vil være fruktbart når vi ønsker å komme frem til holdningene til de ulike informantene.

Før intervjuet gjorde vi oss kjent med regler og forventninger rundt denne måten for å samle inn data. Da vi gjennom intervjuet behandler personopplysninger ble det i forkant sendt en søknad til SIKT. SIKT vurderte hvilke personopplysninger som ville bli brukt under arbeid med datainnsamling, og vi sørget da for at disse ble behandlet og lagret på en trygg og lovlig måte gjennom og etter prosjektet (NSD, u.å.). I vårt intervju behandlet vi informantenes navn, utdanning og undervisningsfag samt at vi transkriberte lydopptak. Vi skrev et informasjonsskriv og et samtykkeskjema (Vedlegg 2), gjennom en mal levert av SIKT, som på forhånd av intervjuene ble sendt ut til informantene. Dette fordi informantene skulle være informert om hva de skulle delta i. I forkant av intervjuene laget vi en intervjuguide som inneholdt hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål (Vedlegg 4), i tillegg til et sett med caser (Vedlegg 3). Dette for å holde en struktur, og for å ha oversikt over hva vi vil ha svar på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 78). Intervjuguiden inneholdt seks hovedspørsmål (Vedlegg 4) som var knyttet opp til casene. Ut fra disse hovedspørsmålene laget vi 31 oppfølgingsspørsmål (Vedlegg 4). Meningen med disse var å sikre at vi fikk dekke de delene vi ønsket informantene skulle besvare. Intervjuene ble ikke helt like på grunn av ulikhet mellom gruppene, men vi forberedte spørsmål og reflekterte rundt hvordan vi ønsket å følge opp det som kom til uttrykk. Intervjuguiden og casene ble, sammen med prosjektskissen, sendt til SIKT for vurdering og godkjenning. Dette ble gjort i november, og ble returnert godkjent i slutten av desember. Da vi

selv utførte intervjuene, i tillegg til å transkribere selv fikk vi god oversikt over primærdataene. Kvaliteten på intervjuene er helt avgjørende for om vi finner svar på problemstillingen. Før intervjuene, utførte vi et testintervju med veilederne våre. Her fikk vi testet om spørsmålene var tydelige, og intervjuet ble oppfattet på en god måte. Vi fikk også prøvd ut strukturen og gjorde oss noen viktige erfaringer. Da fikk vi noen tips til hvordan vi kunne justere spørsmålene slik vi kunne få enda mer ut av intervjuene. Noe vi endret på var casenes formulering, da vi oppdaget at førsteutkastet av casene kunne virke førende. Denne trianguleringen vil kunne styrke prosjektet i form av at materialet ble presenter og drøftet av flere med ulike synspunkt. Gjennom utveksling av refleksjoner fra både to veiledere og forskere, som vil vektlegge fenomener ulikt, vil det også kunne øke prosjektets pålitelighet og gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236).

4.4 Gjennomføring

Vi utførte de tre intervjuene over en to ukers periode. Som tidligere nevnt er dette skoler som er kjente for oss gjennom praksis, og vår opplevelse fra disse periodene påvirker i noen grad hvordan vi så for oss at intervjuet ville gå. Vi ønsket å inngå en nøytral posisjon, og prøvde å la våre tidligere erfaringer bli sideset. Vi er veldig takknemlige for at informantene ønsket å delta i vår forskning, og ønsket at de skulle oppleve at de ble møtt med respekt og takknemlighet for deres deltakelse. Gjennom intervjuene etterstrebet vi derfor å vise interesse og forståelse for informantenes svar, uten at våre egne meninger og tanker skulle påvirke dette. Vi håper, og tror, at informantene fikk en fin opplevelse gjennom intervjuene. Kjente omgivelser kan være med på å skape trygghet for informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Intervjuene ble derfor gjennomført i rom på informantenes arbeidsplass. Vi opplevde i tillegg at dette var mer praktisk å gjennomføre på denne måten, da det la til rette for informantene. Vi utførte intervjuene etter skoletid og ble ikke avbrutt av forstyrrelser. Under intervjuet ble samtalen tatt opp med en diktafon, noe vi gjorde for å få mest mulig ut av intervjuet og ha mulighet til å gå tilbake for å tolke, forstå og gjenoppleve innhold (Dunn, 2016, s. 119).

Under drøfting av caser i intervjuene, ble ulike spørsmål besvarte gjennom dialog.

Intervjuguiden ble kontrollert av den ene forskeren, mens den andre utførte selve intervjuet.

Det at vi er to forskere gav oss muligheten til at den ene forskeren kunne ha hele fokuset på informantene, mens den andre hadde oversikt over at alle spørsmålene vi hadde i intervjuguiden ble besvart. Dette er noe vi ser på som en styrke i form av at vi er to, da arbeidet kan fordeles. Selv opplevde vi at dette var en fin måte å holde samtalen innenfor det vi ønsket å få svar på, samt at vi sikret at informantene drøftet rundt samme tema.

4.5 Bearbeiding av datamateriale

4.5.1 Transkripsjon

Lydopptaket ble behandlet ved å transkribere data over i Microsoft Word. Årsaken til at vi valgte å bruke Microsoft Word, var fordi dette allerede var et kjent program, og dermed ville spare oss tid i form av at vi ikke hadde behov for å bli kjent med et nytt program. Transkribering er en forskeraktivitet da forskeren gjennom flere møter med dataen vil utvikle en dypere forståelse og oppdage forhold som tidligere ikke ble lagt merke til (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). Etter hvert intervju ble materialet transkribert av en av oss, denne transkriberingen ble etterpå gitt til den andre forskeren som gikk gjennom, og reviderte transkripsjon opp mot lydopptakene. Dette for at materialet skulle bli grundig vurdert av begge. Materialet ble lagret på eksterne minnepenner, slik at personopplysninger skulle være trygge. Vi opplevde at denne måten å behandle materialet på, gjorde oss bedre kjent med empirien. Gjennom transkriberingen la vi merke til nye fokus og uttalelser fra intervjuene som vi kanskje ikke husket fra intervjuene.

Da vi transkriberte oversatte vi alle intervjuene til bokmål, for å opprettholde deres anonymitet. En fordel med at alt er skrevet over på bokmål er og at det blir lettere å forstå og analysere i etterkant. Vi transkriberte alt som ble sagt under intervjuet, med unntak av enighets-lyder som "mhm" når andre snakket. Slike lyder kan være med på å uttrykke en holdning hos de gjeldene informantene, men vi valgte å fjerne disse med bakgrunn av at det kan være vanskelig å tyde hvilken informant som lager lyden, og for å ikke ødelegge flyten i den snakkende informantens dialog. For å gi informantene anonymitet ga vi skolene navn skole 1, skole 2 og skole 3, samt at informantene fikk navnene lærer 1-7. Alt som ble nevnt av stedsnavn, personer eller annen sensitiv informasjon som kan knyttes til personopplysninger

ble anonymisert, eller fjernet i de tilfellene dette var mulig. Intervjuene hadde en varighet på omtrent en time, totalt tre timer med råmateriale, og transkriberingen tok 15 timer totalt, uten analyse. Transkripsjonene kunne blitt lagt med som vedlegg for å gjøre forskningen mer transparent, men vi tok et valg om å ikke gjøre det med hensyn til personvern.

4.5.2 Analyse

Etter at materialet var transkribert, var det nødvendig å få en oversikt over hvilke data vi hadde samlet. Analyse skjer når en stiller spørsmål til materialet en har, og kartlegger funn som kan svare på problemstillingen (Anker, 2020, s. 17). Det finnes flere metoder å analysere data, hvor hensikten er å kunne sortere slik at en får oversikt over datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Under transkriberingen markerte vi uttalelser, ord, tema og enkelte dialoger med farge som vi opplevde kunne svare på, eller være relevante for videre drøfting i oppgaven. Deretter brukte vi programmet Nvivo til å hjelpe i prosessen av analysering. Det er viktig å poengtere at Nvivo er et program som hjelper i sorteringen av empirien, men at vi selv gjennomfører analysen. Vi startet med å kode transkripsjonene individuelt, for deretter å sammenlikne, noe som kan øke forskningens gyldighet. Måten vi gjorde dette på var ved å markere utsagn som vi mente var viktige og la disse inn under ulike koder. Deretter sammenlignet vi de ulike kodene, og laget større overkategorier. I løpet av denne prosessen oppdaget vi at flere av funnene samsvart og valgte å fokusere på disse. Overkategoriene begge forskerne hadde fokusert på ble grunnlaget for analysen, eksempelvis «eleven som ikke-leser», «læreren som rollemodell» og «lesestund». For å analysere empirien, planla vi å se ulike holdningsuttrykk som kom frem fra informantene i de ulike kategoriene. Vi ville kartlegge spenninger og enigheter samt knytte funnene opp mot tidligere forskning og relevant teori.

4.6 Etikk

Når det forskes på ulike prosjekter blir ofte mennesker bruk som midler for å hente ut informasjon og kunnskap knyttet til prosjektet. Det er derfor viktig å være bevisst på hvordan vi forholder oss til, og behandler informantene som velger å delta i prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Som forskere har vi et ansvar om å behandle materialet og informanter med respekt og forsiktighet. Dette gjelder både i møte med informanter, og ved innsamling og

behandling av data og presentering av funn. For å opprettholde respekt overfor informanter, er det viktig at vi er ærlige om forskningens formål fra start (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Postholm og Jacobsen skriver at en må være åpen i et forskningsprosjekt, men ikke så åpen at det kan påvirke forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). I vårt tilfelle kunne totalt ærlighet om problemstilling påvirke data, derfor valgte vi å informere om temaet og retning, men ikke den tenkte problemstillingen. Problemstillingen ble sendt til informantene i etterkant, og de fikk informasjon om hvordan vi ville bruke dataen som ble hentet. I løpet av intervjuene informerte vi informantene om mulighet for korrigerende og muligheten til å trekke deltakelse i prosjektet. For å ha et godt etisk grunnlag, var dette er noe vi opplevde som viktig.

Som forskere har vi ansvar for oppgaven, dataene og fremstillingen. I oppgaven er det viktig at vi legger frem planleggingsdel, våre handlinger og refleksjoner gjennom arbeid med materiale da dette øker kvaliteten og troverdigheten av oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 125). I Norge finnes det tre grunnleggende krav innenfor forskningsetikk og disse er knyttet til forsker og prosjekt. Dette er krav til privatliv, å bli gjengitt korrekt og informert om samtykke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Under intervjuet gikk vi også gjennom samtykkeerklæringen, og informerte om hvilke rettigheter informantene har. Kvalitative forskningsprosjekter har større fare for brudd på kravet om privatliv, da forskningen har mindre utvalg å jobbe med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Under transkribering ble all informasjon som kunne knyttes til informanter, eller sted anonymisert. I oppgaven vår har vi i den grad det har vært mulig forsøkt å gjengi innsamlet data og intervju på en rettferdig og riktig måte. Postholm og Jacobsen presiserer at det ville vært uetisk å presentere funn som på ulike måter kan skade eller sette informantene i dårlig lys. Dette er noe vi tidvis opplevde som utfordrende da vi på en side ønsket å skjerme informantene, men på en annen side ville få frem de ulike holdningsuttrykkene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Retten til privatliv er en til av grunnene til at vi valgte å ikke legge ved transkripsjonene.

4.7 Pålitelighet og gyldighet

Forskning danner ikke en universell og objektiv kunnskap, da den blir konstruert mellom forskerne og den settingen som forskningen gjennomføres i (Postholm & Jacobsen, 2018, s.

226). Postholm og Jacobsen forklarer pålitelighet ut fra hvilken grad en kan stole på funn i forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Påliteligheten kan bli påvirket av hvordan en har gjennomført prosjektet, informantene og tolkning av informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Vår relasjon til enkelte av informantene kan være en faktor som kan påvirke påliteligheten, eksempelvis med å påvirke hvilke svar informantene gir. I møter med andre kan vi justere eller endre vår atferd. I intervjusituasjoner kan dette føre til at informanten sier det de tror at forskeren ønsker å høre, og ikke nødvendigvis er det som er sant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). De fleste har et syn på hvordan de ønsker å være i sitt yrke, men dette er ikke alltid realiteten. Opplevelsen vår var at de gav litt ulike svar utover intervjuene, som kan tyde på at de i starten fortalte mer om det de trodde vi ønsket å høre, og utover intervjuene endret svarene til noe som var mer virkelighetsnært. Våre informanter har også relasjon til hverandre, og dette er en faktor som kan påvirke deres svar. Vi opplevde at informantene gav reelle og ærlige svar, ettersom de kunne være uenige og si sine meninger om casene og situasjoner som kan forekomme i klasserommet. Før intervjuene startet fortalte vi at vi ønsket å lære mest mulig, og det kunne oppleves som at informantene prøvde å gi oss et reelt innblikk i yrket. Vi opplevde at forholdet mellom oss og informantene var preget av respekt, trygghet og interesse, noe som igjen ga rom for god samtale rundt tema. En annen faktor som kan påvirke oppgavens pålitelighet er selve problemstillingen. Holdninger kan være utfordrende å definere, tolke og observere. Selv om vi forsøkte å forholde oss nøytrale, kan våre oppfatninger av informantene være med på å forme våre holdninger mot dem og det de uttrykker. For å styrke påliteligheten og gyldigheten har vi redegjort for hvordan studien er gjennomført og refleksjoner vi gjorde oss i prosessen. Ved å synliggjøre flere av sitatene, ønsket vi gjøre oppgaven mer transparent. Vi har referert til tidligere forskning på lignende tema, i håp om at dette også kan samsvare og styrke våre funn og analyse.

5. Resultat

Gjennom intervjuene var det flere utsagn og refleksjoner vi fant interessante. Vi valgte å sette søkelys på de uttrykkede holdningene til elevene som ikke leser. Noen av holdningene opplevde vi kom til uttrykk gjennom samtaler rundt ulike gjennomgående kategorier, eksempelvis tilrettelegging, forventinger og begrunnelse for lesing. Vi har tidligere nevnt at en av delene i holdningsbegrepet er uttrykkskomponenten. Det vi analyserer er holdninger som vises gjennom denne komponenten. Vi har valgt å presentere de ulike funnene i tabeller nedenfor. Siden vi valgte å gjennomføre semi-strukturerte intervju, var det ikke alle informantene som kom med egne utsagn i alle kategoriene, og derfor vil ikke alle informantene ble nevnt med sitat i alle kategoriene. Flere av informantene uttrykket enighet eller kommenterte på andre informanternes utsagn, flere av disse sitatene valgte vi å ekskludere fra tabellene da de kunne oppleves ufullstendige i mangel av kontekst. Dette er derimot noe vi mener kan uttrykke en holdning, og er derfor tatt med i drøftingen.

5.1 Bakgrunn for lesing

Informantene hadde ulike begrunnelser til hvorfor de valgte å lese. Noen av begrunnelsene som gikk igjen var: leseferdigheter, kompetanseøkning, leseglede, opplevelse, kartlegging, veiledning og fellesskap. I tabellen nedenfor har vi satt sammen informantenes ulike refleksjoner om hvorfor en bør ha lesestunder i skolen.

Tabell 5: Begrunnelser for lesing

Lærer 2	(...) så tenker jeg at grunnen til at vi leser er jo for at de skal trene på å lese og de som er svake lesere har jo enda mere behov for å trene på det enn de som sitter og fordyper seg i boken allerede.
Lærer 3	(...) når jeg leser på slutten av dagen, så er jo det for at vi skal bygge litt fellesskap, for at vi skal ha en positiv opplevelse sammen.

Lærer 4	(...) det med den gode rolige starten, som en rutine, men og at de får positive opplevelser med litteraturen, at de får mengdetrening og får lest hver dag (...) så er det språk og fantasi.
Lærer 6	(...)da gikk jeg rundt og sa nå kan du lese litt der du har kommet, og så får en hørt i ukjent tekst, og får hørt litt hvordan de leser med flyt og så spurte en kanskje litt hva boken handler om (...) veldig fin ting å få til, hvis det fungerer så godt at en kan gi all oppmerksomhet til en elev om gangen.

Flere av informantene ser på lesestund som en positiv aktivitet som kan fremme fellesskap og positive opplevelser. Lærer 3, 4 og 7 forteller at gode leseopplevelser er noe av det som står fremst når de prioriterer lesestund. Lærer 3 forteller i tillegg at lesing skal være en positiv opplevelse for elevene, og ofte brukes som en fin avslutning på dagen. Lærer 6 har en litt annen tilnærming og forteller at hun bruker lesestunden til å veilede, kartlegge og møte elevene. Hun opplever også at lesestunden er en god mulighet til å gi enkeltelever oppmerksomhet. I likhet med lærer 6, forteller lærer 2 at hun også synes at lesestund er viktig for elevens lesekompetanse og lesetrening. I motsetning til lærer 6 som ønsker å kartlegge hvordan elevene leser i boken, så mener lærer 2 at de leser i hovedsak for å trene på å lese. Dette gjør at hun igjen viser at hun har fokus på teknisk lesetrening over opplevelse og glede gjennom å lese bøker.

5.2 Eleven som ikke leser

Som tidligere nevnt kan det være flere grunner til at elever velger å ikke lese. Det kan eksempelvis være lesevansker, konsentrasjonsvansker, atferdsvansker, eller bare mangel på interesse. I casene som ble presentert, nevnte vi to ulike ikke-lesere i lesestund. Den ene eleven forholdt seg rolig, men byttet bok hyppig, og den andre eleven var høylytt og vandrende. Noen av de refleksjonene informantene hadde rundt disse elevene har vi fremstilt i tabellen nedenfor.

Tabell 6: Eleven som ikke leser

Lærer 1:	“(…) noen sitter ute i friminuttene og leser, noen elsker å lese, (…). Noen liker det ikke, de forstår liksom ikke greia. (…). Jeg liker fotball og du liker lesing”.
Lærer 2:	“(…) jeg regner med at det ikke er et nyoppstått problem? Så det er jo sikkert, sannsynligvis, en diagnose her da?”, “(..) hvis de strever med å fordype seg (…)”.
Lærer 7:	“(…) hvis du har høytlesing i klasser, så ser du at det fenger når jeg leser (…) gidder nesten ikke gjøre noe som de må yte på selv.”

Flere av informantene forteller om at de har kjennskap til elever som ikke leser, og de har en erfaring om at disse ofte sliter med lesing. Dette er noe som kan gå under kunnskapskomponenten i holdningsbegrepet i form av tidligere erfaringer, og kan tyde på en etablert holdning da dette var gjennomgående i alle intervjuene. Lærer 7 opplever at flere av hennes elever har god oppmerksomhet og viser glede under høytlesing, men at de under stillelesing velger å ikke lese. Hun uttrykker at dette kan skyldes latskap, og ikke elevenes leseferdigheter. Slik vi forstår hennes utsagn, handler det om at elevene er vant med å bli underholdt, og ikke ønsker å bruke tid på lesing om de må jobbe selv. Lesing krever at elevene må fokusere over lengre tid, og flere informanter uttrykker at elevenes “lese-kondis” har en dårlig utvikling. På en annen side har lærer 1 en forklaring om at elevene ikke leser da de ikke har personlige interesser for lesing. Hun forteller at noen liker å lese, mens andre liker å spille fotball, dermed vil de som ikke liker lesing ikke ha noe motivasjon for denne aktiviteten. Lærer 2 uttrykket på en annen side at hun tenker eleven i casen mest sannsynlig måtte ha en diagnose. Dette kan kanskje være fordi hun har kunnskap og erfaring innenfor spesialpedagogikk som kan forme hennes holdning til slike elevtilfeller. Her ble det ikke spesifisert hvilken diagnose. Disse utsagnene kan tyde på at informantene har litt ulike tanker og holdninger rundt hvorfor elevene ikke leser.

5.3 Tilrettelegging

Flere av informantene hadde gjennom intervjuet fokus på hvordan de som lærer kunne tilrettelegge for elevene i størst mulig grad. Når informantene snakket om hvordan de kunne tilrettelegge, var det noen som satt søkelys på hvordan de kunne strekke seg lengst mulig for å få leseglede hos alle elevene. Noen få informanter viser på en annen side at de ofte må ta hensyn til resten av klassen og da må la de elevene som ikke leser, gjøre andre ting. Disse ulike holdningene er med på å påvirke synet informantene har på leseundervisningen og vil da være med på å påvirke utbyttet til elevene. Derfor kan en gjennom å se på tiltakene informantene foreslo tenke oss til hvordan de selv vektlegger hva som er hovedfokus i lesestund.

Et tiltak som alle informantene nevnte, var å snakke med eleven. Dette ble nevnt til sammen 34 ganger gjennom de tre intervjuene. Gjennom samtaler med de ikke-lesende elevene var målet å finne ut årsaken bak at valget om å ikke lese. Dette fordi de da kunne tilrettelegge for den enkelte elev i større grad.

5.4 Samtale med elev

Tabell 7: Samtale med elev

Lærer 2	(...) snakke litt med han om hva bok, eller hvilke bøker han liker å lese. Eller for å finne ut om han egentlig klarer å lese noe i det hele tatt.
Lærer 4	(...)hva de er interesserte i, hva er det siste han har lest som han har likt? Og så prøver å finne forslag som passer ut ifra om det er noen serier.
Lærer 5	(...)snakker med eleven hva det er, hva er det som (...) er vanskelig.
Lærer 6	(...) jeg ville gått og snakket med eleven og (...) sagt litt hva jeg hadde lagt merke til da, spurt om det var vanskelig å finne bok, om jeg skulle hjelpe til å finne en bok.

I tabellen over ser en at flere informanter nevnte dialog med eleven som første tiltak. Videre har de litt ulik bakgrunn for dialogen med elevene. Lærer 4 og 6 har fokus på å hjelpe å finne en passende bok. Selv om lærer 2 også fokuserer på å finne passende bok, stiller hun i tillegg

spørsmål til elevenes lesekunnskaper. Dette var noe lærer 5 også kommenterte, men hun konsentrerte seg om å la eleven forklare hva som var utfordrende. En annen tilnæringsmåte som ble nevnt gjennomgående var tilpasning til eleven i form av lyd. Å bruke lydbok som støtte under lesing ble drøftet i alle intervjuene. Informantene praktiserte bruken av lydbok i lesestunden litt ulikt. Lærer 1 forteller at lydbok er tilgjengelig for de som har krav på lydhør eller lyd støtte, hos lærer 3 har derimot alle elever tilgang til lydbøker. Hun sier at det har vært nyttig for å unngå hyppig bytting av bok. Lærer 6 sier at hun kjente på et dilemma rundt hvem som skal få lov til å lytte til lydbok i lesestund, og om dette blir valgfritt ser hun ofte det er elevene som strever med lesingen som benytter seg av dette, noe hun uttrykket var bra da de kunne få en god leseopplevelse. På en annen side så kan hun risikere at de som alltid velger lydbok fremfor å lese i bok, får betydelig mindre lesetrening, og gapet på elevenes lesekompetanse øker. I tabellen under kan man se eksempler på tilpasninger i form av lyd, som ble nevnt for at elevene skal kunne delta og få utbytte av lesestunder.

Tabell 8: Tilpasning i form av lyd

Lærer 3	(...)jeg har (...)elever der jeg har hatt lese lyd (...)og det har fungert veldig godt for en del av disse her som tidligere har byttet hyppig.
Lærer 6	“(...) pleier å velge bok med lyd og det er jo de som strever aller mest. Skal jeg si at nei, det er ingen som får lov til å høre lydbok her, her skal alle lese, og så blir det en negativ ting eller skal vi gjøre det til en sånn “åh en gleder seg til lesesiesta fordi det er noe kjekt med det?” ”

Lyd støtte er ikke den eneste tilretteleggingen som blir nevnt, lærer 6 og 7 forteller også at de har god erfaring med å la noen elever lese sammen ute på gangen. Videre fremhever de også at det ofte hjelper med små endringer, som eksempelvis få lov til å ligge på gulvet å lese. Å få lov til å være et annet sted enn klasserommet er noe som lærer 5 også fremhever som en mulig løsning.

Tabell 9: Andre tilrettelegginger for enkeltelever

Lærer 2	“(…) Jeg har god erfaring med å jobbe med for eksempel program som Aski Raski med elever som strever med å finne seg til ro, å roe seg ned med en bok, så vil de heller sitte og jobbe med ASKIRASKI eller andre slike program. (...) for de som ikke har evne til å fordype seg i teksten så vil jo dette være noe som de har utbytte av når det gjelder lesing.”
Lærer 5	” (...) hadde hjulpet å få sitte ute med en annen elev ...) at det ble en vanskelig situasjon inne i klasserommet med så mange som sitter og er så inne i bøkene (...)”. <i>(Om elev i case 2).</i>
Lærer 6	“(…) for noen vil det kanskje hjelpe at en hjelper å finne bok og snakker litt om det og for noen vil det kanskje hjelpe det å få lov å ligge å lese, det er liksom bare det å gjøre en liten vri da.”.

5 av 7 informanter sier at de aktivt går inn for å tilrettelegge på ulike måter for å fremme leseglede hos elevene, mens 2 av 7 informanter sier at de ofte finner alternative aktiviteter under lesestunden. Lærer 2 sier at hun har god erfaring med at elever som strever med lesingen kan jobbe på andre program som fremmer lesetekniske ferdigheter i stedet for å lese for glede, eksempelvis program som Aski Raski. Dette kan tyde på at lærer 2 har en holdning om at lesetekniske ferdigheter er viktigere enn lesing for glede. Hvis en skal følge en slik holdning fullt ut så vil det i ytterste konsekvens føre til at elever som strever aldri vil få gode leseopplevelser.

5.5 Tiltak for å fremme lesing for hele klassen

De ulike skolene viser til ulike tiltak de har tatt i bruk for å få flest mulig elever til å lese. Dette kan tyde på en holdning om at de ønsker at alle elevene skal ha et ønske om å lese, og at de selv aktivt jobber for å få dette til.

Tabell 10: Tiltak

Lærer 1	«Også har vi alltid et par bøker i basen, slik at hvis de har glemt eller roter seg bort... så har vi også hatt forfatter-besøk.» «...hun bibliotekaren lager til, nye bøker lager hun til en Powerpoint presentasjon hver måned.» «...hvis jeg sender hjem skriv om at de kan få lånekort, hvis jeg sier at vi har vært med på norli junior sin lesekonkurranse...
Lærer 3	så gir de ofte bokanmeldelser, eller bare et eller annet slik at de får noen tips da.
Lærer 4	prøver å få det til en gang i løpet av uken, hvis det er noen elever som har lyst, så kan de få komme frem å vise. (...) fortelle litt om hva de leser, vise boken frem og si hvem de anbefaler den til.
Lærer 7	Så jeg da vi laget det leserommet (...) du roet deg litt mer der inne, (...) å så bryte litt ut av pulten er ganske greit.

De tre skolene hvor vi gjennomførte intervju hadde alle informantene flere tiltak for å øke lesemotivasjonen. Lærer 1 forteller at de har alltid et utvalg bøker i basen som elevene kan lese i, i tillegg til at de har egen bibliotekar som lager en presentasjon med de nye bøkene skolen får inn. Hun forteller også at de har hatt forfatterbesøk, og at hun har flere tiltak som hun tidligere har prøvd ut, som eksempelvis sende med brev hjem om at elevene kan få lånekort. Lærer 3 og 4 forteller at de begge legger til rette for at elevene skal ha mulighet til å dele deres leseerfaringer og dele opplevelser med bøker de har lest. Et annet tiltak som lærer 7 tok i bruk, var å dedikere et eget rom til lesing.

5.6 Lesestund

Informantene hadde flere gode begrunnelser for at elevene skulle lese, men mengden avsatt tid til lesing er ulik. Vi var på forhånd kjent med ulike konsepter for lesestunder, eksempelvis

Stuestøls lesesiesta (2002), lesekvart og høytlesing. Grunnet dette spurte vi informantene om hvilken form for lesestund de utfører i sin praksis.

Tabell 11: Prioritering av lesestund

Lærer 1	<p>“Det er nok ikke så mange som har gjennomført det. Vi har det ikke fast, men vi prøver. (...)”.</p> <p>“Vi har nok ikke så mye tid avsatt til stillelesing, men vi legger som regel opp til at dere skal sitte to og to, dere skal lese på denne teksten her, og så skal dere gule ut substantiv (...) vi har nok ikke så mye kose-lesing som vi burde, men vi har mye lesing likevel.”</p>
Lærer 2	<p>“vi hadde tenkt at alle på skolen skulle ha det, men jeg tror ikke de har”.</p>
Lærer 3	<p>“på 1.trinn har vi ikke fast lesekvart, (...)men ellers i 1. så er det jo mye høytlesing. Det gjør vi hver dag. Vi leser et kvarter hvert fall på slutten av hver dag.»</p>
Lærer 4	<p>“de har hvert fall stillelesing, eller lesekvart i første del av morgenen. Det er (...) fast”.</p>
Lærer 5	<p>“så startet jo vi med det å ha morgenlesing. Det var så bra, alle gikk å fant sin bok, eller lyttet. Vi åpner (...) skolen ti på halv, mange gikk jo da og satte seg, og de satt jo i en halvtime da kanskje og leste”.</p>
Lærer 6	<p>“Vi pleier å starte dagen med lesesiesta. Synes at det er en god måte å få en rolig, god start.”</p>

Lærer 3, 4, 5, 6 og 7 sier at de leser hver dag selv om det er noen små variasjoner ut fra trinn, når på dagen og gjennomførelse. Lærer 3 uttrykket at de på 1.trinn ikke har noen fast lesekvart hvor elevene leser selv, men de har høytlesing hver dag minst 15 minutter. Grunnen til at elevene ikke leser selv, tror vi, kan være alder og/eller leseferdighetene. Lærer 5 og 6 uttrykket

spesifikt at daglig lesestund var noe de hadde svært positive opplevelser med. En kontrast var derimot lærer 1 og 2, som fortalte at de ikke prioriterte å lese hver dag. De snakket om at skolen hadde planlagt at alle skulle lese hver dag, men at dette av ulike årsaker ikke ble gjennomført. Lærer 2 nevnte at hun opplevde lesestunden ofte stjal fra andre aktiviteter i timen, og tok opp at de ofte hadde for lite ressurser. Vi forsto mangel på ressurser som for lite lærere til å gjennomføre lesestund med leseglede i fokus på en god måte. De to lærerne fortalte at de ofte måtte avbryte lesingen som aktivitet da denne ikke alltid gikk som planlagt, eksempelvis fordi det var flere urolige elever. Dette var noe ingen andre informanter kjente seg igjen i. Alle de andre informantene nevnte at lesestund var noe de ofte prioriterte å ha mer av i løpet av dagen, og spesielt om det var mangel på lærere da det var en aktivitet elevene mestret selv i stor grad. Vi synes det er interessant at informantene som sier at de leser hver dag sier at de ofte velger lesestund om det er få lærere, og informantene som sier at de sjelden prioriterer tid til lesing sier at de ofte er for lite lærere til å kunne gjennomføre lesestund og at de ofte må avbryte fordi det er for urolige elever.

5.7 Mestringsforventning

Gjennom intervjuene ble det snakket mye om positive sider rundt lesestund, men det blir også tatt opp noen bekymringer. Flere av informantene tar opp sårheten elevene kan kjenne på om de ikke forventer å mestre lesingen. Mestringsforventning til lesing er vesentlig for å skape en indre motivasjon til oppgaven. Når informantene drøfter dette, viser de en holdning rundt at de er bevisste på at selv om lesing har mange positive egenskaper så finnes det også utfordringer. I tabellen under presenterer vi funn, hvor informantene drøfter dette.

Tabell 12: Mestringsforventning

Lærer 3	“hvis det er noen som blir sittende i et kvarter hver dag, og føler at de mislykkes. (...) da kan hver dag i sju år, et kvarter kan være <i>(les: ødeleggende)</i> “
Lærer 4	"Det kan også være at den boken egentlig passer, men at du ikke har så god selvtillit (...)"

Lærer 6	“(…) har jo så lyst til å lese bøker som de ikke mestrer så godt (…) det er jo kjempesårt at du ikke kan lese den samme boken som vennene.”.
Lærer 7	“(…) sannsynligheten for at du skifter så mye er fordi du ikke mestrer det du holder på med så godt (..) da er det kanskje litt sårt.”. “(…)jeg ser også at når de er litt eldre så er det enormt viktig å være litt diskret (…) da det kanskje er litt sårt”.

Flere av informantene tok opp valg av bok som noe som kunne være utfordrende. Dette i sammenheng med at elever kan oppleve det som sårt å ikke kunne lese de samme bøkene som medelevene. I tillegg til at noen elever ikke har selvtillit nok til å lese en bok de ønsker selv om de hadde kompetansen til å lykkes med boken. Lærer 4 nevner dette dilemmaet, som gjenspeiler at eleven har lav mestringsforventning. Lærer 7 sier at elever i enkelte tilfeller kan bytte bok under lesestund nettopp for de ikke mestrer, og at dette ofte kan være sårt for eleven. Her sier hun videre at om en har en regel om at det ikke er lov å bytte bøker så ofte, vil det mest sannsynlig bare vil forsterke de negative assosiasjonene eleven allerede har til lesestunden. Dette er noe også lærer 3 poengterer, og hun sier at en kan tenke seg at dette er noe som skjer nesten daglig i en skolehverdag, og at dette kan være ødeleggende for leseglede. Lærer 7 snakker også om sårbarheten rundt det å ikke mestre lesing, og fremhever at en som lærer kan skjerme eleven ved å være diskret i møte med eleven og problemet.

5.8 Forventing til lesing

De utrykkede holdningene om forventningene til elevenes lesing varierte hos informantene. De fleste hadde fokus på hvordan de selv kunne tilrettelegge for at elevene skulle ha lyst til å lese og kjenne på positive assosiasjoner til lesing. Et par informanter hadde en litt annen tilnærming. Nedenfor har vi satt sammen en tabell med et par utsagn om informantenes forventninger.

Tabell 13: Lærerens forventninger

Lærer 1	“hvis jeg sier du skal lese, så skal du lese. Det er ikke sånn at da skal jeg prøve å lure det til å tro at dette hadde du aller mest lyst til (..).”
Lærer 5	“(…) hvis du ser noen som bare bytter så har jeg jo sagt at nå finner vi en bok, så skal du (...)lese den lesekvarten i denne boken (...) sånn at det ikke bare blir å gå frem og tilbake (...) nå leser du i denne”. “Nå når vi har ipad med alt, så klarer du egentlig å finne noe om det er en som ikke vil lese i sånn fysisk bok. (...)”

Lærer 1 uttrykket i samtale rundt case 2 at hun hadde positive erfaringer med å sette veldig tydelige grenser. I tillegg til å veilede og motivere på ulike måter, hadde hun også en tanke om at elever i dag tidvis må erfare og gjøre noe kun på bakgrunn av det læreren gir beskjed om. Hun ga uttrykk for bekymring for at elever i dag kanskje i for stor grad kan være vant med å kunne velge selv. Flere av informantene snakket om at det er situasjoner som er utfordrende om elevene ikke ønsker å lese. Lærer 5 sier at det hender at hun sammen med eleven, finner en bok eleven skal lese i. Videre uttrykker hun at digitale hjelpemidler, eksempelvis digitalt bibliotek med tilgang til lyd støtte, gjør det enklere å tilrettelegge og motivere elevene i klassen til å lese.

5.9 Leseglede

Leseglede er et begrep som ofte ble nevnt i intervjuene. Dette var noe flere av informantene hadde gjennomgående fokus på. De fortalte at de ønsket at lesestunden skulle preges av les glede og leselyst. Dette sier noe om deres holdninger rundt hva som vektlegges i lesestunden. Hvordan informantene uttrykker at de kan jobbe for å fremme dette, sier noe om i hvor stor grad det blir vektlagt, og kan være med på å vise hvilke holdninger informantene har. Gjennom de tre intervjuene blir positive ord om lesing, som glede, lyst og interesse nevnt 92 ganger. Under har vi satt sammen en tabell over tilfeller hvor informantene drøfter les glede.

Tabell 14: Les glede

Lærer 1	“(…) hvis du ikke leser i disse, så må du lese i samfunnsfagboken, du skal lese dette, du skal fortelle meg hva det handler om før du får gå ut. Så mister du den der lesegledden da, men så får du kanskje inn litt at de ser at det gikk faktisk an å lese i 3 minutter i strekk”.
Lærer 2	“Hos 2. trinn er det fremdeles veldig koselig, for de føler jo ikke at de mislykkes med en bok, selv om de velger den, for de tar den jo uansett med hjem, og får den opplest (..)»
Lærer 3	“(…) nå har jeg jo en klasse som vi identifiserer oss som at vi liker å lese bøker, det synes vi er helt topp!” “Leselyst. øverst er leselyst!” “får liksom inn den der at de har lyst til å åpne en bok, har lyst til å gjøre det igjen”.
Lærer 4	“(…) det er å være engasjert i lesingen, det å oppleve glede og motivasjon”
Lærer 5	“Og at de får lyst og, nå har jeg lest den boken, og forteller dette til andre (...)”
Lærer 6	“(…) av de som ikke har så lett for å finne seg en bok, finne ro med en bok, som likevel kan få en sånn positiv leseopplevelse, for de leser jo Willy bøkene. (...). så får en ikke trent seg så mye på det tekniske, men en får den der erfaringen av at bøker er noe fint da” - “Da har vi klart å lage litt leseglede”
Lærer 7	(...) men jeg tenker at med en lesesiesta så er lesegledden primært så blir leseferdighetstreningen en bonus.”

Ovenfor ser en at de fleste informantene snakker om at lesing i lesestund primært skal være preget av glede og gode erfaringer. Lærer 7 uttrykker spesifikt at leseglede er i fokus, og lesetreningen blir sett på som bonus. Dette er noe også lærer 6 er opptatt av. Hun lar noen elever lese «let og finn» - bøker sammen med medelever som skal bygge under lesegledden. Selv

om hun sier at denne typen lesing ikke forbedrer det tekniske i så stor grad. Lærer 2 uttrykker at lesing er veldig koselig på 2.trinn, da elevene ikke leser selv, men tar med bøkene hjem til foreldrene og derfor ikke utsetter seg for å ikke mestre aktiviteten. Lærer 1 har en litt annen tilnærming, hun sier at det hender at hun opplever at hun må bestemme bok til enkelte elever og at elevene må fortelle hva de har lest om før friminuttet begynner. Hun forteller videre at dette kan gå på bekostning av leseglede, men hun føler det er nødvendig for at elevene skal forstå at det er mulig å lese i en bok over tid.

5.10 Læreren som rollemodell

Hva informantene velger å fokusere på under lesestund, og hvordan de velger å utføre denne, kan vise deres holdninger rundt hva som er viktig. Noen informanter forteller om en differanse mellom hva de ønsker å gjøre og hva de får til å gjøre i praksis.

Tabell 15: Lærers rolle

Lærer 1	<p>“Jeg vet jo at det er lurt at vi leser og at vi motiverer og at vi hører i lesing, men jeg ser jo at det veldig ofte blir min jobb å passe på de som ikke mestrer eller ordner det du må ordne fordi det har skjedd et eller annet. (..) Så det blir veldig stor forskjell på det jeg vet jeg burde gjort, og det som faktisk skjer.”.</p> <p>“(…) det er jo klart hvis du på er en rollemodell, hvis du liker å lese, hvis du melder de på lesekonkurranser, da fenger du jo veldig de som allerede liker å lese. (...) hvis jeg tar de med på folkebiblioteket, hvis jeg sender hjem skriv om at de kan få lånekort, hvis jeg sier at vi har vært med på Norli junior sin lesekonkurranse (...)”.</p>
Lærer 3	<p>“elevene tilsynelatende funnet den roen og da kan en sette seg og være denne her rollemodellen som leser”.</p>
Lærer 4	<p>“det høres jo på en måte fint ut, men jeg ser ikke heller hvordan. Jeg føler liksom ikke at jeg er ikke passiv selv om de sitter der (..)”.</p>

Lærer 7	<p>“(..)vi ønsker jo å høre elevene og veilede dem i lesing mer enn det vi får tid til og da er jo det også en mulighet, men jeg synes mange ganger at hvis du heller kan bruke leselæreren som kan plukke ut litt og”.</p> <p>“og da så er det som regel alltid noen som har lyst til å lese den boken jeg har lest (...)”.</p>
---------	--

Lærer 1 forteller at hun tidligere har erfart at det hun har lært fra teorien gir gode resultater. Hun nevner eksempelvis at det har vært nyttig å modellere lesing selv, melde på lesekonkurranser og oppfordre til å skaffe bibliotek kort. Hun forteller videre at til tross for at hun tidligere har erfart at dette har positive effekter, så føler hun at hun ofte må prioritere andre ting. Hun sier at mye tid går til å ordne opp i diverse med elever og hjelpe de som strever. Lærer 3 og 4 nevner også, som teorien sier, at de ønsker å lese selv for å modellere gode lesere for elevene. Videre sier de at det er utfordrende da de opplever at de ikke kan ha fokus i boken da en må ha kontroll på elevene. Lærer 7 uttrykker at hun ønsker lesestunden skal bli brukt til veiledning og kartlegging av elevene, men at det helst skulle vært en leselærer som jobbet med det. Hun forteller videre at hun selv har fått lest litt i noen bøker i lesestunden, og opplever at det som regel alltid er elever som ønsker å lese samme bok som henne, altså erfarer hun at modelleringen gir resultater. En bonus hun drar frem er at hun blir kjent med nye barnebøker som hun igjen kan foreslå til elevene.

5.11 Fellesskap

Fellesskap som en del av leseglede var noe flere av informantene nevnte. I casene vi presenterte var det nevnt individuell lesing som var i fokus, men at fellesskap rundt bøker kom opp i flere av intervjuene kan tyde på at informantene kobler fellesskap og leseglede sammen. Gjennom samtalene ble det nevnt flere positive sider med lesing i fellesskap, men også en del utfordringer knyttet til dette. Dette kan vise en holdning rundt lesing som noe som kan påvirke fellesskapet i klassen. Vi har satt sammen en tabell med noen av utsagnene rundt lesing i fellesskap.

Tabell 16: Fellesskap

Lærer 1	"Det er jo ikke så veldig pedagogisk, men du vil jo komme til et punkt der du opplever at, nei men da leser ikke du, så må faktisk vi bare gjøre sånn at de 70 andre kan lese. (..) hvis du da går ut av klasserommet så lukker jeg døren så får du vandre litt".
Lærer 3	"Den klassen har vært litt mye, men hvis vi bare åpner en bok, er det akkurat som de faller til ro, så etter at vi har lekt og ryddet, så samler vi oss og har noe felles og da er det høytlesing som fungerer best da i den klassen". "Jeg tror ikke det er noen av elevene som sitter og tenker at jeg har ikke lyst til å gjøre det samme som resten av klassen (...) jeg har lyst til å skille meg ut, det tror jeg ikke. Det kan godt hende at de ikke er så glade i bøker (...)men jeg tror ikke egentlig at noen har lyst å bli klassens klovn."
Lærer 5	" (..) låne den tykkeste boken som alle, som du tror de andre kan lese, som ikke de heller kan lese. Det er jo noen som tror at alle andre kan lese, så bytter de fordi de ser at andre bytter og så."
Lærer 7	"Men så ser jeg og den leseglede som du får når vi har en bok som vi leser felles i klassen, og har samtalen om boken. En felles opplevelse, den er og veldig viktig." "Så ser jeg, jeg har to som er på, meg og deg kan høre på samme boken. Det er fellesskaps glede det".

Lærer 3 forteller at hun i sin klasse bruker høytlesing som et redskap for å få en positiv samling av elevene. Også lærer 7 sier at felles opplevelser er viktig for elevene, og at høytlesning kan være en god måte å få til leseglede og lesefellesskap i klassen. Hun sier også at en kan skape leseglede gjennom at to leser eller lytter til samme boken, og kan kjenne på et fellesskap i det.

På en annen side løfter lærer 1 opp et dilemma hun kjenner på. Hun stiller spørsmål ved om det i enkelte tilfeller kan være bedre for de resterende elevene om denne eleven får en annen aktivitet, eller kan være utenfor klasserommet. Videre poengterer hun at dette er sjelden, og kun i tilfeller der eleven selv går ut av klasserommet. Lærer 3 sier at hun ikke tror det finnes elever som ønsker å ikke gjøre det samme som resten av klassen. Hun tror det kan være noen som ikke er så glad i bøker, men ikke at de ønsker å skille seg ut. Grunnen til at elever velger å ikke lese, tror hun, må være ulike utfordringer eleven har. Utfordringer som kan bli veldig tydelige i en lesestund og virke negativ på lesegleden til eleven. Lærer 5 nevner også at en kan bli påvirket av fellesskapet til å låne bøker langt over sitt eget ferdighetsnivå siden eleven skal passe inn med resten. Dette er noe som vil være med på å underbygge følelsen til eleven av å ikke meste lesing. Dette sier hun kan være årsaken til at noen elever vander og er urolige under lesestunden.

5.12 Tilgjengelighet og valgmulighet

Både teori og informantene våre legger vekt på at variasjon i lesestoff og tilgjengelighet er viktige faktorer for å øke lesegleden. Hva informantene gjør for å legge til rette for mest mulig passende og tilgjengelig lesestoff for elevene, viser de opplever det som viktig. Dette er med på å vise en mulig holdning informantene kan ha til deres jobb om å legge til rette for leseglede. I tabellen under presenterer vi sitater over hva informantene sier hva de har tilgjengelig og hvorfor.

Tabell 17: Valg og tilgjengelighet av litteratur

Lærer 1	<p>“så sitter de og leser pokemon-bøker som er på russisk, men det gjør ingenting for de skal jo bare finne ut hvordan de skal gjøre for å vinne i de spillene, så klarer de jo å koble kodene”</p> <p>"Nå når Erling ble god i fotball og vi fikk inn tre bøker om han, da er det jo plutselig 20 gutter som står på venteliste på boken" (<i>les: Erling Braut Håland</i>)</p>
---------	--

Lærer 2	“(…) Jeg mener at det ikke har noe å si hvilken type tekst du leser, så lenge de leser. Jeg føler at de bare må velge det de vil”.
Lærer 5	“Å gå på biblioteket er vanskelig. Det er lettere hvis du har et par bøker, en kasse i klasserommet for det er så stort, da kan noen bare bli gående”.
Lærer 6	“Da abonnerte jeg hjemme på aftenposten junior, så tok jeg med gamle aviser. Det synes de var veldig kjekt å ha i (...) lesesiesta tiden”.
Lærer 7	“Så har jeg med litt bøker som jeg har hjemme, til egne barn”

Alle informantene fortalte at de hadde bestilt bokkasser fra det lokale folkebiblioteket. Disse kassene ble satt sammen på grunnlag av interesser i klassen og leseferdigheter. Dette var noe alle uttrykket at de var fornøyde med. Alle skolene hadde eget skolebibliotek, men av ulik størrelse. Lærer 6 og 7 sier at de tok med lesestoff de hadde hjemme til egne barn. Lærer 2 uttrykker noe som flere informanter sa seg enig i, at det ikke var så viktig hva elevene leste, men at de fikk velge selv. Dette er noe lærer 1 også poengterer, da hun selv opplevde at elever som strevde med lesing valgte bøker på andre språk som de ikke forsto teksten, men fikk glede av å lese illustrasjonene. Selv om det finnes mange muligheter i biblioteket, forteller lærer 5 at hun opplever at turer til biblioteket kan være utfordrende. Der blir det så mye å velge mellom, og derfor vanskeligere å navigere seg frem til passende bøker. Et annet dilemma tar lærer 1 opp. Hun forteller at tilgjengelighet av populære bøker kan gjøre lånesituasjonen utfordrende. Om en bok blir populær blir det en veldig lang venteliste på denne ene boken. Dette gjør at flere elever må vente lenge på de bøkene de har lyst til å lese, og må gå lengre perioder uten å lese det en ønsker, eller lese noe som helst. I tillegg til lesestoff fra ulike bibliotek og det som informantene tok med, var det flere informanter som fortalte at de benyttet digitale bibliotek på iPad og Chromebook. Lærer 3, 4 og 6 fortalte at de nyttet basen til Cappelen Damm, «Skolen min», som gav elevene tilgang til eldre og nyere bøker, tegneserier og faktabøker. I tillegg hadde flere av disse bøkene lyd støtte som var tilgjengelig for elevene. Lærer 1 forteller at her kan flere elever lese samme på samme tid, og da slipper å vente i kø. Hun nevner også at

elevene har tilgang til biblioteket på «Salaby», som er en læringsplattform av Gyldendal, men at dette ikke oppdateres like ofte.

5.13. Oppsummering resultat

Våre resultater viser at informantene vektlegger flere og ulike aspekter rundt casene. Informantene uttrykker både refleksjoner og erfaringer som stemmer overens med tidligere forskning og ulik relevant teori, men tar også opp spenninger mellom realiteten i praksis og teorien. Begrunnelsen for utførelsen av lesestund varierer hos informantene, de fleste vektlegger leseglede og lese lyst, mens et fåtall har fokus på lesetekniske ferdigheter. Flere av informantene gav uttrykk for at de ønsker å samtale med eleven for å kartlegge og tilrettelegge. Lyd og tilgjengelighet av litteratur var tilrettelegginger som ofte gikk igjen som støtte til elevene som strever med lesingen. Et interessant funn vi gjorde oss var sårheten til elevene som ikke opplevde mestrings 15 minutter hver dag, noe som igjen påvirker elevens mestringsforventning til lesing. I tillegg til at elevene har en forventning til egen mestring, uttrykker også informantene en forventning til eleven i lesestund, noe vi ser på som et holdningsuttrykk. Informantene snakker mye om deres rolle, og vi tror at deres holdning til egen rolle påvirker elevenes utbytte av lesing. I tillegg nevnes fellesskap som en viktig del av leseglede under lesestund. De ulike holdningene, mener vi, kommer til uttrykk gjennom hva informantene ønsker å oppnå med lesestund, hvordan de tilrettelegger og hva de ser på som viktig.

6. “Hvilke holdninger kommer til uttrykk når et utvalg lærere drøfter to caser om elever som ikke leser i lesestund?”

I denne delen ønsket vi ved hjelp av våre resultater å gjøre et forsøk på å finne et mulig svar på problemstillingen. Vi ønsket å bidra med egne perspektiver og refleksjoner om informantenes uttrykkede holdninger. I tillegg til at vi vil se resultatene i lys av tidligere forskning og teori for å se hvordan, og om, informantene realiserer dette i praksis.

6.1 Ikke-Leseren

Miller og Kelley (2013) skriver at elever som ikke leser er en kjent utfordring i flere klasserom, og nevner ulike versjoner av «ikke-lesere». Dette innbefatter elever som velger å ikke lese av ulike grunner. De nevner eksempelvis ikke-lesere som vandrer, bytter bok hyppig, men også som sitter i ro og ser i boken sin. Elever som ikke leser, er noe vi og informantene har lagt merke til gjennom tidligere erfaringer. Når vi presenterte casene som fremstilte ulike ikke-lesere, responderte flere av informantene med latter og en kommentar om at dette var en kjent situasjon. Dette kan vise at urolige ikke-lesere finnes i flere klasserom, og viser at problemstillingen vår kan være relevant. Teorien til Miller og Kelley sier at flere lærere kan slite med å identifisere elevene som ikke leser. Dette fordi elevene ofte har lært ulike måter å late som de leser. Gjennom intervjuene uttrykket derimot alle informantene at de hadde god oversikt over elevene som ikke leste i deres klasse. Det kan være nærliggende å tro at de da refererer til elevene som tydelig ikke leser, som er urolige. Informantene gir altså uttrykk for at de opplever at de identifiserer alle ikke-leserne i klassen. Vi stiller spørsmål ved om deres definisjon innebefatter alle de ulike ikke-leserne, da vi fikk inntrykk av at de kun refererte til urolige ikke-lesere. Om den faktiske realiteten er at informantene har oversikt over alle ikke-leserne, eller om det er Miller og Kelleys tanker om utfordringen med indentifiseringen som stemmer, er uvisst. I lys av leserundersøkelsen PIRLS 2021 (Mullis et al., 2023) som viser at mengden elever som skårer dårlig i både leseglede og leseferdighetene har økt, spør vi oss om det kanskje er teorien til Miller og Kelley (2013) som stemmer.

Miller og Kelley har ulike kjennetegn på hva en ikke-leser er, gjennom intervjuene ønsket vi å høre hvilke kjennetegn informantene har lagt merke til. Holdninger som kommer frem blant informantene er at flere ikke-lesere strever med lesing, men også at mangel på motivasjon og interesse er viktige faktorer. Gardiner (2005) skriver at vi ikke kan forvente at alle elever er delaktige under lesestund. På samme måte som enkelte elever ikke er delaktige i andre fag. Dette står i kontrast til det motivasjonsteori og det Hennig (2017) skriver. Disse mener at alle elever kan like og finne motivasjon til å lese om de får valget til å lese når, og hvor de vil og ikke tvinges til å lese. Dette for å skape motivasjon og leseglede. Noen av informantene sier at de til tider har måtte bestemme at elevene skal lese og hva de skal lese. Dette er noe som strider mot Hennigs (2017), Gardiners (2005) og Stuestøls (2002) tanker rundt valgfri lesing. En informant stilte spørsmål om eleven i casen ikke leste på grunn av en diagnose. En diagnose var ikke noe som ble nevnt i casene. Hun forteller videre at dette var nærliggende for henne å tenke, da hun er utdannet spesialpedagog, dette er noe vi igjen tenker kan appellere til kunnskapskomponenten i holdningsbegrepet. Vi tenker at slike holdninger kan legge føringer for hvordan noen lærere forholder seg til, og tilrettelegger for elevene som ikke leser under lesestund. Om diagnose er lærerens tanker, kan det være med på å forme lærerens mestringsforventning til de gitte elevene, noe vi igjen tenker vil påvirke deres holdninger til eleven som ikke leser.

Vi opplevde at flere av informantene har en holdning om at alle kan lese, og at rett tilrettelegging skaper rom for dette, noe Gardiner (2005) også fremmer. Om tidligere kunnskap er det som former holdningene til disse informantene er noe vi stiller spørsmål til. Et fåtall av informantene uttrykker på en annen side at lesing er en interesse, og at glede oppstår med interessen som bakgrunn. Vi fikk inntrykk av at denne kunnskapen var basert på erfaringer de selv hadde gjort seg. Tidligere erfaringer er noe som kan påvirke kunnskapen og derfor holdningene en har til noe, derfor er også dette noe vi forstår som et holdningsuttrykk.

6.2 Læreren

6.2.1 Lærerens rolle

Læreren har en viktig rolle i klasserommet og Laila Aase (2019) skriver at læreren bør være bevisst på sin påvirkningskraft overfor elevene. Lærerens uttrykk kan være med på å skape elevmotivasjon og bidra til leseglede (Bjerke & Johansen, 2017, s. 132). Hennig skriver at læreren som rollemodell bør lese sammen med elevene, for å være et forbilde innenfor lesing (Hennig, 2017). Hennigs utsagn er noe vi mener uttrykker en tydelig holdning rundt leselærerens rolle. Det er noe vi synes er interessant, men stiller spørsmål til om læreren ikke kan fungerer som rollemodelle uavhengig av om de selv leser under lesestund. Vi opplever at lærer 7 forteller at hun i tilfeller hvor det har latt seg gjøre på mellomtrinnet, altså lest egen bok sammen med elevene i lesestund. Hun sier at elevene viste interesse for boken hun leste, og ofte låner denne selv. Her ser vi et tydelig eksempel på at læreren er et forbilde, og påvirkningskraften. Dette er noe også Astrid Roe legger vekt på, og hun skriver også at lærere med god tekstkompetanse og kjennskap til variert litteratur har større evne til å hjelpe elever i lesestund (Roe, 2014, s. 81). Lærer 1 opplever derimot at dette er vanskelig, hun forteller at det er stor forskjell på det hun tenker hun burde gjøre, og det hun faktisk gjør. Hun opplever at mye av tiden går til å løse konflikter og hjelpe svake elever, i stedet for at hun kan bruke tiden til å motivere og legge til rette for gode leseopplevelser. Lærer 4 forteller at hun også ser det positive med å være en lesende rollemodell, men at hun sjelden får mulighet da hun alltid har en aktiv rolle, i form av tilrettelegging, veiledning og støtte under lesestund.

Selv ser vi at det kan være utfordrende å ha en rolle som leser under lesestund, og vi tenker at hvilken rolle læreren inntar under lesestund er avhengig av egne tanker og erfaringer rundt lesestund, altså hvilke holdninger en har. Lærer 4 forteller at hun aldri får lese selv da hun ikke er passiv under lesestunden. Vi kan midlertidig stille spørsmål med hvor passiv en er om en leser for å være rollemodell. Vi kan tenke oss at en av utfordringene til lærer 4 er at hun er lærer på småtrinnet i motsetning til lærer 7. For å være en god rollemodell som leser, må en ha fokus i boken, men dette skaper igjen konflikt med å oppdage elevene som trenger støtte og ikke leser. Dette dilemmaet er noe som flere av informantene tar opp, og vi tror at hva informantene velger påvirkes av hvilke holdninger de har. Om informantene føler de ikke mestrer å være til

stede for elevene når de selv leser, vil dette kunne oppleves sårt, noe som gjør at holdningen blir påvirket av den emosjonelle komponenten. De tre informantene nevnt ovenfor gav oss et inntrykk av en positiv holdning til det teorien sa, men også at det stort sett var utfordrende å gjennomføre i praksis. Selv om noen leseteorier ønsker at læreren selv leser (Hennig,2019), sier Gambrell at elevene motiveres av rollemodeller som kan fremheve viktighet og verdi i lesing på ulike måter (Gambrell, 2011, s. 178).

Om en ser på holdningsbegrepets ulike komponenter, den emosjonelle-, kunnskaps - og uttrykkskomponenten, så kan det tyde på at lærerne har en kunnskapsbase som baseres både på teori og på tidligere erfaringer. Disse kan tidvis stå i kontrast til hverandre, som vil skape en spenning i svarene de kommer med rundt samme situasjon. Eksempelvis sier lærer 1 og lærer 4 at de ofte havner i en spenning mellom den emosjonelle og kunnskapskomponenten når de uttrykker deres holdninger. Dette fordi de har lært at det bør gjøre og hva de har erfart de bør gjøre, ikke alltid er hensiktsmessig og gjennomførbart. Her ser vi også at kunnskapskomponenten danner en spenning i seg selv, ved at den lærte teorien og den erfarte kunnskapen ikke alltid stemmer overens.

6.2.2 Skolens rolle

I tillegg til at læreren har en særskilt rolle i leseopplæringen, har også skolen som organisasjon et eget ansvar for å legge til rette for gode lesemuligheter. Monica Michell poengterer at skolen har et særskilt ansvar for å motivere og sette leseglede i fokus (Mitchell, 2023, s. 84). Ut fra dette forstår vi det slik at skoler som har slikt fokus, vil kunne påvirke elevenes og lærernes syn på lesing. Lærer 3 og 4 fortalte at deres skole aktivt jobbet for at skolen skulle fremme leseglede. Tiltak de gjennomførte var blant annet bokuke en gang i året, hvor de hadde fokus på lesing i alle fag. Vi tenker at dette viser etablerte holdninger i skolen til lesing, noe som igjen legger rammer for lærerne og elevene. Lærer 5,6 og 7 fortalte at de også hadde en leseuke men ekstra fokus på gode leseopplevelser. På deres skole hadde de vanlig undervisning i alle fag i leseuken, men hadde noen timer i uken kun knyttet til lesing. Noe vi la merke til i gjennomgang av resultatene, var at de to informant-skolen som hadde en uke med fokus på lesing, var de

samme som leste hver dag og hadde som mål å oppnå leseglede. Under intervjuet med lærer 1 og 2, forteller de at skolen hadde et ønske om at alle trinn skulle utføre et kvarter lesing hver dag. De forteller derimot at dette er noe de tror få lærere gjennomfører, av ulike grunner. Det at alle skolene la føringer for at det skulle leses hver dag, men fikk ulike utfall kan være uttrykk for ulike holdninger til viktigheten av lesing. De to skolene som uttrykket at alle leste hver dag gjennomførte og la til rette for enda mer lesing i form av ulike leseuker, mens den siste skolen hvor de uttrykket at de fleste valgte bort skolen nevnte ikke noe om slike tiltak. Lærer 1 og 2 forteller at begrunnelsen for at de ofte bytter ut lesestund til fordel for andre aktiviteter er at de opplever lesestunden som utfordrende. De nevner grunner som for få voksne, for mange urolige elever og at elevene sliter med å holde på konsentrasjonen. Dette er en kontrast til hva de andre informantene sier. De uttaler at de sjelden avbryter lesestund, og at de ofte gjennomfører flere og lengre lesestunder i klassen. Dette er noe vi opplever som interessant. At en skole uttrykker at de velger bort lesestund når det er få lærere, mens de to andre skolene sier at de ofte prioriterer lesestund om de er få voksne. At noen opplever lesestund som utfordrerne med få voksne kan tyde på en etablert holdning i skolen. Lærer 1 og 2 uttrykker at deres skole skårer dårlig på lesing på nasjonale prøver, og at elevene generelt er svakere leseteknisk på hele skolen. Om de leser lite fordi de skårer dårlig eller om de skårer dårlig fordi de leser lite kan vi stille spørsmål til. De andre informantene sier de ofte har flere lesestunder, som gjør at de leser mer for gøy. Disse skårer også bedre på nasjonale prøver. Vi ser for oss at skolens resultat på nasjonale prøver kan påvirke lærernes forventning til elevens mestring av lesing som aktivitet. Vi har sjekket tallene på informantskolene, og funnet ut at det informantene sier stemmer. Skolene som leser for opplevelse, og som har faste avsatte tider til lesing hver dag skårer bedre enn den skolen som har fokus på lesetekniske ferdigheter i lesestund på nasjonale prøvene. Dette kan stemme med det Gambrell (2011) skriver om at elever blir mer motiverte til å lese når de får muligheten til å gjøre dette over tid, noe elevene får om de leser hver dag fast.

6.3 Tiltak

6.3.1 Bokuke – leseglede i skoleperspektiv

Gjennom intervjuene snakket informantene om hvordan de praktiserte undervisningen i eget klasserom, men også hvordan skolen jobbet for å fremme leseglede. Som tidligere nevnt så var bokuke et tiltak som ble satt inn for å øke leselysten på to av skolene. På skolen til lærer 3 og 4 arrangeres det årlig en bokuke, hvor hele skolen bruker en uke til lesing og litteratur-relaterte aktiviteter. Dette kan være høytlesing, stillelesing, filmatiseringer, temarom og andre aktiviteter. Begrunnelsen til dette var å fremme leselyst. Bokuken har vært en tradisjon i 20 år, og informantene forteller at dette er en begivenhet alle lærerne på skolen gleder seg til hvert år. Dette viser at skolen har en felles etablert holdning rundt lesing som noe som skal være lystbetont, og så viktig at hele skolen vier en hel undervisningsuke til dette, i tillegg til lesing i hverdagene. Haugen (2020) skriver om at flere komponenter påvirker holdningene, og når skolen velger å gjøre noe hvert år og gleder seg til dette kan dette tyde på at de har positive opplevelser og erfaringer med bokuke. Fredwall og Bergan (2023) skriver om skolens ansvar for lesing, og vi ser her har skolen tatt initiativ og ansvar for elevenes utbytte av lesing, og gjennom å legge opp til en hel uke uttrykker skolen som et fellesskap at de liker, og ser verdi i lesingen. Vi opplevde også at informantene på denne skolen uttrykte en svært positiv holdning til lesing for glede og opplevelse, og de nevnte flere ganger at dette var noe skolen i sin helhet hadde fokus på.

Lærer 5, 6 og 7 forteller også at de skal ha en bokuke på hele skolen. Dette var noe de så frem til og gledet seg til. Her var, i likhet med skole 2, målet å fremme leseglede. I motsetning til skolen til lærer 3 og 4, hadde disse ordinære skolefag med unntak fra norskfaget. Dette kan tyde på at også denne skolen verdsetter leseglede. Det kan derimot tenkes at skolen opplever at det kan være krevende, eller mangel på verdi i forhold til å fjerne de andre fagene. Selv tenker vi at begge skolene viser en holdning om at lesing er en verdifull aktivitet, og at opplevelse og leseglede er viktig. Om skolen velger å knytte alle fag opp mot lesing og leseglede, eller å ha fokus på leseglede i norskfaget, tenker vi at elevene fremdeles vil ha utbytte av det økte fokuset. Lærer 1 og 2 nevner at de tidligere har vært med på leselystprosjekter i regi av andre, men ikke noe skolen arrangerer selv. De forteller at

lesegleden oppleves å øke rundt denne perioden, og at de synes at dette er et givende prosjekt å gjennomføre. Det vi synes kan være interessant her, er at informantene forteller om leseprosjekt som spennende og givende, og uttrykker en positiv holdning til lesing under dette emnet, men velger å ikke prioritere det. Det kan til tider oppleves som om deres tanker og holdninger kommer i konflikt med seg selv, da de senere forteller at lesing er noe som blir nedprioritert både hos dem, og ellers på skolen. Hva som er årsaken til at de velger bort lesestund vet vi ikke, men vi opplever at tidsbruk og ressurser er noe informantene opplever påvirker deres mulighet til å gjennomføre lesestunder som de forteller at de skulle ønske. Vi stiller spørsmål til begrunnelsen for å velge bort lesestund når det er få voksne, da de andre skolene prioriter lesestund i de samme tilfellene. Kanskje er det fordi de opplever å få tak i lesestoff som utfordrende, eller at de tidligere har erfart at en ikke mestrer lesestund av ulike grunner, er med på å forme holdningene som igjen påvirker valget en tar.

6.3.2 Andre tiltak

Informantene presenterer flere tiltak de bruker for å motivere elevene til å lese. Eksempelvis nevner lærer 1 at de har hatt forfatterbesøk, noe Fredwall og Bergan sier kan være motiverende. Forfatterbesøk er noe vi synes er et spennende tiltak, og vi ser for oss at en motivert forfatter kan øke lesemotivasjon for flere av elevene. Vi kan selv minnes at forfatterbesøk var en inspirerende kilde til lesemotivasjon, og at forfatterens bøker ofte ble populære blant elevene i etterkant. Lærer 3 og 4 forteller at de legger opp til at elevene kan dele leseerfaringer på ulike måter i klasserommet hver uke. Noe Fredwall og Bergan (2023) også skriver kan ha en positiv effekt på lesemotivasjonen til elevene. Dette stemmer også med teorien om mestringsforventning, om en ser en klassekamerat liker samme type bøker og mestrer disse, så kan dette motivere andre elever med samme interesse og nivå.

Lærer 6 og 7 forteller at de i enkelte tilfeller tillater at elever får lese utenfor klasserommet. De opplever at enkelte elever har behov for ro, eller støtte av medelever under lesingen, et behov de klarer å dekke om eleven får lese på gangen alene eller sammen med andre. Dette går imot det Gardiner tenker, da han skriver at han opplever at elever som får lese borte fra pulten ofte

velger å lese sammen med venner. Noe som igjen gjør at elevene muligens ikke får like mye selvstendig lesing som kan føre til mindre utbytte (Gardiner, 2011, s. 69).

Flere av informantene nevner at de ønsker å finne passende lesestoff til elevene, da dette kan skape motivasjon til lesing. Gambrell (2011) trekker også frem passende lesestoff som en faktor for motivering. Fredwall og Bergan (2023) forteller også at dette kan være avgjørende i forhold til at eleven vil like lesing. Selv om dette er noe informantene uttrykker et ønske om, forteller de at dette kan være vanskelig å få til i praksis. Alle informantene forteller at de er hyppige brukere av skolebiblioteket, og at de opplever at bibliotekarene er nyttige i form av motiverende litteratur. Enkelte av informantene forteller også at skolebibliotekaren lager presentasjoner med informasjon om ny litteratur, for å skape interesse hos elevene. Videre kommer det frem at i de tilfellene disse blir tatt i bruk, opplever de at elevene velger disse bøkene på biblioteket. Det viste seg også at alle informantene var godt kjent med ordningen om å få utlevert bokkasser fra folkebiblioteket i kommunene, og alle informantene forteller at de nylig har bestilt kasser fra sitt folkebibliotek. Her får informantene tilsendt bøker som tar hensyn til interesse og nivå hos deres elever. Vi tenker at denne motivasjonen for å gi elevene variert litteratur viser en holdning til at informantene opplever variasjon og interesse som viktig for elevenes utbytte av lesingen og kan bygge på kunnskapskomponenten i form av tidligere erfaringer.

Lærer 1 forteller at hun til tider kan oppleve at det er lite tilgjengelige bøker i biblioteket, da det som er av interesse fort blir utlånt, eksempelvis nevner hun da en av bøkene om Erling Braut Haaland ble utgitt. Plutselig ville alle fotballinteresserte elever låne denne, og hun opplevde at de fotballglade ikke-leserne også var motiverte til å lese. Problemet var bare at når 20 elever på ett trinn ønsker å låne samme bok, skaper dette en stor kø, særlig når skolen oftest har ett eksemplar av hver bok. Dette førte til at elevene måtte vente lenge på boken de hadde lyst til å lese, og dermed ikke leste. En mulig løsning som ble nevnt til dette var at noen informanter fortalte at de bruker digitale baser til lesing. En annen løsning for å få mer tilgjengelig litteratur ble løst ved at flere av informantene tok med seg litteratur hjemmefra, i form av blader og

bøker. Dette kan tyde på en holdning til hvorvidt informanten opplever at lesing og variasjon i litteratur er viktig for elevene. Enkelte av de digitale læringsarenaene har tilgang til biblioteker der en kan sortere i nivå og interesse, hvor litteraturen stadig blir oppdatert. Her er alle bøker alltid tilgjengelige, noe som kan løse problemet til lærer 1. Vi synes at dette er en interessant vending, og vi tenker at tilrettelegging i form av at elevene kan lese digitalt vil øke muligheten for flere av ikke-leserne til å delta i aktiviteten. Informantene forteller også at flere av de digitale basene har tilgang til lydbok, noe som kan inkludere de ikke-leserne som begrunnes av lesevansker.

Et siste tiltak som blir nevnt er ulike former for lesekonkurranser, eksempelvis Norli junior og Sommerles. En av informantene forteller at elevene oppleves å være ekstra motiverte til lesing i tilfeller hvor hun har meldt klassen på slike konkurranser. Selv om hun forteller at dette oppleves som motiverende, sier hun at hun sjelden får dette til. Ressurser rundt tid er en av årsakene til at hun nedprioriterer dette, men hun forteller at hun kunne ønske å ha mer overskudd til å gjennomføre slike tiltak for elevene. Vi opplever at dette kan tyde på at informanten har et ønske om å tilrettelegge og skape lesemotivasjon i klasserommet. Noe som igjen kan tolkes som en positiv holdning til elevenes opplevelse av lesing, men hennes ønsker og realiteten kolliderer og skaper konflikt. Denne konflikten kan komme av at det er en spenning mellom den emosjonelle komponenten og kunnskapskomponenten som former hennes holdning.

6.4 Mestringsforventning

Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver om viktigheten av en positiv mestringsforventning. Elevene har mestringsforventninger til seg selv, i tillegg til at lærere har mestringsforventninger til elevene. Opplevelsen av å mestre en aktivitet, gjør at vi skaper en forventning om hvordan vi vil mestre en lignende oppgave i andre situasjoner. Hva vi forventer av eleven, kan skape en holdning til hvordan vi ser på, og tenker om eleven eller aktiviteten. I casen presenterte vi to elever, som læreren trolig kan ha ulike forventninger til. Den ene eleven bytter mye bøker og forholder seg rolig, mens den andre vandrer rundt og forstyrrer. Disse elevtypene vil trolig fremme ulike mestringsforventninger fra lærerne. Dette vil igjen påvirke hvordan en forholder

seg til elevene, og hvordan en tilrettelegger for en bedre leseopplevelse. Flere teorier uttrykker at læreren har en rolle som innebærer å legge til rette for at eleven får et utbytte av lesingen (Hennig, 2017; Gardiner, 2005). Informantene i vår studie viste ulike holdninger rundt forventninger til elever som ikke leser i lesestunden. Noen av informantene forventet at elevene skulle kunne lese bøker i likhet med andre om de bare fant riktig bok, mens andre mener at elevene burde jobbe leseteknisk da de ikke forventet at elevene mestret stillelesing. Disse ulike holdningene kan komme av at informantene har ulike utdanning og ulikt fokus til hva som er opplæringen, noe som kan påvirkes av både den emosjonelle komponenten og kunnskapskomponenten. Gardiner (2005) skriver at lærere kan ha godt utbytte av å sette av tid før lesing til å kartlegge interessenter til elevene og nivået, og ut fra dette veilede og ha tilgjengelig litteratur slik at elevene har god mulighet for å mestre aktiviteten. En utfordring som informantene tar opp med lesestund, er at å gjøre noe en ikke mestrer hver dag i femten minutter kan være ødeleggende både for mestringsforventninger og lesegleden til eleven.

6.5 Lesestund

Vi opplever at informantenes bakgrunn for lesestund har stor påvirkningskraft i forhold til gjennomføring av aktiviteten. Noen av informantene forteller at de flere ganger i uken må korte ned, avslutte eller fjerne lesestund som aktivitet. Dette fordi de mangler ansatte, har urolige elever og prioriterer andre aktiviteter. Gardiner skriver at han i flere tilfeller har opplevd at de urolige elevene, med hjelp av kartlegging og tilrettelegging, har blitt en del av de elevene som er mest motiverte under lesestund (Gardiner, 2005, s. 23). De resterende informantene forteller at de sjelden eller aldri avslutter en lesestund, og at de til tider ofte lar aktiviteten fortsette lengre ut i undervisningen. Om disse informantene bruker mer tid tilpasning og tilrettelegging på elevene som kan være urolige, eller om dette er tilfeldig, er uvisst. Kanskje kan dette tyde på at det er en sammenheng mellom grad og form av tilrettelegging og mengden urolige ikke-lesere. Informantene uttrykker her en ulik holdning til hvorvidt de tenker at lesestund er noe som bør prioriteres i elevenes skolehverdag, og hva som er fokuset. I tillegg opplever vi det er interessant at informantene har ulikt syn på hvordan de bruker lesing. Noen av informantene forteller at de benytter seg av lesing som belønning om elevene har jobbet

godt, og noen av informantene forteller at elevene derimot belønnes med andre aktiviteter om de leser godt. Dette er noe som viser at de har ulike holdninger rundt lesing. Noe som igjen kan tenkes å påvirke elevenes syn på lesing og hvordan de forholder seg til ikke-lesere.

Om informantenes valg av lesestund som aktivitet påvirkes av personlige erfaringer, eller læreplan kan også være en faktor som påvirker hvordan informantene gjennomfører lesestund. Læreplanen legger opp til lesing for opplevelse frem til 4. trinn, fra 5. trinn til 13. trinn finnes det ingen kompetansemål for at elevene skal lese for opplevelse. Det står derimot i kjerneelementet "tekst i kontekst" i læreplanen i norsk, og skal implementeres i undervisningen i alle alderstrinn. Vi stiller spørsmål ved viktigheten av dette lesing for opplevelse når det ikke blir nevnt ved kompetansemål i noen læreplaner etter 4.trinn. Når lærer 1 forteller at hun ofte nedprioriterer lesestund, kan det muligens forklares med bakgrunn av at dette ikke er noe som forventes i henhold til læreplanen. Hun forteller at hun ofte føler at andre mål og aktiviteter er viktigere, og derfor setter av mindre tid for stillelesing. Likevel poengterer hun at hun tenker at lesestund er viktig, og at elevene gjennom skoledagen leser mye. De leser bare ikke mye for opplevelsen, men for mengdetrening. Vi stiller spørsmål ved hvorfor lesing for opplevelse er blitt nedprioritert i læreplanen, når det er noe teori, informantene og vi opplever som viktig og nyttig for elevene.

6.6 Estetisk og efferent lesing

Som nevnt ovenfor, legger lærerne ulik vekt på bakgrunnen for lesing, og vi kan se på dette i lys av Rosenblatts tanker om estetisk og efferent lesing. Rosenblatt skriver at læreren har en viktig rolle i form av hvordan lesestunden blir lagt opp og hva som blir fokusert på (Rosenblatt, 1995, s. 292). Dette er noe både Hennig (2017) og Gardiner (2005) også sier seg enige i. Disse tre skriver på hver sin måte at læreren har ansvar for å legge til rette for gode lesestunder. Hvor læreren gjennom god veiledning og tilrettelegging skal bidra til at elevene har utbytte og kan oppleve glede under lesingen. Vi opplever at flere av informantene gir uttrykk for at de prioriterer den estetiske lesingen, og ser utbytte av denne formen for lesing kan gi elevene. Selv om de gir uttrykk for dette, forteller flere av informantene på samme tid at de bruker tiden under lesestund på å stille spørsmål til elevenes tekst. Lærer 1 forteller at elevene i hennes

klasse ofte leser nasjonale prøver og fagtekster i lesestunden. Til disse tekstene kan det ofte komme oppfølgende spørsmål etter teksten, noe som kan påvirke hvordan elevene leser teksten. Rosenblatt (1995) skriver at tekster som blir lest hovedsakelig med efferent blikk vil forhindre eleven i å oppleve estetisk lesing. Om elevene derimot leser estetisk, vil de underbevisst lese efferent. Ut fra denne teorien er det nærliggende å tro at hvis en, som lærer 4, 5, 6, og 7, stiller spørsmål rundt den selvvalgte teksten eleven leser, vil de ofte kunne svare på spørsmål selv om de har lest estetisk. Lærer 1 og 4 underviser på mellomtrinnet, noe som gjør at læreplanen setter andre mål for elevenes lesing, enn de lærerne som underviser på småtrinnet. Dette tror vi kan være en faktor som påvirker hvordan, og hva elevene leser under lesestund. Vi ser for oss at kunnskapen rundt efferent og estetisk lesing kan være nyttig i form av elevens utbytte. Samt å være bevisst på hvilke valg læreren som rollemodell tar for elevene i klasserommet. Tidligere har vi nevnt at holdningene lærerne besitter, vil kunne påvirke synet elevene har på lesing. Teorien sier at barn ofte arver holdningene og meningene, ofte ureflektert, når de er små. Dette kan bety at om lærerne stort sett presenterer lesestund med fokus på efferent lesing, vil dette forme synet elevene har på lesing. Holdningsteorien til Haugen (2020) sier at det er utfordrende å endre holdninger som er satt, derfor er det viktig at lærerne reflekterer over hvilke holdninger som blir videreført.

6.7 Fellesskap

En grunn til at flere av informantene legger opp til lesestund, er for å skape et fellesskap i klasserommet. Lærer 3 forteller at klassen kommer sammen gjennom felles opplevelser når de leser samme bok. Flere av informantene verdsetter dette, og lærer 7 forteller at den fellesskapsopplevelsen som kan skapes rundt å lese en bok sammen er viktig for elevens leseglede. Hennig skriver om fem lesedimensjoner som nevner dette aspektet, og tar opp den følelsen av samhold litteratur kan skape. Han skriver at dette kan legge til rette for følelse av tilhørighet og bygger opp under samholdet i klassen (Hennig, 2019). Fredwall og Bergan (2023) skriver også at følelsen av fellesskap kan alle elever oppleve på tross av språkmestring, leseerfaring og bakgrunn. På en annen side forteller en av informantene at hun har måtte prioritere lesingen til de elevene som allerede sitter og leser, over behovet til elevene som

velger å ikke lese. De urolige ikke-lesere får da vandre på gangen, eller gjøre andre aktiviteter i lesestunden. Dette er noe hun uttrykker er dumt, men at hun ikke opplever at hun har mulighet til noe annet i den gitte situasjonen. Når en elev vandrer alene på gangen, vil det kanskje være noe som fører til en ekskludering fra fellesskapet. En annen utfordring som noen av informantene tok opp, var at elever kan oppleve det ubehagelig og flaut å låne bøker på lavere leseteknisk nivå enn klassekameratene. Denne utfordringen kan føre til at elever låner bøker som er over deres nivå og derfor svært utfordrende. De kan gjøre dette for å imponere andre, og unngå å skille seg ut. Dette legger opp til en lesestund hvor de mest sannsynlig ikke vil oppleve mestring, som vil være ødeleggende for leselysten til eleven. Det kan være en utfordring da Gambrell (2011) sier at de må lese bøker på deres nivå for å fremme leseglede, og Hennig (2019) skriver at de skal få velge hva de vil lese selv. Skal en da la elevene velge bøker som en vet er over deres nivå?

6.8 Læreraktivitet

Flere teorier vektlegger lærerens rolle som støttende stillas for elevene. Dette er noe flere av informantene også nevner som viktig. Hennig (2017) med at en som rollemodell skal lese samtidig med elevene, Gardiner (2005) mener i tillegg til å lese samtidig vektlegger han viktigheten av å være støttende stillas før lesingen finner sted. På en annen side mener Miller og Kelley (2013) at lærerne bør tilrettelegge, veilede og aktivt engasjere elevene under lesestund for å få størst mulig utbytte. Forskningen til Bryan, Fawson og Reutzels konkluderte med at lærere som tilrettelegger før lesingen til elevene, etter hvert får elever som deltar i aktiviteten i en viss periode før de trenger ny støtte (Reutzel et al., 2008, s. 28). Teorien ovenfor viser at det er ulikheter om hva som er mest hensiktsmessig for læreren å gjøre. Dette er noe som tidligere forskning også kan tyde på. Svanes (2016) tidligere forskning viser at man ofte bruker tiden på veiledning, kartlegging og tilrettelegging, enn å bruke tiden til å lese selv. Stautland (2021) fant ut gjennom hennes forskning at det varierer hva lærere bruker tiden på i lesestunden. Hun hadde et flertall som hadde fokus på lesing for opplevelse, og noen lærere som brukte lesestunden til å kartlegge lesetekniske ferdigheter og øve på disse. Begge disse forskningene viser at det er ulikheter med hva lærere bruker tiden sin på under lesestund, noe vi også fant ut gjennom vår forskning. I vår forskning fant vi at alle informantene bruker mye tid

på elevene, i likhet med Stautland og Svanes. Lærer 7 uttrykker også at hun tidvis har prøvd å lese samtidig med elevene som Gardiner og Hennig skriver, men opplever at det stort sett blir for utfordrende til å gjennomføre da elevene krever hjelp til å komme i gang, og for at en også må hjelpe med alt det som skjer i klasserommet. Informantene underviser også på ulike alderstrinn som kan være en grunn til at noen får lettere til å frigjøre tid til å lese individuelt. Eksempelvis lærer 3, som underviser på 1.trinn, bruker mye tid på å lese for elevene da flere ikke har leseferdighetene til å lese selv. Noe, vi tenker, gjør at hun kan være en rollemodell i form av å formidle leseglede og opplevelse for elevene. Alle informantene uttrykker at de ønsker at alle elevene skal få mest mulig utbytte og jobber utfra hvordan de kan fremme dette. Selv om de kan ha ulike mål for lesingen og ulike arbeidsmåter de ser på som hensiktsmessige, tror vi at alle oppnår det de selv ser som mål med lesestunden.

Vi ser at teorien har ulikt syn på hva læreren bør gjøre under lesestund, da kan en tenke seg til at informantenes svar på hva de gjør under aktiviteten også vil være variert. Noe det viser seg å være, men en ting var felles for alle informantene. Da vi presenterte casene var første respons at de ville snakke sammen med eleven. Denne samtalen skulle hjelpe informantene i å løse utfordringer som førte til at eleven ikke leste. Lærer 6 forteller også at hun nytter slike samtaler til å bygge relasjoner med elevene, som igjen vil ha utbytte for tilrettelegging og veiledning. Selv om alle informantene forteller at de vil snakke med eleven som ikke leser, er fremgangsmåte og fokus ulikt. Enkelte av informantene forteller at de bruker denne samtalen til å hjelpe eleven til å finne rett litteratur, og for å finne roten til hvorfor eleven ikke leser. Andre bruker denne samtalen som en dialog hvor lærerens forventninger til eleven står i fokus. Vi tenker at lærerens holdninger til lesestund påvirker hvilken type dialog eleven vil møte. Informantene som tidligere har lagt vekt på at leseopplevelse er viktig, forteller at samtalefokus er rettet mot elevens interesser og ønsker. De informantene som har fokus på det lesetekniske har samtalefokus rettet mot forventninger og kartlegging i form av nivå. Selv tror vi ingen av disse samtaler er feil for elevene, men at utbytte av samtalen vil være ulikt. Det å bruke lesestunden til å samtale med eleven kan komme i konflikt med Hennigs (2017) tanker om at

eleven ikke skal avbrytes under lesestund. I de tilfeller hvor eleven ikke leser, vil dette ha lite innvirkning. Men dette kan fremdeles forstyrre de elevene som leser, og som ønsker å lese.

En samtale med eleven kan være en måte å kartlegge hvilke utfordringer eleven opplever, og ut fra dette finne måter en kan løse disse utfordringene på. Vi ser på dette som en måte for læreren å være et støttende stillas på. Andre former for støttende stillas tenker vi kan være samlesing, hjelp til valg av rett litteratur i form av nivå og interesse, støtte på enkelte ord og mulighet til lesing og samtale om litteratur med medelever. Vi synes at det er interessant å se hvilke ulike måter informantene opptrer som støttende stillas for elevene. Og vi tenker at måten de legger til rette for, og støtter eleven, uttrykker en holdning i form av hva informantene ønsker å få ut av lesestunden.

Variasjonen mellom hvordan informantene utfører og forholder seg i lesestund er spennende, og vi tenker at holdningene rundt lesestund og elever har sammenheng med hva informantene bruker tiden under lesestund på. Eksempelvis kan det være nærliggende å tro at enkelte informanternes holdning om at lesestund er en aktivitet som kan fremme lesetekniske ferdigheter, påvirker deres syn på ikke-lesere. Dette tenker vi på bakgrunn av hvordan de snakker om ikke-leserne. De forteller om de urolige ikke-leserne, som forstyrrer den resterende rolige klassen. Dette er et kjent problem, og en av informantene forteller at hun i flere tilfeller har latt elevene forlate klasserommet for at de resterende elevene skal få mulighet til å ha utbytte av lesestunden. Vi kan forstå at dette er en løsning, og informantene forteller at dette blir løsningen da de mangler ressurser til å ta hånd om de elevene som har utfordringer med lesingen. Det som er spennende å se på er at andre informanter ikke forteller om lignende situasjoner. Om dette er fordi det ikke skjer, eller om de velger å utelate dette i intervjuet vet vi ikke, men det får oss til å stille spørsmål til hvorfor det kan være så ulik praksis hos de forskjellige skolene. Vi opplever at de informantene som har fokus på leseropplevelse forteller at de setter av mye tid til å hjelpe de urolige elevene, noe som gjør at flere blir delaktige i aktiviteten. Dette stemmer også i forhold til det Bryan, Fawson og Reutzel skriver, samt Gardiners (2005) tanker om at rett tilrettelegging kan øke lesegledden hos de som tidligere har

blitt sett på som urolige ikke-lesere. Enkelte av informantene forteller at de også bruker en avsatt periode for å tilrettelegge og veilede alle elevene, uavhengig av nivå på lesing. Dette er noe Gardiner (2005) også bruker mye av tiden sin på, med stor belønning. Vi opplever at disse informantene viser en holdning til at lesing for opplevelse har stor betydning, og at denne holdningen påvirker både læreren og elevens motivasjon rundt lesing.

Vi opplever at flere av informantene er enige i Gardiners (2005) utsagn om at målet med stillelesing skal være å utvikle glede rundt lesing, livet ut. Her kommer enkelte av informantenes tanker i konflikt med det de sier de praktiserer, da de selv forteller at de ikke fokuserer på glede rundt lesing, men på det faglige utbyttet av lesingen.

7. Oppsummering

Formålet med denne forskningen var å se på hvilke holdninger som kom til uttrykk når et utvalg lærere snakker om elever som ikke leser. Gjennom gruppeintervju fikk et utvalg informanter drøftet to caser som åpnet for flere interessante refleksjoner og samtaler. Tolkning av andres holdninger kan være utfordrende, og vi fokuserte derfor på de holdningene vi opplevde kom til uttrykk i form av dialog og gjennom intervjuet, jf. uttrykkskomponenten i holdningbegrepet. Vi opplever at funnene vi gjorde oss kan være overførbare til andre undervisningssituasjoner i skolen, da holdninger vil kunne påvirke alle valgene en tar som lærer. Vi intervjuet et lite utvalg lærere, men ser likevel at flere tendenser går igjen hos flere av informantene og velger da å oppsummere disse.

Overordnet kan vi si at informantene stort sett uttrykket en holdning om at lesing i lesestund hadde flere fordeler. Forskjellen var at 5 av 7 informanter fokuserte i størst grad på å lese for opplevelse under lesestunden, mens 2 av 7 uttrykket at de ofte valgte å prioritere lesetekniske ferdigheter. Noe av det vi opplevde som interessant var at de skolene som prioriterte lesing for opplevelse, skåret bedre på nasjonale prøver i lesing enn den skolen som oftere prioriterte lesing med fokus på lesetekniske ferdigheter. Dette kan ha noe med at disse elevene leste generelt mer, men det kan også ha noe med at elever som liker å lese, lesere frivillig mer og derfor også får mer mengdetrening. En annen mulighet er at siden skolen skårer bedre på nasjonale prøver i lesing, kan dette øke mestringsforventningen og også motivasjonen til å lese. Et annet poeng flere av informantene reflekterte rundt var sårheten elevene kunne oppleve rundt 15 minutter lesing hver dag, om dette var noe de ikke mestret. Denne sårheten tar opp et perspektiv som kanskje ikke er nevnt så mye i teori rundt lesing i skolen, og som kunne vært interessant å forske videre på. Flere av informantene gav uttrykk for ulike holdninger rundt hvordan de tilrettela og hvilke tiltak de tok i bruk for å skape motivasjon og leseglede for ikke-leseren. Vi opplevde også at flere av informantene vektla viktigheten og utfordringer rundt å lese i fellesskap med en klasse, noe som igjen kan tyde på ulike holdninger som kan komme av ulike tidligere erfaringer og kunnskap.

Ulike lese teorier har ulike meninger om hva læreren som rollemodell bør gjøre under lesestund, eksempelvis modellere lesing selv eller være aktiv støtte under lesing. Informantene forteller at de har testet flere ulike måter i lesestund, men nevner at det kan være utfordrende da de opplever at de har andre oppgaver som krever oppmerksomhet og tilstedeværelse fra læreren. Valg en tar som rollemodell har stor påvirkning på elevenes utbytte, da disse former undervisningen. Valgene lærerne tar påvirkes ofte av holdningene en har, både kunnskap, erfaring og følelser vil være med på å forme disse holdningene. Eksempelvis om lærerne alltid favoriserer en type lesing, vil denne holdningen påvirke elevenes egen oppfattelse til lesing og forme elevens holdninger til lesing generelt. Videreføring av holdninger er noe Haugen (2020) skriver ofte blir en realitet da barn ofte tar til seg holdningene de blir eksponerte for, noe som poengterer påvirkningskraften en har som lærer. I tillegg til at lærerens holdning, vil også skolens holdning kunne ha en innvirkning. Dette i form av hva skolen selv vektlegger vil kunne påvirke lærernes valg. Noe vi synes hadde vært interessant, var å se på langtidsvirkningene av lærerens og skolens påvirkningskraft gjennom ulike holdninger. Om vi hadde hatt mulighet ville det vært spennende å sett på om det fantes en sammenheng mellom holdningene til lærerne og elevene som ikke leser, og sett om det informantene uttrykker stemmer med det som skjer i praksis. Læreplanen skriver at opplæringen skal fremme motivasjon og engasjement rundt lesing i kjerneelement, men har kun nevnt lesing for opplevelse eksplisitt i kompetansemål frem til 4. trinn. Her setter vi spørsmål til om dette er en etablert holdning i skolen. Leseferdighetsundersøkelsen PIRLS 2021 viser at flere elever skårer dårligere på leseglede og leseferdigheter nå kontra tidligere. Derfor mener vi at fokus på holdninger i leseundervisningen vil være relevant i arbeidet da vi ser antydning til hvor stor påvirkningskraft holdninger kan ha.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.
- Bergan, C., & Fredwall, I. E. (2023). Lesing og lesestimulerende arbeid på skolebiblioteket. I *Skolebiblioteket som læringsarena -leseglede, utforskning, opplevelse* (s. 59–83). Cappelen Damm akademisk.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919877300602202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Dunn, K. (2016). Interviewing. I L. Hay (Red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (s. 101–138). Oxford University Press.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen—Et kunnskapsgrunnlag* (2. utg.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.
<https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gardiner, S. (2005). *Building Student Literacy Through Sustained Silent Reading*. Association for Supervision Curriculum Development.
- Haugen, V. D. (2020). Holdninger blant studenter i barnehagelærerutdanningen til barn med særskilte behov. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 416–428.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-08>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner* (1. utgave.). Gyldendal.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919840396102202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Laila Aase. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (1. utgave., s. 13–26). Fagbokforlaget Landslaget for

norskundervisning.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920015595802202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Lesesenteret. (2023, mai 22). *Norske femteklassinger leser fortsatt bedre enn gjennomsnittet – men markant nedgang i PIRLS 2021 | Universitetet i Stavanger*. Universitet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/pirls>

Lines, R. (2005). The Structure and Function of Attitudes Toward Organizational Change. *Human Resource Development Review*, 4(1), 8–32. <https://doi.org/10.1177/1534484304273818>

Miller, D., & Kelley, S. (2013). *Reading in the wild: The book whisperer's keys to cultivating lifelong reading habits* (1st ed.). Jossey-Bass.

Mitchell, M. G. (2023). Lesemøte og leseglede på skolebiblioteket. I *Skolebiblioteket som læringsarene—Lese glede, utforskning, opplevelse* (s. 83–92). Cappelen Damm akademisk.

Mullis, I., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 Internasjonal results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk: Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.

NSD. (u.å.). *Norsk senter for forskningsdata*. NSD. Hentet 22. mai 2023, fra <https://nsd.no/>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013071508281

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

Reutzel, D. R., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading. *The Journal of Educational Research (Washington, D.C.)*, 102(1), 37–50. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.1.37-50>

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforl.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. Modern Language Association of America.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforl.

Stautland, M. (2021). «*Eg synes det er veldig positivt at me les eit kvarter gjennom skuledagen*

- i eiga bok»—Om stillelesing på sjuande trinn. uis. <https://hdl.handle.net/11250/2783112>*
- Stuestøl, L. C. (2002). *Lesesiesta: Et enkelt og effektivt lesestimulerings tiltak*. Damm.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014061806100
- Svanes, I. K. (2016). Stillelesing i norskfaget – pustepause for læreren eller veiledningsøkt i lesing? *Acta Didactica Norge*, 10(3), 2-. <https://doi.org/10.5617/adno.2478>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Læreren og lesestunden i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 407093	Vurderingstype Standard	Dato 19.12.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjektittel
Læreren og lesestunden i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig
May-Britt Syltern Nerland

Student
Asta Herredsvela Aksdal

Prosjektperiode
02.01.2023 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

Læreren og lesestunder i skolen.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke tanker og refleksjoner som kommer frem når et utvalg lærere drøfter ulike caser om lesestund i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke ulike måter en kan opptre som lærer og veileder under lesestunder i klasserommet. Hvordan håndteres og tilrettelegges det for at alle elevene er deltakende, og hvordan håndteres ulike situasjoner. Vi ønsker å se nærmere på hva de ulike lærerne tenker om gitte caser, hvordan de ville håndtert situasjonene og hvilke refleksjoner og tanker de har rundt temaet lesing.

Vi er to studenter som studerer Grunnskolelærer 1.-7. trinn, master. Prosjektet oppstod da vi begge hadde spørsmål om lesestunder i skolen, og hvordan en kan legge opp til dette og hva en skal gjøre i de ulike situasjonene som kan oppstå. Vi ønsker å lære mer om når det legges opp til lesestund, og hvorfor det legges opp til dette. Vi ønsker også å få innblikk i lærerens rolle under lesestunder, og hensikten med lesingen. Ut fra teori om lesing, ønsker vi å stille spørsmål til teori knyttet opp mot praksis.

Deltakerne blir i grupper presentert for to fiktive caser, hvor vi ønsker å drøfte ulike tanker, refleksjoner og mulige løsninger ut fra den gitte casen. Dataen som blir samlet inn vil bli brukt i vår masteroppgave, og blir slettet etter at den er bestått. Vi håper at vår masteroppgave kan være givende for oss og andre innenfor fagfeltet, da vi ikke har funnet tidligere forskning på området.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker variasjon i informanter, og har derfor valgt å spørre flere lærere, på ulike skoler i forskjellige kommuner. Vi ønsket å samle en gruppe norsklærere, som er interesserte i å samtale og drøfte om lesing og lesestunder i klasserommet. Vi har vært i kontakt med skolenes rektorer, og har fått informasjon om mulige deltakere fra skolene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar i et gruppeintervju. I dette gruppeintervjuet skal du sammen med andre lærere drøfte to caser, og svare på oppfølgingsspørsmål rundt disse. Intervjuet vil ha en varighet på omtrent en time. Casene vil inneholde situasjoner hvor det blir presentert et scenario fra en fiktiv lesestund. Gjennom disse casene er vi nysgjerrige på lærerens rolle under lesestunden/lesestunder, i forhold til elevene som leser/ikke leser. Intervjuet vil bli registrert med lydopptak, som igjen vil bli transkribert av oss to masterstudenter som skriver oppgaven. Dataene vil bli lagret trygt frem til begge har bestått masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til dataen er prosjektgruppen, studentene og veilederne. For at ingen andre skal ha tilgang til data vil lydopptak og personopplysninger lagres på et annet sted enn datamaterialet. Disse lagres på hver sin ekstern minnepinne, som låses i en skuff når den ikke er i bruk. I det transkriberte dokumentet vil det ikke bli gjengitt deltakernes navn, men fiktive navn/skoler vil bli oppgitt. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av andre enn de deltakende i intervjugruppen. Det vil kun brukes enkelte utsagn, tanker eller formuleringer, som blir gjengitt med fiktivt navn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven er godkjent, august 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Universitetet i Stavanger ved May-Britt Syltern Nerland.

E-post: may-britt.nerland@uis.no.

Vårt personvernombud: Personvernombud ved UiS er Rolf Jegervatn.

E-post: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

May-Britt Syltern Nerland
(Forsker/veileder)

Asta Herredsvela Aksdal & Kariann Møland Larsen
(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Casestudie om lesestunder i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ” å delta i *gruppeintervju*
- ” at innsamlet data kan brukes til drøfting i masteroppgave

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Case 1 og 2

Case 1	Du er lærer på 5. trinn, og dere har for øyeblikket lesestund. Du kikker ut over klassen, og legger merke til at Nils bytter bok for 3. gang de siste ti minuttene. Han setter seg rolig ned på plassen igjen, og åpner boken. Etter et par minutter med rask gjennomgang reiser han seg igjen for å bytte bok, hva gjør du?
Case 2	Klasse 6A er en klasse med flere leseglade elever. Her møter du flere elever som sliter med å legge vekk boken når lesestunden er ferdig. Amalie derimot legger ikke skjul på at dette er noe hun ikke liker. Når lesebøkene kommer frem vandrer hun i klasserommet, lager lyd og forsøker å samtale med medelever. Enkelte av elevene gir uttrykk for at dette er forstyrrende, og Amalie ser ut til å slite med å finne ro under lesingen. Hva gjør du?

Vedlegg 4: Intervjuguide

Asta H. Aksdal & Kariann M. Larsen

Intervjuguide

Hovedspørsmål/Gjennom case	Oppfølgingsspørsmål	Funn
1. Hvordan møter du elever som velger å ikke lese i lesestund, men som holder seg rolige?	Hvilke "aktiviteter" godkjennes i stedet for lesing? Hvilke elever får lov til å gjøre andre aktiviteter? Gjelder denne "regelen" alltid, eller enkelte tilfeller?	<input type="checkbox"/> Veiledning til å finne bøker, tilpassing. <input type="checkbox"/> Motivere <input type="checkbox"/> Lytte, satte i gang, lyd støtte.
2. Hvordan møter du elever som velger å ikke lese i lesestund, men som lager uro i klasserommet?	Hva definerer du som uro? Hvilke metoder/tilnærminger bruker du for å "kople" eleven på? Ser du en sammenheng/fellestrekk mellom de elevene som ikke deltar i lesingen? Hvilke trekk er dette?	<input type="checkbox"/> Hente inn, samtale med og veilede. <input type="checkbox"/> Tilrettelegge, i form lydbok/høytlesing. <input type="checkbox"/> Diagnose?
3. Hvordan møter du eleven som leser under lesestund?	Leser du selv? Hvordan veileder du?	<input type="checkbox"/> Lytte, kompetansesjekk. <input type="checkbox"/> Observere <input type="checkbox"/> Vil ikke avbryte god lesing, la eleven være i flow
4. Når leser du/dere i klasserommet?	Hvorfor i disse gitte tilfellene? Ideelt, når ønsker du å kunne lese i klasserommet? Hvor lenge leser dere i øktene? Er dette en aktivitet du kan utføre alene i klasserommet? Hvorfor/hvorfor ikke prioriterer du lesing i klasserommet?	<input type="checkbox"/> Morgen/ettermiddag, lesekvart/lesesiesta. Hver dag. <input type="checkbox"/> "skal egentlig lese hver dag, men ikke egentlig" <input type="checkbox"/> Lesing går på bekostning, utføres om tid. <input type="checkbox"/> Lese i bibliotek <input type="checkbox"/> Lese som belønning <input type="checkbox"/> Lesing som overgang <input type="checkbox"/> Lesing i fritid
5. Hva er dine tanker rundt lesing i klasserommet?	Leser du på fritiden? Er du en lesende lærer? Hvilke erfaringer har du med lesing i klasserommet? Hvilke fordeler ser du med lesing i klasserommet? Hvilke ulemper ser du med lesing i klasserommet? Er det rom for litterære samtaler under/etter lesingen? Hvordan arbeider du med tekstene elevene leser? Hvilke former for tekst er det	<input type="checkbox"/> Positive: leselyst, forståelse, fantasi, forestillingsverden, ordforråd, klassemiljø <input type="checkbox"/> Lærere leser selv, men opplever lite tid til dette i en travel hverdag. <input type="checkbox"/> Sårt å ikke kunne lese. Mestringsforventning. <input type="checkbox"/> Rom for litterære samtaler, i tilfeller dette lar seg gjøre. <input type="checkbox"/> Forstyrre hverandre. <input type="checkbox"/> Lydbok er tilgjengelig for

	greit at elevene leser? (Digitalt, lydbok, blader, tegneserier osv.)	<p>de fleste (2 skoler).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Skjerm vs. bok
6. Hva er dine forventninger til elevens lesing i klasserommet?	<p>Hvilket fokus har du på lesing i klasserommet? Hvilke tanker har du om elevenes behov for tilrettelegging under lesingen? Hvordan tilrettelegger du for disse behovene? Hva fungerer/fungerer ikke? Hva gjør du om lesestunden ikke går som planlagt? (Bråk, forstyrrelser, valg av "feil" litteratur)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Eleven skal lese, på en eller annen måte. Men hvordan var opp til forventning og tilrettelegging. ● Viktig for eleven på flere nivå. ● Lesestund går sjelden "ikke som planlagt" (2 skoler). Lesestund avbrytes, eller kortes ned i tilfeller. ● Aktiv aktivitet, krever planlegging og tilrettelegging. Ikke en pause for lærer. ● Tilrettelegger med relasjon, nivå, kasser, variasjon, tilgjengelighet og bibliotekbesøk.
Annet	<p>I hvilken grad føler du læreplanen legger opp til estetisk lesing? Hvordan møter du de elevene som uttrykker at de ikke liker å lese? Hvilken litteratur er tilgjengelig i klasserommet? Hvordan hjelper du elevene å velge rett litteratur for deres nivå?</p> <p>Med bakgrunn av lese teori (Hennig), hva tenker du om at elevene skal lese hvor/når/hvorfor de vil? Hva er dine tanker rundt dette, og utførelse i praksis?</p> <p>Hvilke teorier forholder du deg til/ikke til i forhold til lesing i klasserommet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Læreplanen legger fint opp til lesing. ● Prøver å tilrettelegge for elever som ikke liker å lese, finne en bok som kan vekke interesse. Men har forståelse for at dette er en "favoritt" aktivitet for alle, men det må kunne utføres. ● Hjelp av bibliotek, bibliotekar, kjennskap til hva andre leser, lese seg opp på litteratur selv. ● Hjelper elever å velge rett nivå med å lytte til, samtale med, vurdere og holde seg oppdatert. ● Alle lærere mener at teori (Hennig) er bra, om dette er mulig å gjennomføre. Men gjennomførbarhet kan være vanskelig. Lesing selv er det få lærere som gjør, men de som har gjort opplever at elevene ofte er interesserte og selv vil lese dette. ● Gardiners teori om SSR kom vi inn på (ASTA SJEKK) ● Foreldre lese hjemme

Asta H. Aksdal & Kariann M. Larsen

		påvirker eleven positivt (Sjekk teori, Hennig?)
--	--	--

Samskrivningsprosessen

Det siste året har vi, Asta og Kariann, skrevet masteroppgave sammen. Vi ønsket å samskrive av ulike grunner, men hovedårsaken var det gode samarbeidet vi tidligere hadde opplevd under samskriving. I perioden har vi kunnet støtte og motivere hverandre, samt bidra til gode og reflekterte diskusjoner. Dette har vi opplevd som veldig positivt for det endelige resultatet, og vi kan nå sitte igjen med en oppgave vi er stolte av.

I henhold til Vancouver-kriteriene er vi begge enige i, og stolte av teksten som blir presentert. Mange timer har blitt lagt ned i oppgaven, og vi kan tenke oss at det har blitt slettet, endret og flyttet på flere tusener av ord. Vi valgte å fordele arbeidet likt, derfor har begge studentene skrevet teori, metode, funn og analyse. Hvilke deler av teorien som ble skrevet ble fordelt slik at vi hadde mulighet til å arbeide individuelt, men hver setning har blitt lest, diskutert og eventuelt endret på av studentene i fellesskap. Under innsamling av data jobbet vi sammen for å lage caser, spørsmål og plan for intervju. Selve intervjuet ble også gjennomført i fellesskap, og vi opplever at arbeidet gjennom oppgaven har vært rettferdig delt. Transkripsjonen ble først gjort av Asta, som delte dette med Kariann som gikk over lyd og transkripsjon for å validere dette. Studentene sorterte funn individuelt, men delte disse med hverandre og snakket om dem i etterkant. Deretter laget vi en felles oversikt over hva som opplevdes relevant. Funn og analyse ble også skrevet i fellesskap, noe vi opplever som en fordel for resultat.

Denne oppgaven er noe vi er stolte av å presentere, og vi signerer herved under på at begge studentene har hatt likestilt deltakelse og på et velfungerende samarbeid. Vi signerer også på at vi kan stå for denne oppgaven, og at vi godkjenner den leverte versjonen av teksten.

Asta H. Aksdal

Asta H. Aksdal

Kariann M. Larsen

Kariann M. Larsen

Bryne, 26/5-23

Tid, Sted

Samskrivingsavtale, masteroppgave

Universitetet i Stavanger, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora.

Avtale mellom

Student:	Studentnr:	Født:
Asta H. Aksdal	245801	21.01.98
Karianne M. Larsen	250434	11.12.98

Avtale kan inngås mellom to studenter om å skrive masteroppgave sammen. Avtalen skal sikre et godt samarbeid mellom studentene, samt gjøre partene klar over deres rettigheter og plikter når de skriver masteroppgave sammen.

Dersom to studenter skriver sammen, bør dette gjenspeiles i arbeidet som inngår i oppgaven, gjerne i form av en mer omfattende problemstilling og et fyldigere teoritilfang. Oppgaven kan da også være lengre. Emnebeskrivelser samt retningslinjer for masteroppgaver (der slike retningslinjer finnes) kan ha utfyllende opplysninger angående oppgavens omfang og andre forhold angående masteroppgaven.

Søknad sendes til studieprogramleder/emneansvarlig.

Institutt/senter skal godkjenne avtalen.

Partenes rettigheter og plikter

1. Studentene har ansvar for å fylle ut og levere avtalen til institutt/senter for å få den godkjent.
2. Det må legges ved en egen søknad, som studentene setter opp selv, der det fremgår hvordan studentene vurderer det aktuelle temaet for oppgaven som egnet for samarbeid, og hvordan studentene planlegger å fordele arbeidet mellom seg. Arbeidet skal fordeles slik at det blir en likeverdig innsats.
3. Vancouver-kriteriene skal legges til grunn for hva som kan regnes for felles forfatterskap.
 - a) Begge parter må levere et substansielt bidrag til konsept eller idé eller innsamling av data eller analyse og fortolkning av data.
 - b) Det kreves at begge har deltatt i utformingen av masteroppgaven og har levert en substansiell del av tekstmaterialet.
 - c) Begge skal ha godkjent den versjonen som sendes inn for publisering.
4. Alle tre krav må være oppfylt. Ved innlevering av oppgaven må det legges ved et skriv som sier noe om hvordan denne samskrivningsprosessen har foregått. Institutt/senter gir nærmere beskjed om omfang på et slikt prosess-skriv.
5. Studentene har et felles ansvar for at retningslinjer i forbindelse med det å skrive en masteroppgave blir fulgt, og et felles ansvar for å forhindre juks og plagiat.
6. Studentene har et felles ansvar for masteroppgaven som helhet.
7. Begge studentene må levere masteroppgaven uavhengig av hverandre. Leverer kun den ene, vil den andre få «ikke levert» og dermed stryk.
8. Studentene har felles opphavsrett til den ferdigstilte oppgaven og til innsamlet materiale.
9. Ved sykdom over en lengre periode, eller dersom det av andre uforutsatte grunner ikke kan følges forventet progresjon, meddeles dette til veileder og til institutt/senter så fort som mulig. Det må da

avklares om det kan søkes om forlenget frist for å levere masteroppgaven, eller om avtalen må brytes.

10. Studentene må så snart som mulig melde fra til veileder om eventuelle problemer i samarbeidet mellom de to. Ved problemer skal veileder bidra til å finne en best mulig løsning for de involverte. Studentombud og StOr kan evt. også kobles inn.
11. Institutt/senter skal varsles dersom partene ønsker å bli løst fra samskrivningsavtalen.
12. Brytes samarbeidet underveis, må det avklares gjennom dialog og forhandlinger hvordan stoffet kan tilpasses og omskrives til en ny kontekst/individuell oppgave. I slike tilfeller har begge parter ansvar for å tilpasse arbeidet til en ny kontekst, slik at det ikke fremstår som plagiat.

Veiledning

Det gis felles veiledning på oppgaven. Institutt/senter vil ha egne avtaler som regulerer veiledning og samarbeid med veileder.

Sensur

Det skriftlige arbeidet vil få en felles karakter. Eventuell muntlig justerende del skal sensureres individuelt.

Klage

Etter sensur kan begge parter klage på vurderingen, uavhengig av hverandre. Om bare den ene klager og får endret karakter, vil endringen bare gjelde for den som har klaget, den andre beholder opprinnelig karakter. Jfr. Forskrift om studier og eksamen ved Universitetet i Stavanger § 5 – 5 pkt. 2b.

Vedlegg:

*Begrunnelse for hvorfor temaet egner seg for samarbeid, og hvordan arbeidet er planlagt fordelt.
(se pkt. 2)*

Sted/dato... Åsta H. A Stavanger 14/9-22
Underskrift student

Sted/dato... Karannah Stavanger 14/9-22
Underskrift student

Sted/dato... Stavanger 5.10-22 Hanne Stauseth
Underskrift av godkjenner fra instituttet/senteret

SAMSKRIVINGSSØKNAD - MGL320M

Vi, Asta H. Aksdal & Kariann M. Larsen ønsker å skrive masteroppgave i norsk sammen.

I vår masteroppgave ønsker vi å forske på «hva et utvalg lærere tenker om de elevene som ikke leser i lesestunder?» Dette er noe vi gjennom felles praksis har fundert over og ønsker å finne ut av. Årsaken til at vi tenker at dette er en oppgave det er en fordel å være to om, er fordi vi tenker at tidligere samtaler, diskusjoner og opplevelser vil være en fordel for oppgaven. Og om vi får skrevet denne sammen, tror vi at dette vil være fordelsmessig for begge parter.

Vi er forberedte på at dette kan føre til mer arbeid, og godt samarbeid. Men vi har tro på at dette er noe vi kommer til å mestre. Det er gjort oss oppmerksom på at det forventes et fyldigere teoritilfang og en mer omfattende problemstilling, dette er noe vi mener å få til. Vi har laget en plan, og har en tanke om hvordan vi vil gå frem med oppgaven. Vi har lest og signert samskrivningsavtalen, og har selv skrevet en personlig kontrakt om at vi begge skal jobbe godt og dedikere tid og arbeid inn i oppgaven. Vi har allerede faste møter og skrivestunder hver mandag. Begge er klare over at vi skal være enige om produktet som skal leveres, og vi er dedikerte til å jobbe sammen om å skrive en oppgave begge kan være fornøyde med. Kariann er klar over at Asta er gravid, og at det kommer et barn i februar. Vi har og enighet om at vi kan gi beskjed til veileder hvis samarbeidet ikke skulle fungere. Vi synes selv at vi har klart å lage en fin plan, og ser frem til å jobbe sammen for å skrive denne oppgaven.

Asta og Kariann plan B

Hvis noe skal skje, men en av studentene skrive vi herved under på at den resterende eleven har lov til å bruke deler/mye av oppgaven. Den andre studenten kan bruke innsamlet data, og vil skrive en oppgave med lignende tema. Vi legger til rette for at vi stiller spørsmål til intervju som også kan brukes til andre problemstillinger. Her er noen tanker til problemstilling:

- * hvordan praktiserer ulike lærere lesing i klasserommet?
- * ikke-lesere, og lærerens oppfattelse av disse i klasserommet
- * stillelesingens rolle i klasserommet, og lærerens tanker om dette

Vi er klare over at ting kan skje etter fødsel, eller tilfeldig. Vi velger fremdeles å skrive sammen, men skriver under på at den som noe evt. skjer med en av studentene. Er den studenten ansvarlig for å tidligst mulig gi beskjed om situasjon, og ut fra dette velger studentene sammen hvordan de vil løse situasjonen.