



FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA
MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: VLS501-1 22H Erfaringsbasert master for lærarspesialistar	Vårsemesteret, 2023
Forfatter: Klara Fatnes	
Rettleiar: Ingeborg Margrete Berge	
Tittel på masteroppgåva:	Meir enn lesing for kosen - Lærarar sin bruk av Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa på mellomtrinnet
	Stavanger, 31. Mai, 2023 dato/år

Samandrag

Føremålet med denne studien har vore å undersøkje korleis Foreningen!les sin Bokslukarpris bidreg til leseopplæring på mellomtrinnet. Masteroppgåva svarer på kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur nettressursen til Bokslukarprisen legg opp til og korleis lærarar nyttar Bokslukarprisen. Eit premiss i studien er at nettressursen har påverknad på leseopplæringa i skulen.

Studien har eit kvalitativt forskingsdesign som utforskar ein kasus der ein utvald ressurs frå nettressursane til Bokslukarprisen er analysert og eit lite utval lærarar som bruker Bokslukarprisen er intervjuet. Det lærarane seier dei gjer i undervisning er det primære i denne studien. Det teoretiske rammeverket i studien består av teori om posisjonering i leseprosessen, resepsjonsteori og det dialogiske klasserommet. Teorien dannar grunnlag for drøfting av analyse saman med tidlegare forskning på lesing av skjønnlitteratur i skulen. Gjennom å analysere eit utval frå nettressursen og intervjuet av lærarane, søker denne studien å forske på korleis Bokslukarprisen bidreg til leseopplæringa i skulen.

Resultata frå studien viser at nettressursane til Bokslukarprisen er strukturert etter ei prosessorientert lesing med bruk av strategiar før, under og etter lesing. Strukturen er ganske lik for alle utdraga og om lærarane nyttar dei akkurat slik, kan det vere ei fare for lite variasjon i leseopplæringa. Vidare viser funn frå analyse at den estetiske lesinga Bokslukarprisen legg opp til, blir nytta av lærarane. Dette skil seg frå studien til Ottesen og Tysvær (2017) der elevane ofte “las for kosen” og i liten grad fekk høve til å snakke om tekstane dei las.

Føreord

Å skrive er hardt arbeid, det er det ingen tvil om. I løpet av tre år med vidareutdanning har eg verkeleg fått kjenne på at skriving er ein prosess. Arbeidet har vore både krevjande og frustrerande, men mest av alt lærerikt og kjekt. No gler eg meg til å lese skjønnlitteratur med god samvittigheit, nyte helger og feriar og senke skuldrene.

Det er fleire personar som har bidrege undervegs, og som fortener ein velfortent takk. Først vil eg rette ein stor takk til min gode rettleiar, Ingeborg Margrete Berge, for spesielt god og konstruktiv respons. Eg har sett pris på samtalanene med deg, at du skriv tydelege tilbakemeldingar og at du har pirka i språket! Takk!

Særleg takk til informatane mine – oppgåva hadde ikkje blitt til utan dokker. Takk for at de (utan å nøle, trur eg) sa ja til å vere med.

I tillegg vil eg takke medstudentane mine gjennom tre år i lærarspesialistutdanninga. De har gitt meg mykje glede og inspirasjon under studiet. Eg synes me har vore gode til å både heie, utfordre og stille kvarandre kritiske spørsmål.

Eg er takksam for at Klepp kommune har lagt til rette for at eg fekk byggje på lærarspesialistutdanninga med denne masteren gjennom ordninga “Kompetanse for kvalitet”. Rektor og kollegaar ved skulen eg arbeider har støtta og lagt til rette for at eg skulle kunne gjennomføre studiet. Det set eg stor pris på. Takk!

Til slutt vil eg takke familien, den finaste heilagjengen min, som har lytta, vist interesse og tolmod når eg har hatt behov for å snakke om studien min. Det blir fint å “pakke saman kontoret” no og nyte fritida i lag med dokker.

Innhald

1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål	3
1.3 Læreplanverket for norskfaget	4
1.3.1 Læreplanen om lesing av skjønnlitteratur	5
1.4 Tidlegare forskning	5
1.5 Foreningen!les og Bokslukarprisen	8
1.6 Struktur og oppbygging av oppgåva	9
2 Teori.....	9
2.1 Hermeneutikken.....	10
2.2 Den tyske resepsjonestetikken.....	11
2.3 Reader-response-teori	11
2.4 Utforskande og målretta lesing.....	14
2.5 Ulike posisjonar i leseprosessen	14
2.6 Erfaringsbasert og analytisk inngang til tekst	18
2.7 Den vidare leseopplæringa	18
2.8 Det dialogiske klasserommet	20
2.8.1 Litterær samtale	22
2.9 Å lese med pennen i handa	24
2.10 Høgtlesing.....	26
3 Metode	27
3.1 Kvalitativ forskingsmetode.....	27
3.2 Datainnsamling.....	28
3.3 Nettressursane til Bokslukarprisen	30
3.4 Utvald ressurs frå nettsida	32
3.5 Utval av informantar	32
3.6 Tekstanalyse	33
3.7 Innhaldsanalyse.....	34
3.8 Halv-strukturerte intervju	34
3.9 Utvikling av intervjuguide	35
3.10 Transkripsjon	36
3.11 Validitet	37
3.12 Reliabilitet	38
3.13 Etske tilhøve	39
3.14 Analysemetode og kategoriar	40

4	Analyse	42
4.1	Analyse av ein utvald ressurs frå nettsida.....	42
4.1.1	Å posisjonere seg som litterær lesar	42
4.1.2	Erfaringsbasert eller analytisk inngang til litteraturen	44
4.2	Lærarar som bruker Bokslukarprisen	45
4.3	Presentasjon og analyse av intervju.....	47
4.3.1	Læraren sin motivasjon for å delta i Bokslukarprisen.....	47
4.3.2	Læraren sin pedagogiske og didaktiske bruk av prisen i leseopplæringa.....	49
4.3.3	Vurdering av fagleg fokus.....	54
4.3.4	Elevaktivitet og tekstarbeid	55
4.4	Oppsummering av intervju.....	59
5	Diskusjon	59
5.1	Estetisk og efferent lesing	60
5.2	Posisjonering	61
5.3	Samtale om tekst.....	61
5.4	Lesing for kosen og fagspesifikk lesing.....	63
5.5	Proessorientert lesing.....	65
5.6	Tekstval.....	66
6	Avslutning	67
	Litteratur	70
	Vedlegg.....	74
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	74
	Vedlegg 2: Intervjuguide	76
	Vedlegg 3: Meldeskjema	77
	Vedlegg 4: Posisjonering	78
	Vedlegg 5: Lærerveiledning Sommer med Jo	79
	Vedlegg 6: Aktiviteter Sommer med Jo.....	82
	Vedlegg 7: Å skrive bokmelding	83
	Vedlegg 8: Generell mal	84

«Den som leser lever tusen liv, før han dør. Den som ikke leser lever bare ett.»

(George R.R. Martin, 2014, s. 57)

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn

Lesing av skjønnlitteratur i norskfaget er overordna tema for studien min og eg ønskjer å undersøkje kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur leselystaksjonen Bokslukarprisen legg opp til på mellomtrinnet. Litteratur spelar ei viktig rolle i liva våre og gir oss føresetnader til å utforske både oss sjølve og andre, til å definere og omdefinere kven me er, kven me skulle ønske me var og korleis verda skulle kunne sjå ut (Langer, 2005, s. 17). Ifølge Judith Langer (2005) bør me sjå på litteraturen som ein måte å tenkje på. Langer meiner at litteraturen er ein bestemt måte å resonnerer og løyse problem på og ikkje berre eit sett med tekstar. Gjennom lesing av litteratur lærer elevane å utforske moglegheiter og alternativ. I tillegg lærer dei å identifisere samanhengar. I dette perspektivet er litteraturen nyttig gjennom heile livet.

Danning er ei sentral målsetting for skulen og er eit av måla med lesing i norskfaget (LK20). Per Arne Michelsen kommenterer at “Litterær kunnskap, leseferdighet og tolkingskompetanse er noe man trenger i livet og ikke bare i litteraturfaget” (Michelsen, 2020, s. 96). Laila Aase skriv at norskfaget som dannelsesfag er knytta til lesing av litteratur (Aase, 2012, s. 48). Litteraturen byr på møte med ulike tankar og handlingar. Desse møta kan igjen føre til ein meir fleksibel tankegang og sjenerøsitet overfor “den andre” eller “fremmede” (Aase, 2012, s. 48). Ifølge Aase (2003) veks og modnast elevane både individuelt og kollektivt gjennom lesing av litteratur. Atle Skaftun (2009, s. 17) trekk fram at arbeid med skjønnlitteratur nødvendigvis ikkje er nyttig i og for seg, men at innholdsmessig rommar skjønnlitterære tekstar erfaring frå livet og perspektiv på tema og fenomen som kan vere viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på eit seinare tidspunkt i livet. Skjønnlitteraturen kan i dette perspektivet representere ein kunnskapsbank dersom ein ser på skulen sine langsiktige dannelses mål.

Lesing av litteratur i skulen er eit tema som engasjerer. Det er mange som ikkje forstår vitsen med å lese skjønnlitteratur og norskfaget kan opplevast som både lite relevant og kjedeleg. PISA undersøkingar viser at elevar las mindre i fritida i 2018 samanlikna med i 2000 (Roe, 2020, s. 107). Kommentaren “Med lyst til å lese” av Aslak Sira Myhre (Myhre, 2023) var starten på ein pågåande avisdebatt i media. “Hvis norske ungdommer skal lære og like å lese, må skolen slutte å lete etter metaforer og forfatterens budskap” (Myhre, 2023) fekk fleire

elevlar, lærarar og forskarar til å engasjere seg i debatten. Myhre la fram lesinga ein driv på med i skulen som ei “tvangslesing” og meiner den type lesing hindrar leseglede. Gunhild Abelsnes, lektor i norsk, er tydeleg på at det ikkje enten er lystlesing eller “tvangslesing”; den eine lesinga utelukkar ikkje den andre (Abelsnes, 2023). Ho argumenterer med at det er rundt bøkene ein les felles i klasseromma ein får dei gode samtalanene når ein i fellesskap utforskar tekstane ein les. Debatten har vore interessant og aktuell for meg å følge, sjølv plasserer eg meg i “Ja, takk begge delar”-leiren og ønskjer som norsklærer å leggje til rette både for ei individuell lesing kor elevane får vere i fred med boka si og ei lesing der me les same teksten i klasserommet og kan utforske teksten både undervegs og i etterkant av lesinga. Eg trur og håpar denne kombinasjonen kan leggje til rette for leseaktivitetar som inviterer til både oppleving og læring som Monica Mitchell frå Lesesenteret skriv om (Mitchell, 2023). Mitchell ønskjer fokus på utvikling av lesestimulerande miljø med positive haldningar til lesing heller enn å snakke om lese lyst/leseglede som kan vere vanskeleg for elevlar å uttrykkje at dei har.

Didaktisk forskning i Noreg dei siste åra peikar på nokre utfordringar. Aase (2019) meiner at det estetiske norskfaget står svakt i skulen i dag som følge av ei vektlegging av ferdigheiter og ein målstyrt læreplan. Dette blir bekrefta i resultat frå studie i norske klasserom. LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020) viser at elevlar les få tekstar i fellesskap og at det er lite rom for samtale om litteratur i klasserom på 8. trinn. “Få lærere ba elevene begrunne eller forsvare tolkningene sine knyttet til litterære tekster” (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.96). Lærarane var i liten grad opptekne av å spørre elevane om deira eigne erfaringar og opplevingar med tekstane. Tekstane ein las i fellesskap var i stor grad døme på sjanger og vart lesne for å peike på verkemiddel. I tillegg viser PISA 2018 at norske elevlar fordjupar seg sjeldnare enn før i lange tekstar (Roe, 2020, s. 109). På bakgrunn av tidlegare forskning ønskjer eg å finne meir ut av kva slags tilnærming til tekst det blir lagt opp til på mellomtrinnet. Kva skjer i litteraturundervisninga i åra før ungdomstrinnet?

Etter mange år som norsklærer på ulike nivå i skulen, lærarspesialiststudent og lærarspesialist i norsk har eg gjort meg fleire erfaringar knytta til lesing av skjønnlitteratur i skulen. Sjølv er eg veldig glad i å lese skjønnlitteratur og har eit ønske om å kunne medverke til at elevane skal få ei positiv haldning til lesing av litteratur. Dette er ein av grunnane til at eg ofte les høgt for elevane. Både Langer (2005) sine tankar om at lesing av litteratur kan hjelpe oss til å definere og omdefinere kven me er eller kven me skulle ønske at me var og danningspotensialet under lesing av litteratur i norskfaget som både Michelsen (2020) og

Aase (2012) skriv om, er gode å trekkje fram dersom eg skal argumentere for kvifor eg bruker mykje tid på høgtlesing i klasserommet. Eg kjenner meg godt igjen i funnet frå studien til Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær om lesing på mellomtrinnet som viser at nå ein les bøker høgt, er det for kosen sin del (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61).

I FoU-oppgåva mi i fjor undersøkte eg min eigen lærarpraksis når det gjeld arbeidsmåtar i samband med lesing av skjønnlitterære tekstar på ungdomstrinnet. Her fann eg ut at det var stort fokus på efferent lesing i undervisninga mi. Ein stor del av lesinga handla om å leite etter verkemiddel og sjangertrekk. Elevane fekk i liten grad høve til å trekkje inn eigne erfaringar og knyte tekstane til eige liv. I tillegg nytta me ofte tekstar frå læreverk (Fatnes, 2022). Lærarar kan nytte ulike ressursar, læremiddel og støtte frå ulike hald i undervisninga si. Foreningen!les sin Bokslukarpris, ein leselestasjonsjon for mellomtrinnet, er eit eksempel på det. No jobbar eg på mellomtrinnet og dei to klassane eg underviser i norsk på 5. trinn var begge med i Bokslukarprisen hausten 2022. Arbeidet med FoU-oppgåva inspirerte meg til å forske på bruk av Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa på mellomtrinnet. Eg ønskjer å undersøkje kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur nettressursen til Bokslukarprisen legg opp til og få innsikt i lærarar sin bruk av aksjonen. Med tanke på at mange elevar deltek i Bokslukarprisen kvart år, at mellomtrinnet på skulen eg arbeider deltek og at eg kan bli nytta som ein ressursperson som lærarspesialist, håpar eg at studien min kan vere både aktuell og viktig. I tillegg er det relativt lite forskning i Noreg og Skandinavia på arbeid med skjønnlitteratur på mellomtrinnet (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 56).

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

I denne studien vil eg gå nærmare inn på lesing av skjønnlitterære tekstar i norskfaget på mellomtrinnet. Eg ønskjer å finne ut korleis lærarar bruker Bokslukarprisen i leseopplæringa på mellomtrinnet. Det er grunn til å tru at prisen har påverknad på leseopplæringa i skulen fordi lærarar set av tid til Bokslukarprisen og det er fleire som deltek år etter år. Eg har formulert følgande problemstilling:

Korleis bidreg Bokslukarprisen til leseopplæringa i skulen?

For å avgrense studien har eg desse forskingsspørsmåla:

1. Kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur legg nettressursen til Bokslukarprisen opp til?

2. Korleis nyttar lærarar Bokslukarprisen?

Eg vil sjå nærmare på innhaldet i nettressursen til Bokslukarprisen og første forskingsspørsmål handlar om å finne ut kva didaktiske tilnærmingar Foreningen!les legg opp til i nettressursen. Her starta eg med å studere heile nettressursen før eg endte opp med å gjennomføre ein analyse av ein utvald ressurs. Denne analysen vil truleg gje meg ei forståing av kva slags støtte og didaktise grep lærarane kan få gjennom bruk av nettressursen. Det andre forskingsspørsmålet søkjer å finne ut kva nokre lærarar seier at dei gjer når dei nyttar Bokslukarprisen i leseopplæringa. For å få svar på dette har eg intervjuet eit lite utval lærarar som fortalde om deira bruk av nettressursen og refleksjonar rundt bruken av Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa.

1.3 Læreplanverket for norskfaget

I arbeidet med fagfornyinga fram mot LK20 vart det diskutert om norskfaget skulle bli eit fag der fokus primært skulle liggje på å utvikle elevane sine språk- og kommunikasjonsferdigheitar og at kultur- og litteraturdelen skulle gjerast mindre omfattande (NOU 2015: 8 s. 52). Dette vart imidlertid avvist og Kunnskapsdepartementet understrekar “at norskfaget er og skal være både et språkfag, og et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 50). Skjønnlitteraturen har dermed framleis ein tydeleg plass i norskfaget, både i dei grunnleggjande ferdigheitane, kjerneelementa og i kompetansemåla.

LK20 er ein kompetansebasert læreplan, slik og LK06 var. Den nye læreplanen har ein ny definisjon av kompetansegrepet:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

(Kunnskapsdepartementet 2019)

Fokuset er ikkje på kunnskap og ferdigheiter i seg sjølve, men på kva elevane skal kunne gjere ved hjelp av kunnskap og ferdigheit etter at opplæringa er ferdig (Bakken, 2019, s. 42).

I overordna del av læreplanverket kan me lese at: “Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet”

(Kunnskapsdepartementet 2017, s. 7) og her kan skjønnlitteraturen vere ei kjelde til å forstå

både andre, verda og seg sjølve. LK20 skildrar måla for opplæringa i faget, men ikkje vegen dit. Lærarane har eit stort profesjonelt handlingsrom, metodefridom og samstundes eit stort ansvar for å realisere måla i planen.

1.3.1 Læreplanen om lesing av skjønnlitteratur

Innføringa av kjerneelement må seiast å vere den store nyskapinga i fagfornyninga (Bakken, 2019, s.30). Kjerneelement er det viktigaste elevane skal lære i faget og norskfaget fekk 6 ulike kjerneelement. Kjerneelementet “Tekst i kontekst” i norskfaget framhevar lesinga sin sentrale plass i faget. Ut frå definisjonen er det tydeleg at lesing er meir enn berre å knekke lesekode og hente ut informasjon (Bakken, 2019, s.30). Kjerneelementet seier at: ”Elevane skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevane skal tolke tekstane i lys av ulike kontekstar og møte tekstane utforskande og reflekterande. “Tekst i kontekst” kan lesast som ei fornying av norskfaget og kanskje spesielt litteraturundervisninga. Teksten er det sentrale og konteksten kjem inn sekundært som ei tolkingsramme i tekstarbeidet (Bakken, 2019, s. 31). Dette bryt med tidlegare læreplanar der litteraturhistoria i seg sjølve var eit viktig tema.

I kompetansemåla for mellomtrinnet står det at elevane skal kunne “lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold” og “bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen”. Prinsippa i læreplanverket som metode- og tekstfridom gir lærarane ein stor valfridom. Det eksisterer ingen kanon i norskfaget lenger og lærarane står heilt fritt til å velje tekstar sjølv. Nettopp denne valfridommen ein har i LK20 både når det gjeld tekstar og metode gjer at lærarar kan velje å delta i Bokslukarprisen og bruke den som ein del av leseopplæringa i norsk på mellomtrinnet.

1.4 Tidlegare forskning

Ottesen og Tysvær (2017) si forskning på skjønnlitterære tekstpraksisar på mellomtrinnet viser at det blir lese mykje skjønnlitteratur på mellomtrinnet, men at elevane les mest på eigahand. Det blir sett av mykje tid til individuell lesing og elevane får oftast *vere i fred* med bøkene sine. Mange av lærarane som deltok i studien til Ottesen og Tysvær (2017) meiner at om elevane får velje litteratur sjølv, får dei gode lesaropplevingar og utviklar både leselyst og ferdigheiter. Fokus er på kos og mengdelesing. I tre av dei elleve samtalanane Ottesen og

Tysvær hadde med informantane sine, kom det imidlertid fram at elevane skreivlogg eller bokmeldingar etter lesing i samband med leseaksjonar. Når det gjeld å finne bøker til elevane, seier mange av lærarane at dei ikkje har tid til å halde seg oppdatert på nyare barne- og ungdomslitteratur og framhevar bibliotekaren si viktige rolle i arbeidet med å finne gode tekstar til den enkelte elev.

Felles høgtlesing på mellomtrinnet kan ut frå forskinga til Ottesen og Tysvær (2017) karakteriserast som “matpakkelesing”. Lærarane vel ofte bøker dei meiner elevane bør kjenne til eller bøker med tema som er aktuelle og viktige å snakke om og reflektere over. Det kan eksempelvis vere mobbing og vennskap. Når det gjeld litteraturpraksis i samband med høgtlesing, til stor likskap med den individuelle lesinga, får tekstane ofte *vere i fred*. Lærarane fortalde om spontane samtalar om bøkene. Dersom samtalan hadde eit definert mål om å utvikle elevane sin litterære kompetanse, arbeidde elevane ofte med bokmeldingar. Enkelte lærarar seier at dersom dei arbeider med sjangerlære og litterære verkemiddel, må dette arbeidet ikkje øydeleggje elevane si leseoppleving. Over halvparten av lærarane seier at dei har behov for betre kompetanse når det gjeld leseopplæring kytta til skjønnlitterære tekstar og at dei manglar verktøy i opplæring i skjønnlitterær lesing (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 63).

Forskinga til Ottesen og Tysvær (2017) viser at skjønnlitteraturen er sentral i norskfaget sjølv om lesinga i stor grad er privatisert både når det gjeld lesing på eiga hand og for felles lesing. Lærarane i studien deira utnyttar, ifølgje Ottesen og Tysvær, ikkje potensialet som ligg i litteraturen. Dei koblar ikkje lesinga til overordna mål i læreplanen. Dette er interessant for min studie. Kva med lesinga i Bokslukarprisen? Les ein berre for kosen eller arbeider lærarane med fleire faglege siktemål i tillegg?

Marie Dahl Rasmussen har forska på gruppesamtalar i litteraturundervisninga i danskfaget. (Rasmussen, 2021). Ho seier at gruppearbeid ein sentral aktivitet i litteraturundervisninga i dansk grunnskule og forskinga hennar frå litteraturundervisninga i 5. klasse viser at det er utforskande samtalar i klasseromma (Rasmussen, 2021). Læraren les teksten høgt, elevane skriv hurtignotat etter lesinga ut frå eigne tankar dei fekk under lesinga og vart bedt om å ta med seg noko inn i gruppa som dei ville snakke om. Rasmussen observerte at elevane utforska teksten i grupper, men det kunne sjå ut som om det var den kollektive vidareutviklinga og utprøvinga som skapte framdrift og samanheng i elevane si utforsking av teksten. Her tenkjer eg at elevane treng lærarstøtte for å få eit større fagleg utbytte av

gruppesamtalane. I Noreg viser studien til Atle Skaftun og Åse Kari H. Wagner (2019) at det i liten grad blir lagt opp til at elevane i første klasse kan samtale i klasserommet. Samtalane var svært lærarstyrde og elevane svarte ofte berre med **eitt** ord på spørsmål frå læraren. Og når det gjeld mellomtrinnet såg me at Ottesen og Tysvær konkluderte med at mellomtrinns lærarane i liten grad utnytta litteraturen sitt potensiale då dei vektla mengdelesing framfor litteraturfaglege mål i samband med lesing av skjønnlitterære tekstar (2017, s. 63-64).

Marit Berg Øien (2009) skriv blant anna om dialogisk klasseromsarbeid i masteroppgåva si om skjønnlitterær praksis på mellomtrinnet. Øien meiner at læraren spelar ei stor rolle om dette skal lukkast eller ikkje. Opnar eller lukkar spørsmåla læraren stiller elevane si leseoppleving? Øien konkluderer med at læraren kan kome med innspel og eigne tankar så lenge dette ikkje hindrar elevane i å kome med sine innspel. Ein føresetnad for å lukkast med å “opne” tekstane for elevane er ifølge Øien at lærarane kjenner tekstane godt for å kunne følge opp elevane sine innspel, kome med eigne tankar og tolkingar og legge til rette for at elevane lærer seg å “lese på måter som gjør at de kan utnytte potensialet i skjønnlitteraturen” (2009, s. 108). Informantane til Øien meiner imidlertid at det er vanskeleg å finne tid til elevane si lesing av skjønnlitteratur og oppdatere seg sjølv på barne- og ungdomslitteraturen. Når det gjeld min studie, får lærarane eg har intervjuja tilgang på ny barne- og ungdomslitteratur gjennom deltaking i Bokslukarprisen og det reknar eg med at dei set pris på. Andre interessante perspektiv kan vere om elevane får kome med eigne tankar og tolkingar gjennom spørsmåla Bokslukarprisen stiller og om lærarane legg til rette for at elevane skal få dele desse tankane i klasserommet?

I mangelen av studiar på mellomtrinnet kan det vere av interesse å sjå kva forskning frå trinnet over viser. LISA-studien er ein klasseromsstudie i norskfaget der forskarar har vore inne i 47 ulike klassar på åttande trinn for å undersøkje kva som faktisk skjer i norskundervisninga. Data frå LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.91-108) viser at lærarane var opptekne av å plassere teksten innfor bestemte sjangrar og snakke om litterære verkemiddel når det gjeld lesing av skjønnlitteratur. Lærarane i studien gjekk raskt frå innhaldet i den litterære teksten til å identifisere verkemiddel. Det kunne sjå ut som at lærarane valde tekstar der ein kunne finne typiske sjangertrekk og verkemiddel og dermed vart tekstar frå læreboka naturlege å bruke. Innhald i teksten, estetiske kvalitetar og opplevinga av å lese teksten var underordna. Elevane sine eigne erfaringar og leseopplevingar i tekstar klassen las i fellesskap

vart lite lagt vekt på av lærarane dei observerte. Sjølve teksten var med andre ord ikkje utgangspunktet for samtalen mellom lærar og elevar. Det var få lærarar som engasjerte elevane i samtalar om litteratur eller brukte tid på at elevane fekk snakke om deira eiga oppleving av litteraturen. Ei samanlikning av funna eg har trukke fram viser at på mellomtrinnet les ein ofte for kosen, medan ein på ungdomstrinnet har eit meir norskfagleg fokus med jakta på verkemiddel som ein viktig del av tekstarbeidet og bruker lite tid på elevane si oppleving.

1.5 Foreningen!les og Bokslukarprisen

Foreningen!les er ein ideel medlemsorganisasjon med statleg støtte som arrangerer ulike leselystaksjonar for å spre leselyst og skape lesarar for elevar både i vidaregåande, på ungdomstrinnet og for mellomtrinnet. Elevar på mellomtrinnet kan delta i Bokslukarprisen og hausten 2022 deltok om lag 127 000 elevar i prosjektet (Bokslukarprisen, 2023).

Foreningen!les seier sjølv at dei jobbar for at alle skal ha tilgang til nyare norske og omsette tekstar innan skjønnlitteratur og sakprosa og at dei legg til rette for at barn og unge skal få meine noko om litteraturen som er skriven for dei (Foreningen!les, 2023). Prosjektleiar for Bokslukarprisen, Christian Goveia Jacobsen, seier at Foreningen!les er opptekne av lesekultur og ønskjer å spre engasjement for lesing og at dette ligg til grunn når dei utviklar nettressursar (Jacobsen, personleg kommunikasjon, 24.03.23). Jacobsen er sjølv pedagog og har mange års erfaring frå Oslo-skulen (Foreningen!les, 2023). Han seier vidare at dei er opptekne av variasjon i klasserommet og det å stå i ein tekst over tid (Jacobsen, personleg kommunikasjon, 24.03.23).

Bokslukarprisen er eit ferdig organisert, nasjonalt og gratis leseprosjekt som lærarar og elevar på mellomtrinnet kan delta i. Elevane skal stemme fram sine favorittar på bakgrunn av utdrag i ein antologi. Antologien for 2022 inneheld tekstutdrag frå 10 bøker for målgruppa. 5 av desse bøkene blir nominert til Bokslukarprisen ut frå stemmeresultata til elevane. 9 juryklassar frå heile landet får til slutt æra av å kåre vinnarboka og vere med å dele ut prisen på eit arrangement i Oslo i samband med Verdas bokdag. Alle skulane som deltek i Bokslukarprisen får ein gratis antologi til kvar elev, tilgang til digitale lydfile, utdrag, nettside med aktiviteter og ei lærarrettleiing med inspirasjon til lærarane.

1.6 Struktur og oppbygging av oppgåva

Masteroppgåva består av seks hovudkapittel. I innleiingsskapittelet legg eg fram bakgrunnen for studien, problemstilling og forskingsspørsmål, skriv kort om planverket samt ser på tidlegare forsking på feltet og presenterer til slutt Foreningens og Bokslukarprisen.

I det andre kapittelet vil eg presentere det teoretiske rammeverket eg legg til grunn for studien. Her er Hans-Georg Gadamer, Wolfgang Iser, Louise M. Rosenblatt, Judith A. Langer og Kari-Anne Rødnes sentrale. Vidare held eg fram med den vidare leseopplæringa, det dialogiske klasserommet; der Mikhail Bakhtin og Olga Dysthe er sentrale og litterær samtale, før eg avsluttar med arbeidsmetoden «å lese med penne i handa» og høgtlesing i klasserommet.

Kapittel tre er metodekapittelet. I dette kapittelet blir kvalitativ forsking gjort greie for, metodane eg har nytta blir presentert, validitet, reliabilitet og etiske refleksjonar blir lagt fram og til slutt vil eg presentere analysemetode og kategoriar for både nettressursen og intervju.

I kapittel fire vil eg presentere og analysere funn frå datamaterialet mitt. Her vil eg bruke analysekategoriane eg etablerte i kapittel tre. For å gjere dette oversikteleg vil eg først analysere utvald ressurs frå nettsida før eg held fram med presentasjon og analyse av intervju.

Vidare vil eg i kapittel fem diskutere aktuelle funn i analysen og drøfte desse opp mot allereie etablert teori og tidlegare forsking i oppgåva. Her vil eg og rette eit kritisk blick mot eiga forsking.

I sjette og siste kapittel kjem ei kort oppsummering med konklusjon, didaktiske implikasjonar og tankar om vidare forsking.

2 Teori

I denne delen vil eg presentere teori som ligg til grunn for det teoretiske rammeverket mitt. Eg startar med hermeneutikken då Gadamer si fortolkingslære lenge har vore sentral i den humanistiske tradisjonen. Vidare vil eg trekkje inn den tyske resepsjonestetikken og reader-respons-teori der Iser og Rosenblatt er sentrale. Deretter vil eg presentere dei ulike posisjonane Langer meiner lesaren kan veksle mellom under lesing av ein skjønnlitterær tekst,

gjere greie for erfaringsbasert og analytisk inngang til tekst og den andre leseopplæringa. Under lesing av skjønnlitterære tekstar er lesarane ofte i dialog med kvarandre for å oppnå ei felles forståing av teksten og derfor vil eg avslutningsvis presentere Bakhtin sitt syn på dialog, Dysthe sine tankar om det dialogiske klasserommet og heilt til slutt kome inn på nokre arbeidsmetodar som kan nyttast i det dialogiske klasserommet under lesing av skjønnlitteratur med fokus på litterære samtalar, å lese med pennen i handa og høgtlesing.

2.1 Hermeneutikken

Lesing av skjønnlitterære tekstar kan ha ulike føremål. Under lesing av tekst i Bokslukarprisen er forståing og utforsking av tekst eit naturleg føremål. Gjennom høgtlesing, skriving og samtale utforskar elevane teksten og utviklar truleg ei betre forståing. Hermeneutikk er fortolking eller læra om fortolking. Eit sentralt omgrep innan den filosofiske hermeneutikken er forståing. Ei moderne oppfatning er at all forståing er eit resultat av fortolking (Kjørup, 2008, s. 64). Ifølge Gadamer vil lesaren av ein tekst møte teksten med eigne oppfatningar og forståingar. Han samanliknar lesinga av tekst med oversetjing frå eit språk til eit anna. Det er ikkje ein rein reproduksjon. Einkvar oversetjar er ein fortolkar (Gadamer, 1990/2010, s. 425). Dette forstår eg som at det ikkje er ei “rett” tolking det handlar om under lesing av tekstar, men at lesarane sine eigne tankar står sentralt og påverkar lesinga av tekstane.

Den hermeneutiske sirkelen er ein metode innan hermeneutikken der ein som lesar i arbeidet med å tolke og forstå teksten beveger seg mellom del og heilskap (Kjørup, 2008, s. 67). Ifølge Skaftun og Michelsen vil heilskapsforståinga av teksten bli justert av detaljane og ein ser detaljane i lys av heilskapen (Skaftun og Michelsen, 2009, s. 41). I arbeidet med å forstå ein tekst skjer dette kontinuerleg og ein kjem ikkje tilbake til same plass etter å ha fullført ein runde mellom del og heilskap og nettopp derfor er det fleire som snakkar om ein *spiral* enn om ein sirkel. Åsmund Hennig (2010, s. 168) seier at lesing ikkje er ein rettlinja prosess, men nyttar óg omgrepet den *hermeneutiske sirkelen* fordi lesarane ikkje legg lag på lag for å få eit fullstendig bilete. Lesarane pendlar mellom del og heilskap utan at førestillingsverda tek slutt.

Eg tenkjer det er viktig å frå fram at den hermeneutiske situasjonen når det gjeld tekstar ikkje er lik situasjonen som føreligg i ein samtale mellom to personar. Under lesing av tekstar, er det slik at teksten berre kjem til orde gjennom fortolkaren. Lesaren forstår teksten sjølv og hans eigne tankar er alltid involvert i arbeidet med å forstå ein tekst (Gadamer, 1990/2010, s.

427-428). Her kan ein trekkje linjene til Iser og hans meiningar om korleis ein lesar les og forstår teksten eller bør lese teksten (Kjørup, 2008, s. 81).

2.2 Den tyske resepsjonestetikken

Den tyske resepsjonsteorien, ofte kalla *resepsjonestetikken* eller *reader-response criticism*, er ei litteraturteoretisk retning der det handlar om korleis ein les og forstår tekstar – eller bør lese dei (Kjørup, 2008, s.80). Iser er ein sentral tysk teoretikar innanfor resepsjonsteorien og eg tek utgangspunkt i hans interesse for korleis lesarane forhold seg til konkrete formuleringar i ein tekst. Iser er oppteken av sjølve leseprosessen og kva som skjer når ein enkelt lesar forhold seg til ein tekst. Han seier at eit litterært verk har to polar. Den eine polen er knytta til forfattern som skriv teksten, medan den andre er knytta til at lesaren gjennom leseprosessen gjer teksten til noko meningsfylt (Iser, 1978, s. 21). Når ein les teksten, vil lesaren gradvis byggje forståing og forståinga vil bli justert etter kvart i leseprosessen. Iser legg vekt på korleis det å lese litteratur gir lesaren moglegheit til å formulere det uformulerte (Iser, 1972, s. 299).

Tomrom eller tomme plassar i tekstar er eit sentralt omgrep hos Iser. Å lese skjønnlitterære tekstar krev at lesaren må fylle dei tomme romma (Iser, 1972) med eigen kunnskap og erfaring. Lesaren er aktivt medskapande både gjennom førestillingsevne, egne erfaringar og gjennom tolking av enkeltdelar og heilheit i forhold til kvarandre (Iser, 1972, s. 280). Teksten legg imidlertid føringar for korleis han kan forståast og dei tomme plassane må fyllast på ein bestemt måte. Forholdet mellom tekst og lesar er assymetrisk då teksten ikkje kan endre seg og lesaren må derfor innrette seg etter teksten (Kjørup, 2008, s.83). Lesaren kan på ingen måte skape ei tolking av teksten heilt fritt. Hennig støttar seg til Iser og trekk fram at lesaren fyller dei tomme romma i teksten på sin spesielle måte ut frå føringane teksten gir og er dermed delaktig i litteraturen (Hennig, 2010, s. 26). “*Mye av det vi ønsker å få vite, forteller ordene i teksten oss. Men det aller meste forteller de oss ikke*” (Hennig 2010, s. 25). Det er med andre ord mange tomme rom i teksten og lesaren må tenkje seg fram til og lage egne førestillingar. Nettopp dette gjer lesaren, ifølge Hennig, nysgjerrig. Orda i teksten, erfaringar med andre tekstar og livserfaring blir brukt for å fullføre potensialet som ligg i ein tekst.

2.3 Reader-response-teori

Den amerikanske litteraturforskarer Rosenblatt, representant for den amerikanske reader-responsretninga, var tidleg ute med å fokusere på lesaren si rolle både i lesing generelt og i

lesing av skjønnlitteratur. Allereie i 1938 ga ho ut boka *Literature as Exploration*. Her skildrar Rosenblatt leseprosessen som ein transaksjon mellom lesaren og teksten. Det å lese litteratur handlar om å utforske teksten. Eitkvart møte med ein tekst vil vere ulikt fordi ein møtar tekstane med ulik forståing. Rosenblatt kallar teorien sin for *the transactional theory*, forklart med at ein finn meininga i sjølve transaksjonen mellom lesaren og verket (Rosenblatt, 1995, s. 34). Dette forklarar ho sjølv: “The “meaning” does not reside readymade “in” the text or “in” the reader but happens or comes into being during the transaction between reader and text” (Rosenblatt, 2005, s. 7).

Rosenblatt (1995, s. 32-33) skil mellom to ulike føremål når ein skal lese ein tekst. Ho brukar omgrepa estetisk og efferent lesing. Ein kan imidlertid ikkje forstå dette som to ytterpunkt eller motsetnader. Rosenblatt påpeikar sjølv: “These stances are not opposites but form a continuum of possible transactionas with a text” (Rosenblatt, 1995, s. xvii). Lesemåten ho kallar efferent, ut frå det latinske ordet *efferre*, “å føre ut”, handlar om å hente ut informasjon. Eksempelvis under lesing av ei bruksanvisning eller ei oppskrift. Lesinga er målretta, dominert for praktiske føremål og det handlar ikkje om ei personleg meining om teksten (Rosenblatt, 1995, s. xvii). Den andre lesemåten kallar Rosenblatt (1995) estetisk lesing der oppleving og erfaring av teksten er i fokus. Her er sansar, kjensler, assosiasjonar og førestillingsevne sentrale. I ei estetisk lesing er det fokus på det som skjer under sjølve lesinga. Lesaren beveger seg ifølge Rosenblatt innover i teksten, utan at lesinga nødvendigvis skal brukast til noko og det gir oss ei meir personleg tekstmeining (Rosenblatt, 1995, s. xvii).

Vidare seier Rosenblatt at “*this distinction has been the most difficult to communicate*” blant anna fordi det er vanskeleg å skilje dei frå kvarandre (Rosenblatt, 1995, s. 292). Ein kan eksempelvis lese skjønnlitteratur på ein efferent måte dersom ein leitar gjennom teksten etter svar ein skal bruke til noko. I skulen stiller ofte læraren spørsmål om teksten og elevane les gjennom teksten for å leite etter svar. Rosenblatt (1995, s. 293) seier at elevane les teksten ut frå oppdraget dei har fått frå læraren. Dersom dei veit dei blir testa på fakta frå teksten, dominerer ei efferent lesing av teksten. Føremålet med lesinga av teksten avgjer dermed vektinga av efferent og estetisk lesing.

Under lesing av skjønnlitterære tekstar vil det ofte vere snakk om begge lesemåtar. Ein les ikkje enten eller, men både estetisk og efferent i ein varierende skala (Rosenblatt, 2005, s.12-13). Rosenblatt hevdar at litterær lesing alltid er estetisk, fordi lesaren samhandlar med

teksten. Opplevinga ligg i sjølve teksten og det er umogleg å få utbytte av ein skjønnlitterær tekst ved å kun lese stikkord eller samandrag. For å understreke dette viser Rosenblatt til Yeats: “How can we know the dancer from the dance?” (Rosenblatt, 1995, s. 266). Dette forstår eg som at både dans og dansar er nødvendige for å skape estetiske uttrykk og overfører det til skjønnlitteraturen der lesarane må ta del i lesinga for å kunne lese estetisk.

Rosenblatt (2005) meiner at undervisninga i skulen er prega av efferente lesemåtar og at ein legg for lite vekt på dei estetiske sidene ved språket i litteraturundervisninga. Både LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020) og mi eiga FoU-oppgåve (Fatnes, 2022) viser ei tydeleg vektlegging av efferent lesing. Ifølge Rosenblatt bør ein unngå ytterpunkta med ei privatisering av lesinga eller ei for analytisk tilnærming til teksten. Ein bør heller prøve å pendle mellom dei to lese måtane (Rosenblatt, 2005). Dersom ein tek utgangspunkt i elevane sine reaksjonar og det som påverkar dei, kan læraren hjelpe elevane til å oppnå ei balansert lesing av teksten (Rosenblatt 1995, s. 33). “Det er fruktbart å tenke at den estetiske lesingen kan fungere i et kompaniskap med efferent lesing” (Fredwall et al., 2022, s. 17) . I ei estetisk lesing blir elevane engasjerte av litterære omgrep som dei enno ikkje kan indentifisere, men som kan hentast ut frå teksten, gjennom efferent lesing, i undervisninga. For å lukkast med dette, må ein halde fast ved elevane sitt engasjement frå den estetiske lesinga. Ein skapar sjeldan interesse for litteraturkunnskap dersom ein formidlar kunnskapen i “rein form” (Fredwall et al., 2022, s. 17). Rosenblatt hevdar at lesing av tekst går føre seg i ein spiral der tekst og lesar påverkar kvarandre. Meininga i teksten er ikkje berre hos lesaren eller i teksten, men i eit samspel mellom desse (Rosenblatt 1995, s. 26). Lesaren møter teksten med hypotesar eller forventningar og desse blir justerte utover i lesinga. “The poem or the novel or the play exists in the transaction that goes on between reader and text” seier Rosenblatt (1995, s. 27).

Hennig støttar seg på Rosenblatt og meiner at den efferente lesinga nesten fullstendig har dominert i litteraturundervisninga (Hennig, 2010, s. 123) og han trur det kan ha skapt motvilje hos elevane mot å lese litteratur (Hennig, 2010, s. 121). Ifølge Hennig har målet med lesinga ofte vore at ein etter lesing skal kunne svare på spørsmål om synsvinkel og budskap i teksten og fokuset på elevane sin umiddelbare og personlege respons på tekstane har mangla (Hennig, 2010, s. 122). Hennig meiner at ei litterær analyse berre er eit verktøy for å strukturere tankane ein har om det ein les. Dersom ein ikkje bruker analysen som eit verktøy, vert den mekanisk, overfladisk og utan eleven si oppleving av teksten (Hennig, 2010, s. 76).

2.4 Utforskande og målretta lesing

Langer (2005) byggjer på Rosenblatt sin tenkjemåte og skil mellom to ulike måtar å lese tekst på; ei utforskande lesing og ei målretta lesing (2005, s.18-20). Når ein les utforskande, justerer ein forståinga av heilskapen undervegs etter kvart som det dukkar opp nye overraskingar og nye delar. Her snakkar Langer om “*subjektiv erfaring*” (2005, s.18) der ein som lesar søker inn i seg sjølv for å forstå teksten. Når ein les målretta derimot, distanserer ein seg frå eigne kjensler og idéar. Ein les med eit distansert blikk. Ei utforskande lesing er ofte knytta til skjønnlitteratur og ei målretta lesing til saktekstar, men leseemåtene heng saman og ein kan ikkje fjerne ei målretta lesing heilt frå lesing av skjønnlitterære tekstar. Å lese med fokus på den individuelle forståinga og opplevinga kombinert med fokus på verda utanfor kan bidra til ei meir fyldig og kompleks forståing (Langer,2005, s.19) .

Skaftun skriv om lærarrolla under arbeid med litteratur i klasserommet i boka *Litteraturens nytteverdi* (2009). Ifølge Skaftun (2009, s. 219) tek ein god litteraturlærer ansvar for å binde saman fagkunnskap og her og no-forståinga av ein tekst. Dersom læraren vågar å vere ein samtalepartnar med openheit for at han eller ho sjølv kan ta feil, blir elevane invitert til å risikere det same. Læraren formidlar ikkje at han sit på fasiten. Her kan Langer sine posisjonar kan vere nyttige haldepunkt i arbeide læraren har med å leie ein litterær samtale (Skaftun, 2009, s 223). For å få flest mogleg med, må læraren vise at samtalen inviterer til ei utforsking av ulike moglegheitlar og at i utgangspunktet er det ingen observasjonar som er utelukka (Skaftun, 2009, s. 223). Sjølv er eg, som faglærer og lærarspesialist, oppteken av korleis læraren legg til rette for utforsking av skjønnlitterære tekstar. Kan bruk av nettressursane til Bokslukarprisen hjelpe læraren til å vere ein samtalepartnar som stiller elevane opne spørsmål slik at dei saman kan utforske teksten?

2.5 Ulike posisjonar i leseprosessen

For å skildre sjølve leseprosessen har Langer laga ein modell som viser ulike posisjonar ein lesar kan ta under lesinga. Boka hennar *Litterära föreställningsvärldar* (2005) handlar om korleis ulike tekstverder oppstår hos lesarane. Her skriv ho:

Föreställningsvärldar är textvärldar i våra sinnen och de skiljer sig åt mellan olika individer. De är en funktion av ens personliga och kulturella erfarenheter, ens relation till den pågående upplevelsen, vad man vet, hur man känner sig och vad man är ute efter. (Langer, 2005, s.23)

Langer skil mellom fleire ulike posisjonar eller stillingar lesaren kan veksle mellom på veg mot ei forståing av den skjønnlitterære teksten. Eg nyttar fire av posisjonane: å vere utanfor på veg inn, å vere innafor på veg gjennom, å stige ut og tenke over det ein veit og ut for å objektivere den nye erfaringa (Langer, 2005, s. 31-36). Ordet førestillingsverd viser til oppfatninga lesaren har av ein tekst når ein les eller diskuterer teksten. Førestillingsverdene endrar seg kor tid som helst når ein idé blir vidareutvikla eller når ein ny idé dukkar opp (Langer, 2005, s. 24).

Fig. 2.1: Langer sine fire posisjonar som blir nytta i denne studien

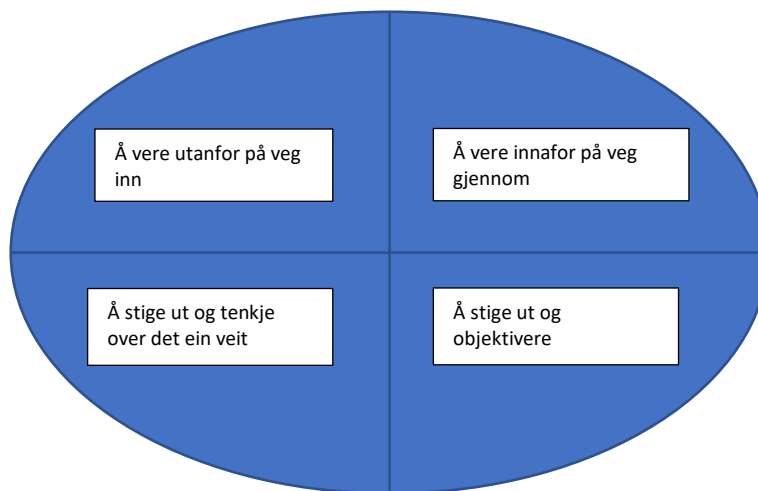


Fig. 1 Eigen figur

Lesarane flyttar seg mellom ulike posisjonar for å forstå teksten og det er inga lineær rekkefølge på desse lesarposisjonane. Dei ulike posisjonane representerer posisjonar lesarane kan ta for å få eit best mogleg grep om teksten. Det er imidlertid ikkje sikkert at lesaren er innom posisjon tre eller fire. Hovudfokuset kan liggje på ein eller to av posisjonane. Lesarane kan til og med veksle mellom dei ulike posisjonane etter at lesinga er slutt, eksempelvis i arbeidet med litterære samtalar, under skriving i etterkant og under refleksjon over verket (Langer, 2005, s. 35). I tillegg kan lesinga stoppe opp sjølv om lesaren er midt i teksten og lesaren kan kjenne seg utanfor og på veg inn (Håland & Hoel, 2016, s.26).

1: Å stige ut og tenkje over det ein veit

I den første posisjonen er lesaren utanfor og på veg inn. Her prøver lesaren å danne seg førestillingar om kva teksten kjem til å handle om. Sidan lesaren har nokså lite informasjon

om teksten, tek han til seg alle leietrådene. Førestillingane kan vere knytta til tittelen på boka eller med utgangspunkt i framsida på boka. Personlege erfaringar og kunnskap vil påverke lesaren sine evne til å danne seg førestillingar. Langer samanliknar denne posisjonen med å stifte kjennskap med personar i det verkelege livet. Her prøver ein å samle så mykje fakta som mogleg basert på det ein ser og veit på førehand. Med desse første leietrådene prøver ein å skape eit bilete/ei førestillingsverd av personen ein skal bli kjent med. I møte med ein ny tekst prøver ein å samle så mykje informasjon som mogleg og startar ein samtale med seg sjølv i tekstverda. Ein lesar held fram dette arbeidet utover i teksten når nye oppfatningar dukkar opp (Håland & Hoel, 2016, s. 25-26; Langer, 2005 s. 31-32).

2: Å vere i og bevege seg gjennom

I den andre posisjonen er lesaren i og beveger seg gjennom teksten. Lesaren dannar seg førestillingar medan han les. Lesaren kan danne seg førestillingar gjennom hypotesar om kva som kjem til å skje vidare i teksten, når han koblar nye opplysningar til det han allereie har lese eller ved å reflektere over karakterane sine tankar og handlingar. Lesaren sine førestillingar vekslar stadig mellom heilskap og del. Ifølge Langer (2005, s. 33) bruker lesaren all kunnskap om teksten, seg sjølv, livet og verda utafør for å utforme og koble saman eigne tankar, oppfatningar og bilete av kva ein tenkjer teksten handlar om. Førestillingar blir danna med utgangspunkt i korleis personane er skildra, handlingane deira og korleis dei blir framstilte på bilete om det er ei biletbok. Ein testar ut idéar og er open for endringar i arbeidet med å forstå heilskapen i teksten medan ein les (Håland & Hoel, 2016, s. 25-26; Langer, 2005 s. 33).

3: Å stige ut og tenkje over det ein veit

Den tredje posisjonen, å stige ut og tenkje over det ein veit, skil seg frå dei andre posisjonane fordi her koblar lesaren teksten til eige liv. Desse førestillingane kan vere knytta til tematikk eller kunnskap ein har om verda. Posisjonen blir ikkje brukt like ofte som dei andre posisjonane då ikkje alle tekstane kan knytast til lesaren sitt eige liv og ein kan trenge meir litterær erfaring før ein tekst påverkar oss (Håland & Hoel, 2016, s. 25-26; Langer, 2005 s. 33-34).

4: Å stige ut og objektivere lesaropplevinga

I den fjerde posisjonen stig lesaren ut av teksten og objektiviserer leseopplevinga. Lesaren distanserer seg frå teksten og kan koble teksten til andre tekstar han har lese eller ser på

forfattaren sin måte å skrive på. Her kan ein fokusere på forfattaren sitt handverk, strukturen i teksten og litterære element. Lesaren er meir analytisk i denne fasen. Når ein skal analysere og vurdere teksten, må ein innta denne posisjonen (Håland & Hoel, 2016, s. 25-26; Langer, 2005 s. 34-35).

Langer vektlegg eit elevbasert undervisningssyn i arbeidet med tekst, men det betyr ikkje at ho tenkjer at litterære omgrep og ordforråd er unødvendig. Ho meiner at innlæring av litterær kunnskap skjer parallellt med elevane sine tankar og samtalar om tekst i klasserommet. Ein lærar som lyttar på det elevane seier og korleis, kan vere ei god støtte for elevane slik at litterær kunnskap blir ein del av tankar om tekst i eit fellesskap i klasserommet. Eksempelvis kan elevar sine idéar som blir lagt fram, bli fanga opp av læraren som kan skape ein situasjon der nye omgrep blir tekne i bruk. Når elevane skapar og utforskar sine eigne tolkingar, bruker elevane eit litterært språk og litterære omgrep. Langer hevdar at eit klasserom der ein utforskar ulike tolkingar er eit klasserom der ein lærer tekniske omgrep og utvidar ordforrådet (Langer, 2005, s. 144). Ho er med andre ord tydeleg på at ei elevfokuserert undervisning ikkje betyr at litterære omgrep og ordforråd forsvinn. Skilnaden er ifølgje Langer at ved ei tradisjonell undervisning med fagleg fokus, er det denne kunnskapen isolert som står i fokus.

Skaftun (2009, s. 97) seier at for å kunne diskutere tekstar på eit djupare nivå enn det heilt overfladiske, er det nødvendig å kunne omgrep som kan hjelpe lesarane å sjå teksten som ein tekst. Dersom ein skal diskutere personar, må ein finne ut kva personane seier og gjer, altså snakke om korleis dei blir framstilt. Og dersom ein vil diskutere kvifor noko skjer, må ein vise til hendingar som heng saman med andre hendingar og dette vil før eller seinare føre til ei forståing av plot. Sjølv seier Skaftun (2009, s 100) at han ikkje har ei oppskrift på korleis ein les tekstar i undervisning, men at at han bruker: "Hvem sier hva og hvordan i teksten?". Ein kvar tekst inviterer til bestemte grep og lesemtar. Skaftun seier vidare at litterær analyse i skulesamanheng lenge har vore dominert av strenge krav om å halde seg til teksten åleine og argumenterer for at me skal knyte teksten til utanomtekstlege forhold under lesinga (Skaftun, 2009, s. 100-101). Dette forstår eg som at lesaren er sentral og at det er han som fullfører lesinga.

2.6 Erfaringsbasert og analytisk inngang til tekst

Kari Anne Rødnes (2010, s.2) skil mellom erfaringsbaserte, lesarorienterte, inngangar til litteraturen og analytiske, tekstbaserte, inngangar til litteraturen. I ein erfaringsbasert inngang trekk lesarane inn egne erfaringar og eige liv for å forstå tekstar. Posisjonen har røter i reader-response-teori. Det handlar om å byggje forståing for tekst med utgangspunkt i lesaren sine egne erfaringar. I ein analytisk inngang til teksten er det sjølve teksten som står i fokus. Når ein les analytisk, er det vanleg å leggje vekt på til dømes språklege verkemiddel. Tidlegare forskning viser imidlertid at fokus på ei analytisk lesing av tekstar gjer litteraturarbeidet lite motiverande for for mange elevar (Molloy, 2020; Bergman, 2007; Palmér, 2008). På den andre sida viser forskning (Kaspersen, 2004; Penne, 2006; Tenberg, 2011) at elevane bruker kvardagsspråk når dei snakkar om litteratur i skulesamanheng dersom lærarane har fokusert på erfaringsbasert inngang til litteraturen. Det blir med andre ord liten skilnad mellom samtalanane om litteratur på skulen og i fritida. I spørsmålet om korleis ein skal lese tekst, tenkjer eg det er naturleg å overføre Rosenblatt (2005) sine tankar om at det ikkje er snakk om ei enten eller lesing, men både og. Her støttar eg meg til Skaftun (2009) som seier at ein treng omgrep for å kunne forstå teksten som ein tekst og snakke om teksten på eit meir fagleg nivå og Langer (2005) som hevdar at i eit klasserom der ein utforskar ulike tolkingar vil elevane lære nye omgrep og utvide ordforrådet sitt.

Neste kapittel handlar om den andre leseopplæringa og den velkjente lesestrategien før-, under- og etterlesing. Dette er relevant for studien min fordi Foreningen! les legg nettressursen sin opp etter denne lesestrategien og lærarane eg intervjuar snakka om ei prosessorientert lesing av utdraga frå Bokslukarprisen.

2.7 Den vidare leseopplæringa

Den fyrste leseopplæringa har fokus på at elevane skal “knekke lesekode” og er heilt nødvendig for at elevane skal kunne forstå dei enkle tekstane dei les. Den vidare leseopplæringa, også kalla den andre leseopplæringa, fokuserer på at lesaren skal oppfatte meininga med innhaldet. Elevane si leseforståing utviklar seg ikkje automatisk, men ei systematisk leseopplæring bidreg til at at elevane utviklar seg til betre lesarar (Roe, 2014, s. 12). Lesinga blir etter kvart eit reiskap for læring og oppleving (Roe, 2014, s. 14). Noko som inneber at lesinga ikkje lenger berre handlar om å forstå og gjenfortelje innhaldet i teksten, trekkje enkle konklusjonar og løyse oppgåver knytta til teksten, men reflektere over problem og ta stilling til dei. Elevane på mellomtrinnet er i den andre leseopplæringa og for elevane

som deltek i Bokslukarprisen vil det handle om å forstå tekstane slik at dei kan få ei god oppleving av tekstane dei les og kunne meine noko om tekstane. Roe (2014) er tydeleg på skulen sitt ansvar når det gjeld å lære elevane å lese for å lære:

Det har aldri hersket tvil om at skolen har ansvar for at elevene lærer å lese, men skolen har også ansvar for å gjøre elevene i stand til å bruke lesingen til å lære. Lesing og læring henger på den måten tett saman, og svært mye av det som karakteriserer god og strategisk læring, kan lett overføres til lesing. (Roe, 2014, s. 84)

Henning Fjørtoft er ein av mange i fagmiljøet som skriv om lestestrategiar og ifølge Fjørtoft er lesestrategiar bevisste metodar elevane bruker når dei skal forstå ein tekst (2014, s 105). Astrid Roe (2014, s. 87) bruker omgrepet lesestrategi om “alle de grepene som lesere gjør for å fremme forståelsen”. Dess yngre elevane er, dess meir tid til å forstå kva læringsstrategier går ut på og korleis dei skal bruke dei, treng elevane (Roe, 2014, s. 92). McLaughlin og Allen (i Roe, 2014) skriv om leseforståing og har utvikla ein modell som tek utgangspunkt i at læraren skal forklare og modellere strategien grundig fleire gonger og vere tett på for å rettleie elevane medan dei praktiserer det dei har lært. Målet deira er at elevane skal skape ei ny forståing og ikkje berre attfortelje innhaldet i teksten. (Roe, 2014, s. 119).

Leseforståing inneheld mange delkompetansar og forståing krev eit aktivt arbeid med teksten si form og innhald. Det er vanleg å skilje mellom ulike stadie i lesinga (Fjørtoft, 2014, s. 108). Tabellen under viser tre ulike fasar i lesinga ein kan bruke for å oppnå ei god forståing av ein tekst.

Tabell 2.1: Ulike fasar i lesinga

Fase	Forklaring
Førlesing	Bruke bakgrunnskunnskap, førforståing og egne erfaringar for å skape mening i teksten og førebu arbeidet med å skjønne innhaldet
Under lesing	Bruke strategier for å skape mening og lage samanhengar mellom den forståinga ein fekk i førlesinga og forståinga undervegs
Etterlesing	Oppsummere, stille spørsmål til og vurdere informasjonen kristisk

Eigen modell som viser ulike fasar i lesinga

For å få ei god forståing av ein tekst er desse tre fasane ofte nødvendige (Fjørtoft, 2014, s. 109). I dag er det vanleg å tenkje at leseforståing og lesestrategiar blir utvikla gjennom heile skuleløpet og seinare forskning har vist at dersom ein øver på lesestrategiar som ein naturleg del av undervisninga fungerer det mykje betre enn om ein berre jobbar med ulike lesestrategiar som tekniske øvingar (Roe, 2014). Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har mange ulike ressursar med praktiske og metodiske døme på korleis ein kan drive leseopplæring for ulike aldersgrupper (Lesesenteret, 2023). I boka *God leseplanlegging* (Fuglestad et.al, 2017) presenterer forfattarane korleis ein kan kombinere elevane si leseutvikling saman med fagleg læring i ulike fag.

Å vere i dialog med andre vert ofte nytta i samband med lesing av skjønnlitterære tekstar i norskfaget. Neste kapittel startar med Bakhtin sitt syn på dialog. Vidare vil eg halde fram med Dysthe sine tankar om det dialogiske klasserommet. Dysthe konkluderer ut frå eiga forskning med at både skrivning og samtale må praktiserast i eit klasserom dersom læringspotensialet skal kunne utnyttast best mogleg (1995, s. 203). Til slutt blir den litterære samtalen som undervisningsform presentert.

2.8 Det dialogiske klasserommet

Dialog er ifølge Bakhtin (1895-1975) nært knytta til det å vere menneske og språket er vårt viktigaste reiskap for å kommunisere. “The very being of man (both internal and external) is the deepest communion. To be means to communicate” (Bakhtin, 1984, s. 287). Bakhtin hevdar at å leve betyr å vere i ein uavslutta dialog med andre menneske. Det å kommunisere med “den andre” er grunnlaget for å bli kjent med seg sjølve, avgjerande for sjølve eksistensen og det å lære. Eit menneske bruker språket for å kommunisere, vere i dialog med andre (Bakhtin i Dysthe, 1995).

Vidare ser Bakhtin på tekstar som menneskelege ytringar og ein form for levande språk. I essayet “Spørsmål om talegenrene” (1981) seier Bakhtin at språket i bruk har sitt eige system der ytringar kan kommunisere mykje meir enn det eksplisitte innhaldet. Talegenrene finn ein ifølge Bakhtin på alle nivå av språkleg kommunikasjon, heilt frå enkle ord til dei største skriftlege genrene. Bakhtin (1981) bruker omgrepet *dialog*. Han skriv både om ein dialog lesaren har med seg sjølve under lesing, med teksten og med andre lesarar. Gjennom ein klassesamtale vil eksempelvis elevane sine ulike erfaringar, innfallsvinklar og tolkingar kome fram. Elevane vil oppleve at det er fleire moglege og relevante perspektiv knytta til ein tekst.

Bakhtin sine teoriar om dialog og lesing av tekst er vidareført i ein norsk kontekst av Dysthe og ho byggjer på Bakhtin når ho skriv om det dialogiske klasserommet (Dysthe, 1995). Dysthe er tydeleg på at det er nyttig å lytte til andre stemmar enn sin eigen i dialogen. Vår stemme er i dialog med andre (Dysthe, 1995, s. 72) og forståing blir skapt i samspel mellom elev og lærar medan dei snakkar, lyttar, les og skriv (Dysthe, 1995, s. 204). Når det gjeld dialogen i klasserommet, er Dysthe tydeleg på at det ikkje finst ein universell metode ein kan bruke i alle klasserom, men at ein må tilpasse metoden til elevgruppe og læringssituasjon (Dysthe, 1995, s. 204). Det eksisterer med andre ord ikkje ei “oppskrift” som seier korleis ein skal gå fram i eitkvart klasserommet, men ein kan trekkje nokre generelle konklusjonar basert på forskning (Dysthe, 1995, s.204).

Dysthe (1995, s. 205) skil mellom eit monologisk og eit dialogisk klasserom, men presiserer raskt at det i praksis ikkje eksisterer eit klasserom som er enten eller. I dette tilfellet viser “monologisk” til dei tradisjonelle klasseromma der læraren snakkar mesteparten av tida, medan den “dialogiske” retninga representerer utviklinga Dysthe ønskjer. Ho seier at det som gjer eit klasserom dialogisk er *korleis* skriving og samtale blir brukt for å fremme læring. Medan eit monologisk klasserom er kjenneteikna av einvegskommunikasjon, legg det dialogiske klasserommet vekt på interaksjonen mellom læraren og elevane og mellom elevane. Samspelet mellom skriving og samtale er sentralt. Her blir det store spørsmålet for læraren *korleis* ei slik undervisning kan tilretteleggjast. Om ein skal følge Bakhtin sin tankar om dialog her er det ikkje nok med ein samtale som ofte blir “den monologiske dialogen” der lærar dominerer og elevane berre tettar dei tomme romma i læraren si framstilling eller gruppearbeid som ikkje greier å skape fleire stemmar og dialog (Dysthe, 1995, s. 205-206).

I ei dialogisk lesing av litteratur øver elevane seg på å lese teksten som ein dynamisk og avgrensa heilskap, med mange opningar som inviterer til utforsking og tolking (Nielsen et.al., 2014, s. 188). Tekstdelane og heilskapen skal forståast i lys av kvarandre i ein pågåande prosess der målet er å forstå teksten som ein heilskap. I samtale om tekst vil ulike tolkingar kunne kome fram og elevane vil erfare at fleire tolkingar av ein tekst er både moglege og gyldige. Ifølge Nielsen, Gouvenec og Skaftun (2014, s. 189) bør målet med dialogen vere å vise at det ikkje berre er ei korrekt tolking av teksten. Dette forstår eg som at ei lesarorientert tilnærming til tekst kan hjelpe lesarane i arbeidet med å tolke teksten. Dei ulike lesarane vil

leggje merke til og bli fascinert av ulike formuleringar og karaktertrekk i ein tekst og dermed danne seg ulike førestillingsverder.

Neste delkapittel presenterer litterær samtale. Den litterære samtalen er ei undervisningsform som blir brukt i litteraturundervisninga i skulen og nettressursen til Bokslukarprisen legg opp til samtale om tekst både i gruppe og heilklasse. Det dialogiske er eit viktig element i leseopplæringa og studien min fordi lesarane gjennom dialogen får høyre kvarandre sine innspel på tekstane dei les og forståing av tekstane blir skapt under både lesing, samtale og skriving (Dysthe, 1995, s. 204). I tillegg meiner både Rosenblatt (1995) og Langer (2005) at lærarane kan hjelpe elevane til å få ei balansert lesing av tekstane om ein tek utgangspunkt i elevane sine egne tankar om tekstane som blir lesne i klasserommet.

2.8.1 Litterær samtale

Aase (2005, s. 106) definerer den litterære samtalen slik: “(...) klassesamtalar som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane. Litterære samtalar er ei kollektiv verksemd som er spesifikk for litteraturundervisninga i skolen”. Dersom ein kallar samtalen om litteraturen ein les for ei undervisningsform, meiner Hennig at ein signaliserer at ein vil setje samtaleforma inn i litt fastare former (Hennig, 2010, s. 174). Ifølge Hennig er ein i litterære samtalar meir oppteken av at elevane får bruke det dei kan og veit om litteratur enn av kunnskapane og ferdigheitane dei måtte ha (Hennig, 2012, s. 36). Det er elevane som skal snakke og høyre på kvarandre i staden for å høyre på at læraren snakkar og ein vel ein inngangsportal til teksten ut frå elevane sin horisont (Hennig, 2012, s. 35). Læraren får dermed rolla som tilretteleggjar i arbeidet med litterære samtalar.

Aase argumenterer i artikkelen *Litterære samtalar* (Aase, 2005) for at litterære samtalar kan vere gode tolkingsfellesskap fordi når elevar presenterer egne tankar om teksten får medelevar og lærarar grunnlag for forhandling og kanskje ei ny forståing. Læraren bør ha ei aktiv rolle i samtalanane sjølv om det er elevane sine opplevingar og tolkingar som skal drive samtalen (Aase, 2005, s. 116). Aase meiner at ein lærar skal vere lydhør for innspela som kjem, kunne improvisere, gå omvegar og likevel ha ei retning på samtalen. Gjennomføring av litterære samtalar treng ikkje innebære mykje undervisning og læraren arbeider ikkje på scenen, men bak (Hennig, 2012, s. 40). Michael Tenberg si avhandling (2011), *Samtalets mögigheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, viser at lærarstyrte litterære

samtalar gir elevane moglegheit til å bli aktive deltakarar i ein tolkingsprosess der deira eigne spørsmål og reaksjonar på teksten blir lagt fram og der dei i tillegg blir merksame på andre måtar å møte teksten på enn sine eigne (Tenberg, 2011, s, 311 f). Det er interessant for min studie å søkje svar på om spørsmåla i nettressursen til Bokslukarprisen gir elevane moglegheit til å både snakke om eigne reaksjonar og lytte til andre sine reaksjonar på teksten.

Litterære samtalar er ein arbeidsmetode ein kan bruke for å utvikle elevane sin litterære kompetanse **og** faglegheit. Samtalen skal med andre ord ha eit fagleg fokus og det kan vere utfordrande å få til. Hennig (2012, s. 63) seier at fokuset i klasserommet på *effeient* lesing og ikkje *estetisk*, kan vere ein mogleg årsak. Ein har som blant anna Rosenblatt (2005) seier vore meir opptekne av å trekkje ut sakleg informasjon i ein tekst enn å fokusere på kva som skjer når me les og kva me sjølv kan bidra med. Her kan eg kjenne med godt igjen. Forsking på eiga undervisning i samband med FoU-oppgåva (Fatnes, 2022) viste at elevane gjennomførte litterære samtalar ut frå eit sett spørsmål eg hadde bestemt på førehand og det var lite fokus på elevane si eiga oppleving og tolking. Rolla mi som lærar var ganske rolla både Hennig og Aase meiner ein lærar bør ha under litterære samtalar. Både Hennig (2012) og Aase (2005) er som tidlegare nemt tydelege på at det er elevane sin horisont som skal prege samtalen og at læraren skal tilrettelegge og vere lydhør for elevane sine innspel.

Dersom ein bruker autentiske spørsmål der læraren ikkje sit på svaret, men ønskjer å vite noko om elevane sin faktiske respons på teksten, er det meir sannsynleg at elevane vil finne seg til rette i samtalen (Hennig, 2010, s. 176). Ein kan få elevane inn i ein meningsfull diskusjon med teksten og kvarandre og elevane opplever at dei blir inviterte til å utforske moglege perspektiv. Deira eigne refleksjonar kombinert med felles refleksjon kan føre til at dei kjem fram til eigne og gjerne nyte oppfatningar. Elevane gjer noko dei ikkje kan, dei går inn i samtaleformar dei ikkje beherskar. Men som Langer (2005) og Rosenblatt (1995) skriv, skjer utvikling av litterær kunnskap parallellt med elevane sine tankar og samtalar om tekst i klasserommet. For å oppnå dette er det viktig at ein tek hensyn til elevane sine kunnskaps- og ferdigheitsnivå. Elevane sine innspel må i tillegg bli verdsett (Hennig, 2010, s. 177; Dysthe, 2005, s. 214). Synet på lesing av litteratur som ein transaksjon mellom tekst og lesar er, som tidlegare skrive om, sentralt innan reader-response teorien (Roe 2014, s. 77). Rosenblatt hevdar at ein kan finne meininga med teksten i møte mellom tekst og lesar og at meininga blir skapt i lesaren sitt hovud (Rosenblatt, 1995, s. 26).

Vidare vil eg presentere lese måten å lese med pennen i handa. Denne lese måten er ein strategi ein kan bruke for å skape mening og forstå tekstar ein les både før, undervegs og etter lesing og relevant for min studie fordi nettressursen til Bokslukarprisen legg opp til at elevane skal lese med pennen i handa. Denne lese måten kan fungere som ei førebuing til samtale om tekst i klasserommet der elevane får lagt fram egne tankar om eller spørsmål til teksten, lytta til andre sine innspel og der læraren kan byggje vidare på det elevane seier. Til slutt i teorikapittelet blir høgtlesing som undervisningsform presentert. Gjennom høgtlesing av skjønnlitterære tekstar opplever elevane eit fellesskap og får etterpå moglegheit til å utforske teksten alle har lese (Hennig 2010, 2019). I tillegg kan høgtlesing av tekst hjelpe elevane til å forstå teksten betre (Roe, 2014).

2.9 Å lese med pennen i handa

Skaftun hevdar at det å lese med pennen i handa “en fleksibel arbeidsmåte der vi skriver i marginen for å bearbeide det vi leses” (2009, s. 198). Notatene i marginen kan hjelpe lesaren til å få eit grep om kompleksiteten i det ein les. Ved å notere ned det ein tenkjer, kan ein sjå egne tankar og får eit betre utgangspunkt for å sjå korleis dei heng saman i eit mønster av tankar. Skaftun hevdar at å starte med å presentere problemet og deretter la elevane arbeide med eiga forståing før dei får reiskap som kan hjelpe dei med å løyse problemet, kan vere ein nøkkel til ei engasjerande og praktisk litteraturundervisning (Skaftun, 2009, s. 199). Her er det interessant å undersøkje om elevane får moglegheit til å lese med penne i handa og dermed ha noko dei kan ta med seg i samtale om tekst under deltaking i Bokslukarprisen.

Hennig meiner at dersom elevar får lov å skrive for å snakke, blir elevane oftare meir inspirerte enn om dei skal skrive til dømes ei bokmelding om ei bok dei har valt sjølv eller som læraren har valt (Hennig, 2012, s. 202-203). Å skrive ned egne umiddelbare tankar om og reaksjonar på ein tekst der målet er at ein skal formidle dette til medelevar er motiverande for elevar (Hennig, 2012, s. 203). Ifølge Roe (2014, s. 168) får elevane moglegheit til å uttrykkje seg personleg og nyansert gjennom loggskrivning. Elevane opplever at det er ein hensikt med det dei skriv og at kva og korleis dei skriv i liten grad blir vurdert. Det dei skriv i loggen skal ikkje kritiseras eller “rettast” og er ikkje enten rett eller gale, men loggen kan til dømes brukast for at elevane skal få skrive ned noko dei lurar på ved teksten (Roe, 2014, s. 168).

Elise Seip Tønnesen presenterer *frilogg* som ein lite styrt arbeidsmetode (Tønnesen, 2007, s. 44). Elevane noterer medan dei lese. Dei kan skrive ned om det er noko dei legg spesielt merke til, noko dei synast er godt eller dårleg skrive eller noko dei kom til å tenkje på medan dei las. Punkta dei skriv ned kan brukast i samtale for å få fram vesentelege sider ved teksten dei les. Elevane kan til dømes notere ned eller markere ord, setningar eller avsnitt dei har lagt merke til. Læraren kan kome med innspel basert på eleven si lesing og respons (Tønnesen, 2007). Dersom ein arbeider på denne måten tek læraren tak i elevane si lesing, og prøver ikkje å påføre si eiga lesing på eleven (Hennig, 2010, s. 204). Dysthe seier imidlertid at det elevane seier ofte har lite status som kunnskap, og at læraren må overbevise elevane om at dei kan vere ressurspersonar for kvarandre (Dysthe, 2005, s. 211-212). Det kan gjerast ved å til dømes vise utdrag frå elevar sine loggar i klasserommet.

Gjennom leseloggen kan elevane setje ord på problem som oppstår i møte med teksten og dei kan vidare dele med læraren eller klassen. Det gjer det mogleg for elevane å forstå tekstar betre (Hennig, 2010, s. 204). Elevane kan samlast i mindre grupper for å dele loggane sine med kvarandre eller så kan læraren lage “oppslagstavler” der elevane sine bidrag kan henge. Skrivning blir her ein del av den litterære samtalen. Elevane får noko å snakke om. Eg forstår dette slik at det verken treng vere mykje elevane skriv, at det er ikkje ei spesifikk oppskrift som viser korleis det elevane skriv skal sjå ut og at elevane skriv for å førebu seg til samtale. Elevar treng imidlertid trening i dette arbeidet. Dysthe (2005, s. 211) seier at elevar kan utvikle sjølvtilitt og lære å sjå på kvarandre som ressurspersonar gjennom respons frå lærar på loggen dei skriv. Dersom læraren går i dialog med elevane i loggen og ved å bruke det elevane skriv i klasserommet, kan elevane oppleve at dei kan bidra med noko vesentleg i klasserommet. For å få til dette, må det elevane skriv og seier bli teke på alvor.

Ei personleg tilnærming til litteraturen kan vere ein viktig nøkkil til å opne tekstar (Lillesvangstu, 2007, s. 20). Elevane kan få hjelp til å uttrykkje sin personlege reaksjon på teksten dei les ved ulike igangsetjarar. Det kan eksempelvis vere; “Då eg las, la eg merke til...”, “Eg likte godt då...”, “Det gjorde inntrykk på meg at...” og “Fordi...”. (Lillesvangstu, 2007). Dersom elevane brukar slike setningsstartarar i loggen sin, må dei utdjupe og grunnje eigne innspel. Elevane vil få hjelp til å dukke djupare inn i teksten og auka forståinga deira av teksten (Lillesvangstu, 2007, s. 21). Ifølge Hennig (2010, s. 211) vil elevane ta føre seg handverket til forfattaren dersom dei prøver å fungere som litteraturanmeldarar når dei skriv. Dei blir då motiverte til å vere merksame på språklege og

litterære verkemiddel. Loggen kan dermed bli ein læringsarena for faglege omgrep. Hennig hevdar at elevar som skriv logg over tid, vil bli flinkare til å grunngje påstandane sine og skriv derfor i mindre grad berre gjenforteljande (Hennig, 2010, s. 211).

2.10 Høgtlesing

Både små og store barn kan setje pris på å bli lesne høgt for. Eg trur at mange av dei som har lese ein del for barn i ulike aldrar kan kjenne seg igjen her. Elevane får hjelp til å forstå innhaldet og korleis ein tekst er bygd opp når ein les høgt i klasserommet (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s.155). Høgtlesing i klasserommet skapar i tillegg eit fellesskap i klasserommet der elevar deler estetiske opplevingar (Hennig, 2019, s. 123) og ved høgtlesing “skapes det en nærhetssituasjon som er givende for alle parter” (Hennig, 2010, s. 126). Når elevar får oppleve ein tekst saman, er det mogleg å utveksle meiningar på ulike nivå, både organisert inne i klasserommet og som lause kommentarar utfor klasserommet i etterkant (Hennig, 2010, s. 126). Høgtlesing i klasserommet er eit viktig utgangspunkt for ei litterær erfaring som elevane og læraren kan ha felles (Hennig, 2010, s. 173; Tønnesen, s. 49).

Når det gjeld rammene rundt lesinga, er det viktig å lage nokre tidsrom som er skjerma frå forstyrning, seier Hennig og held fram med at høgtlesinga bør vere noko meir enn pauseunderhaldning medan elevane et matpakka si. Elevane må få oppleve at lesinga er viktig nok til å få sitt eige rom og at det ikkje berre er noko ein gjer for at det skal vere roleg i klasserommet medan ein et (Hennig, 2010, s. 172). Tønnesen presiserer at “høytlesing over raslende matpakker” er noko heilt anna enn planlagd og tilrettelagt høgtlesing (Tønnesen, 2007, s. 50). Ho seier at matpakkelesinga kan ha god underhaldningsverdi fordi mange av elevane får verdifulle møter med bøker gjennom desse stundene, men lesinga gir sjeldan moglegheit til ei nærmare utdjuving av det som blir lese, utveksling av synspunkt eller deling av leseopplevinga .

Lesing av tekst høgt i klasserommet, byr på andre moglegheitar i samtalen enn når elevane les kvar for seg, fordi læraren alltid vil tolke teksten undervegs, poengterer Hennig (2010, s. 172). Her må ein vere merksam på at dette kan føre med seg nokre utfordringar, sjølv om det ikkje treng vere negativt. Når elevane les tekst sjølv, møter kvar einskild elev ein tekst utan at den først har vore innoom læraren sin horisont. Ved eigenlesing vil den same teksten bli lesen på ein rekke ulike måtar. Ifølge Hennig (2010, s. 172) vil elevar som les teksten sjølv få ei annleis litterær erfaring enn dersom lærar les høgt for dei. Men elevane må vere i stand til å lese teksten og det må kome i gang ein genuin transaksjon mellom tekst og lesar, dersom dette

skal vere verdifullt. Roe (2014, s. 134) hevdar at det å lese teksten høgt kan vere ein måte å forstå teksten betre på. “Dersom teksten er komplisert og vanskelig å forstå, kan det hjelpe “å ta den i munnen” og tenke høyt, enten alene eller sammen med andre” (Roe, 2014, s. 134). Blikstad-Balas og Roe (2022, s. 156) poengterer at det er viktig at læraren førebur seg godt til høgtlesing slik at ein veit kva delar av teksten som inneheld spesielle element som det er viktig å leggje merke til.

3 Metode

Føremålet med denne studien er å undersøkje korleis Foreningens les sin Bokslukarpris bidreg til leseopplæringa i skulen. I dette kapittelet vil eg presentere dei forskingsmetodiske vala eg har teke for studia. Forskingsspørsmåla mine er: *Kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur legg nettressursen til Bokslukarprisen opp til? og korleis nyttar lærarar Bokslukarprisen?* For å svare på forskningsspørsmåla mine har eg nytta kvalitative innsamlingsmetodar. I dette kapittelet vil eg gjere greie for metode og presentere utvald ressurs i nettsida og utval av informantar. Deretter vil eg grunngje studien sin validitet og reliabilitet og seie noko om dei etiske refleksjonane eg har gjort. Heilt til slutt blir analysemetode og kategoriar framstilt.

3.1 Kvalitativ forskingsmetode

Kvalitative metodar innhentar informasjon frå det verkeleg livet gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Ved å bruke kvalitative metodar er intensjonen å skildre og forstå menneske sine handlingar og meiningsskaping i deira kvardagsliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I kvalitativ forskning søkjer ein ei forståing av sosiale fenomen, enten ved nær kontakt med deltakarar i felten, gjennom intervju eller observasjon, eller ved analyse av tekstar og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2018, s. 15). Eit fellestrekk for dei fleste kvalitative tilnærmingane er at data som blir analysert, kjem til uttrykk i form av ein tekst og at teksten kan beskrive personane sine handlingar, utsegn, intensjonar og perspektiv (Thagaard, 2018, s. 13). Dersom ein har vore ute i felten, kan teksten vere i form av notat frå intervju eller observasjon. I analyse av dokument arbeider ein med tekstar. Thagaard (2018, s. 11) skriv vidare at eit karakteristisk trekk ved kvalitativ forskning er den nære kontakten som blir etablert mellom forskar og deltakarane i felten. Det kan ein eksempelvis sjå gjennom bruk av intervju. Eg opplevde sjølv nær kontakt med informantane mine gjennom dei individuelle intervju eg gjennomførte. Under kapittelet om datainnsamling og i kapitla om tekstanalyse og intervju skriv eg meir om dei to metodane innan kvalitativ forskning eg har valt å bruke for å søkje svar på forskningsspørsmåla mine.

Eit forskingsdesign som studerer “ein case”, avgrensa i tid og rom, vert kalla ein casestudie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Ifølge Creswell og Porth (2018, s. 99-100) inneber “Collective case studies” at ein studerer eit fenomen ved å utforske fleire einingar.

Eg tenkjer at studien min er ein kasusstudie fordi eg rettar analysen mot ein eller fleire einingar som representerer casen (Thagaard, 2018, s. 51) til studien min; der intervju av eit utval lærarar som bruker Bokslukarprisen og delar av nettressursen frå Foreningen!les er einingane eg studerer og analyserer.

3.2 Datainnsamling

Føremålet med denne studien er å undersøkje kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur som kjem til uttrykk i Bokslukarprisen og korleis lærarar nyttar aksjonen i leseopplæringa. I dette arbeidet har eg brukt tekstanalyse og intervju som metode. Begge metodane er hyppig brukt innan kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 11).

Tabell 3.1: Forskingsspørsmål og innsamla data

Forskingsspørsmål	Data
Kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur legg nettressursen til Bokslukarprisen opp til?	Tekstanalyse av ein utvald ressurs frå nettressursen til Bokslukarprisen (Foreningen!les)
Korleis nyttar lærarar Bokslukarprisen?	Innhaldsanalyse

Tradisjonelt har intervju vore ein mykje nytta metode i kvalitative studie. I intervjusamtalar kan ein utvikle ei forståing av korleis personar opplever og reflekterer over eigen situasjon (Thagaard, 2018, s. 89). Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) skriv at “Det kvalitative forskingsintervjuet søkjer å forstå verden sett fra intervjupersonenes side” der målet er å få fram betydinga av folk si erfaring og å avdekke deira oppleving av verda. I eit forskingsintervju er det vanlegvis forskaren som leiur samtalen med utgangspunkt i problemstilling og forskingsspørsmål for sin studie for å utvikle kunnskap knytta til ein bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Ifølge både Postholm og Jacobsen (2018, s. 117) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) går samtalen mellom forskar og informant djupare innanfor ein bestemt tematikk enn ein vanleg kvardagssamtale.

Forskinsintervjuet er ikkje ein samtale mellom to likeverdige deltakarar, då det er forskaren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Forskaren

bestemmer tema form samtalen og følger kritisk opp informantane sine svar på spørsmåla for å kunne tolke betydninga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

I seinare år har studie av nettstader og digital kommunikasjon blitt ei viktig kjelde for kvalitative analysar sidan samfunnet vårt i aukande grad er prega av ein visuell kultur (Thagaard, 2018, s. 139). Forskaren må innhente eit passande empirisk materiale og gjennomføre kategorisering for å kunne svare på problemstillingane sine (Widen, 2015, s. 186-188). I studien min skal eg tolke kva for implikasjonar teksten får for settingar og situasjonar utanfor sjølve teksten; altså kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur nettressursen til Bokslukarprisen i eit utval legg opp til.

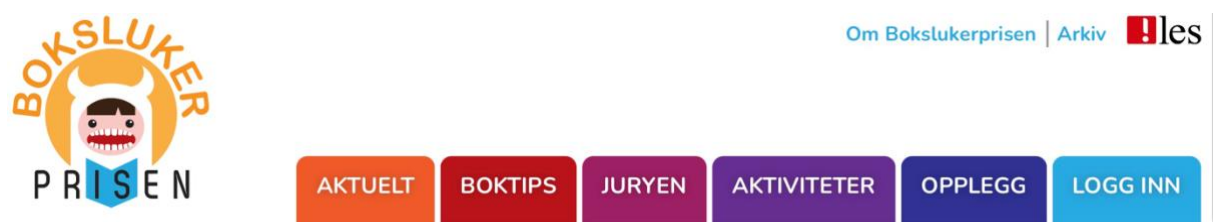
Bruk av intervju som metode ga meg direkte kontakt med personane; altså lærarane, eg studerte (Thagaard, 2018, s. 13) og ei vurdering av eit utval frå nettressursen til Bokslukarprisen gjorde det mogleg å analysere den utvalde ressursen si tilnærming til tekst (Thagaard, 2018, s. 117). Ein kombinasjon av desse to metodane gir oss både distanse og innleving til studia. Intervjua gir nær kontakt med personane ein intervjuar og studie av eksisterande tekst, som er produsert før forskingsprosjektet startar, er prega av distanse. Målet er at begge metodane skal hjelpe oss til å utvikle ei forståing av dei sosiale fenomena me studerer (Thagaard, 2018, s. 11).

Når ein kombinerer ulike metodar, kallar ein det for triangulering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236-237). Triangulering har som intensjon å skildre verkelegheita frå fleire ulike vinklar for å kunne få eit meir heilskapleg bilete av ei kompleks og samansett verkelegheit. Ein forskar som har informasjon frå fleire kjelder vil vere mindre sårbar for å feiltolke eller ikkje vere merksam på ulike nyansar i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Eg valde å intervjuja lærarar som bruker Bokslukarprisen i tillegg til tekstanalyse av ein utvald ressurs frå nettsida til Bokslukarprisen for å få innsyn i korleis lærarar nyttar Bokslukarprisen og kva opplevingar og erfaringar dei sit att med etter å ha delteke i aksjonen. Intensjonen min var at ved å analysere ein utvald ressurs ville eg få eit betre innblikk i kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur nettressursen legg opp til og dermed få eit meir heilskapleg bilete av korleis Bokslukarprisen bidreg til leseopplæringa ved å kombinera dei to metodane; tekstanalyse og intervju.

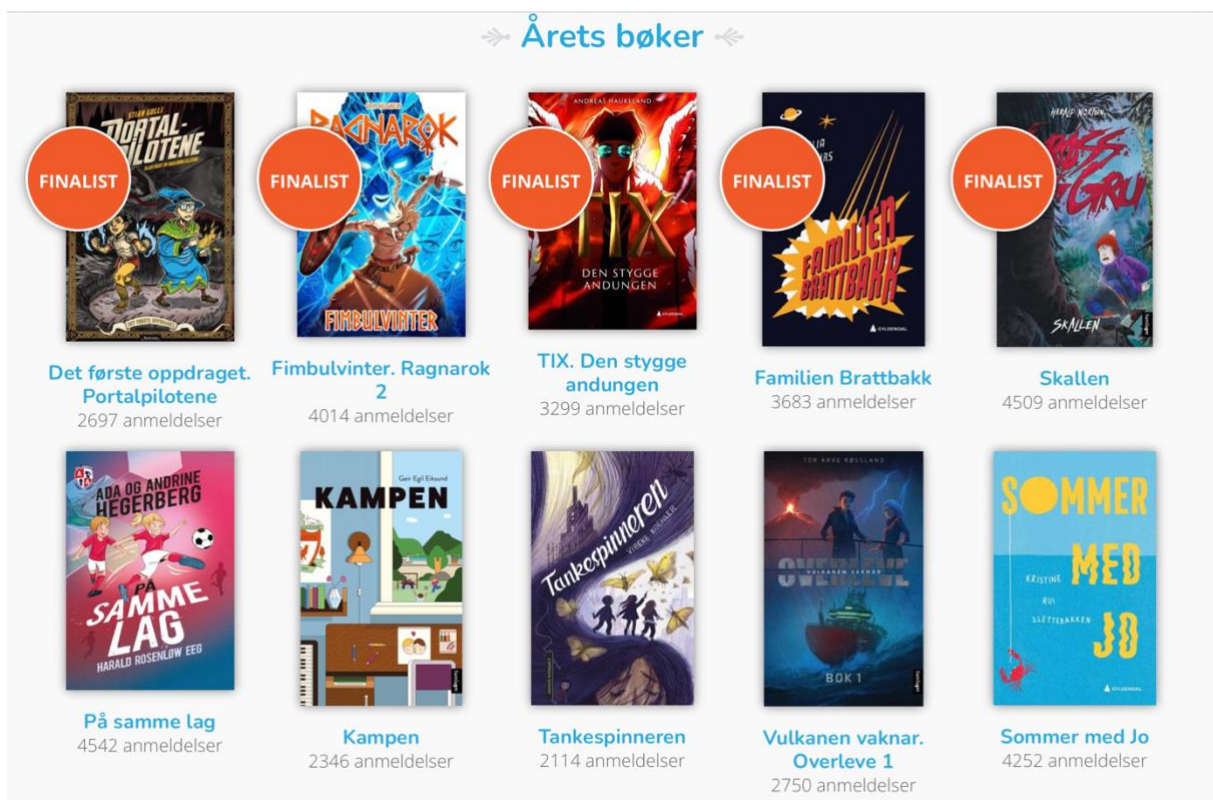
3.3 Nettressursane til Bokslukarprisen

Prosjektleiar Christian Goveia Jacobsen står bak nettressursane til Bokslukarprisen. Han er lærarutdanna, har mange års erfaring frå Osloskulen og som pedagogisk konsulent på lærebøker og digitalt innhald (Foreningen!les, 2023). Nettressursane til Bokslukarprisen inneheld både “Opplegg” og “Aktiviteter” til dei 10 bøkene i antologien. Som illustrert nedanfor (figur 1), består nettsida av multimodale tekstar med verbaltekst og bilete.

Bileta under er skjermbilete frå nettsida til Bokslukarprisen.



Figur 1. Skjermbilete frå nettsida til Bokslukerprisen (Foreningen!les, 2023).



Figur 2. Skjermbilete frå nettsida til Bokslukerprisen (Foreningen!les).

Ved å klikke på framsida av bøkene (figur 2) kjem ein direkte inn til “Opplegg” og “Aktiviteter” til utdraga. Ressursane har i tillegg klikkbare lenker til relaterte ressursar på Bokslukarprisen sine eigne sider eller andre aktuelle artiklar og arbeidsark (Tabell 3.2). Arbeidet med kvart utdrag i antologien er strukturert etter ei prosessorientert lesing. Nettsida har link til ein generell mal for før-, undervegs- og etterlesing (Vedlegg 8) og lærarrettleiinga til alle dei ulike utdraga er inndelt i før, undervegs og etter lesing, utdraget frå “Sommar med Jo” er eit døme som viser denne inndelinga (Vedlegg 5). Bokslukarprisen gir tilgang til store mengdar tekst som potensielt er relevante for arbeidet med tekstane. Foreningen!les legg opp til lesing av eit utdrag kvar veke når ein deltek i Bokslukarprisen. Etter lesing skal elevane stemme over utdraga og lærarane sender inn resultatet til Bokslukarprisen. Utover å sende inn resultatet frå stemminga står lærarane fritt til å bruke nettressursane som dei vil.

Tabellane under viser ei oversikt over innhaldet under “Opplegg” og “Aktiviteter” i nettressursen.

Tabell 3.2: Innhald i fana “Opplegg”

Ressursar	Innhald	Vedlegg
Introduksjon	Omtale om prosjektet	
Lærarrettleiingar	Rettleiingar til kvart utdrag	Vedlegg 5
Malar	Generell mal for før-, undervegs- og etterlesing	Vedlegg 8
	Å skrive bokmelding	Vedlegg 7
Filmar om kritisk lesing	Ressursar om å lese kritisk og vurdere litteratur	
Tips til vidare lesing om leseglede og litterær kompetanse	Lenker til bøker og aktuelle artiklar	

Tabell 3.3: Innhald i “Aktiviteter”

Ressurs	Innhald	Vedlegg
Aktivitatar	Ulike oppgåver til kvart enkelt utdrag	Vedlegg 6

Jacobsen seier, i samtale på telefon, at Foreningen!les ønskjer å vise at ved å bruke nettressursane til Bokslukarprisen treff ein mange av kompetansemåla i norsk for mellomtrinnet (Jacobsen, personleg kommunikasjon, 24.03.23). Han utdjuar det med å seie at nettressursane er meint å vere ei støtte lærarane kan bruke i norskundervisninga si. Den didaktiske ramma rundt arbeidet med tekst i lærarrettleiinga er prosessorientert lesing og alle oppgåvene er delt inn i fasane før, under og etter lesing. “Den prosessorienterte lesinga innbyr til best kollektivt arbeid med utdraga” (Jacobsen, personleg kommunikasjon, 24.03.23). Aktivitetane er ifølge Jacobsen supplerande og litt friare oppgåveforslag til kvart utdrag og kan brukast om ein vil setje av meir tid i timane. Målet er at oppgåvene under “Aktiviteter” skal vise at alle fag kan inkluderast i arbeid med Bokslukarantologien (Jacobsen, personleg kommunikasjon, 24.03.23). Å publisere ei bokmelding på nettsida til Bokslukarprisen er døme på ei oppgåve under “Aktiviteter”. Nettressursen inneheld ei rettleiing til korleis ein kan skrive ei bokmelding der poenget er å fortelje andre kva ein synest om teksten (Vedlegg 7).

3.4 Utvald ressurs frå nettsida

Når det gjeld nettressursane i Bokslukarprisen er det lærarrettleiinga og aktivitetar til tekstane i antologien og malen til bokmelding som er mest relevant for denne studien. I tillegg er den generelle loggen, som det ligg lenke til i nettressursen, vist til i samband med to av intervjua. Med dei avgrensa rammene eg har, valde eg å analysere spørsmåla i lærarrettleiinga og aktivitetar til **eit** utdrag i antologien. I arbeidet med å velje ut kva for eit utdrag eg skulle utføre ein analyse av, gjekk eg først gjennom alle ressursane til alle utdraga for å sjå at det kunne forsvarast å kun sjå på oppgåver og aktivitetar til eit av utdraga. Ei gjennomlesing av ressursane viser at oppgåvene og aktivitetar til dei ulike utdraga er relativt like og valet mitt om å analysere oppgåver og aktivitetar til kun **eit** utdrag kan dermed forsvarast. Eg valde å bruke “Sommar med Jo” fordi det er ein ressurs eg kjenner godt og som eg vurderte som ganske typisk for nettressursane.

3.5 Utval av informantar

Lærarane eg intervjuar er norsklærarar på mellomtrinnet som har brukt og bruker Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa i norskfaget. Eg har tilstreba etter å få tak i lærarar som har ulik erfaring med Bokslukarprisen. To av lærarane har brukt Bokslukarprisen fleire gonger og ein lærar brukte Bokslukarprisen for første gong hausten 2022. Dei to som har brukt Bokslukarprisen fleire gonger arbeider ved ein skule der Bokslukarprisen er fast innslag i norskundervisninga på mellomtrinnet, medan læraren som brukte Bokslukarprisen

for første gong vart kjent med prisen heilt tilfeldig og melde klassen sin på aksjonen fordi ho hadde lyst til å teste ut Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa i norskfaget. Alle tre lærarane har arbeidd i skulen i mange år. Dei har norsk i fagkretsen sin og ein av informantane er i tillegg lærarspesialist i norsk. Skulen som nyttar aksjonen på mellomtrinnet har hatt lesing som satsingsområde i utviklingsplanen over fleire år og gir uttrykk for at ved å delta i Bokslukarprisen får både elevar og lærarar høve til å halde seg oppdaterte på nye bøker som blir utgitt for denne målgruppa. Skulebiblioteket kjøper inn fleire utgåver av bøkene i Bokslukarprisen kvart år slik at bøkene frå aksjonen skal vere tilgjengelege for elevane. Intervjua til to av lærarane vart gjort på arbeidsplassen deira i bunden tid då dei fekk lov av leiinga å bruke denne tida til å stille opp til intervju. Det tredje intervjuet vart gjennomført digitalt då denne informanten bur på ei anna kant av landet enn meg. Kvart intervju tok omlag ein time og vart gjennomført kort tid etter siste frist for innsending av stemmeresultat hausten 2022.

3.6 Tekstanalyse

Når ein skal studere skriftlege dokument, ulike skriftlege tekstar eller auditive og visuelle ytringsformer, bruker ein ofte kvalitativ tekstanalyse der ein tolkar teksten og korleis meininga blir skapt gjennom verkemidla teksten brukar (Østbye et al. 2013, s. 63).

Tekstanalyse blir brukt i studier av føreliggjande data som er etablert utan forskaren sin medverknad (Thagaard, 2018, s. 53). Postholm og Jacobsen koblar tekstanalyse til hermeneutikken då hermeneutikken inneber at forskaren skal prøve å forstå menneska, som uttrykkjer seg skriftleg eller munnleg, sine meningspersepektiv, der språket blir oppfatta som ein tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Ifølge Widen (2015, s. 176) passar tekstanalyse godt når ein skal studere skriftlege dokument og tekstar. Tekstanalyse handlar om å lese og analysere trykte kjelder og dokument av ulike slag (Widen, 2015, s. 176). Widen (2015, s.179-180) presenterer tre ulike dimensjonar for tekstanalyse. Den første dimensjonen handlar om å analysere tekstforfattaren sine oppfatningar og hensikten med å skrive teksten. I den andre dimensjonen er merksemda retta mot form og innhald. Språk og tekst vert studert. Den tredje dimensjonen handlar om å tolke implikasjonar teksten får for settingar og situasjonar utfor sjølve teksten.

I denne tekstanalysen er det implikasjonar ressursane på nettsida får for tilnærminga til tekst i leseopplæringa på mellomtrinnet eg rettar fokuset mot. Det skriftlege datamaterialet mitt består som tidlegare skrive av ein utvald ressurs frå nettsida til Bokslukarprisen. Materialet

mitt er avgrensa ut frå kvifor det er samla inn, korleis det er samla inn og korleis materialet er lese. Eg tok utgangspunkt i det første forskingsspørsmålet mitt, *Kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur legg Bokslukarprisen opp til*, og teori då eg leita etter kategoriar til analyse av nettressursen. Når eg las gjennom nettressursane til alle utdraga, såg eg tidleg eit tydeleg mønster i utforminga og innhaldet i nettressursane til dei ulike utdraga, noko som resulterte i at eg valde å bruke kun **ein** utvald ressurs i analysen min. Eg vil koma tilbake til at mi eiga erfaring som lærar, lærarspesialist og forskar truleg har påverka arbeidet mitt.

3.7 Innhaldsanalyse

Innhaldsanalyse er ein analysemetode som blir brukt for å studere meiningar i tekstdata gjennom systematisk undersøking og fortolking av eit datamateriale (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). Ifølge Fauskanger og Mosvold (2014) er ei kvalitativ tilnærming til innhaldsanalyse av ulike former for menneskeleg kommunikasjon aukande i omfang. Det gjeld til dømes både lydfiler, videofilmar og skriftlege dokument. Det eksisterer ulike tilnærmingar til innhaldsanalyse og Fauskanger og Mosvold fokuserer på tre ulike tilnærmingar (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128). Summativ innhaldsanalyse er ei tilnærming der ein har fokus på korleis ord eller innhald førekjem i ein bestemt kontekst. I ein konvensjonell innhaldsanalyse blir kodar utvikla og revidert gjentekne gonger basert på gjentekne gjennomlesingar for å sikre konsistens. Det er vanleg å utvikle kategoriar induktivt i konvensjonell innhaldsanalyse. Teoridreven innhaldsanalyse er den tredje forma for innhaldsanalyse Fauskanger og Mosvold trekk fram. Ei slik tilærming til analyse kan ta utgangspunkt i tidlegare forskning i arbeidet med å utvikle kategoriar og koding til tekstdata.

I denne studien er det nytta konvensjonell innhaldsanalyse og kategoriane er utvikla induktivt. Opptaka frå intervjuet var utgangspunktet mitt då eg leita etter kategoriar til analyse av intervju og eg lytta gjennom intervjuet fleire gonger før kategoriane vart fastsette. Eg vil koma tilbake til denne prosessen mot slutten av metodekapittelet.

3.8 Halv-strukturerte intervju

I studien ønskte eg å få fatt på korleis lærarane nytta Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa på mellomtrinnet. Sidan målet mitt var å forstå deltakarane sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22), valde eg å gjennomføre halv-strukturerte intervju. Eg gjennomførte individuelle intervju, ansikt til ansikt og via skjerm, fordi då trong ikkje informantane tenkje på korleis andre oppfattar dei og deira oppleving, slik ein kunne risikert i

eit fokusgruppeintervju. Målet var å få eit tydeleg bilete av den enkelte lærar si oppleving og bruk av Bokslukarprisen ved å gjennomføre individuelle intervju. Ulempa med å gjennomføre individuelle intervju er at informantane mistar moglegheita til å reflektere over eigne svar på bakgrunn av det andre seier.

I eit halv-strukturert intervju har forskaren klar tema og nokre spørsmål på førehand, samtidig som ein opnar for innspel ein ikkje var førebudd på då intervjuet vart planlagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Forskaren er ikkje oppteken av å stille spørsmåla eller trekkje inn tema i ein bestemt rekkefølge. Spørsmåla vert stilt når det er naturleg i kommunikasjonen. Svenkerud (2021, s. 96) peikar på at oppfølgingsspørsmål og å be om ei utdjuping er sentrale element i eit semistrukturert intervju. Desse spørsmåla er oftast ikkje formulerte på førehand, men spørsmål intervjuar stiller der og då.

Den opne dialogen halv-strukturerte intervju legg opp til, inneber at innspel blir følgde opp og tekne inn **ein** naturleg rekkefølge (Thaagard, 2018, s. 91). Sidan eg har brukt eige nettverk for å finne lærarar eg kan intervju, kan det vere at eg var meir kollegial enn eg burde vere under intervju. Kanskje det hadde vore enklare å stille kritiske oppfølgingsspørsmål dersom det hadde vore større avstand mellom meg som forskar og lærarane eg intervjuar?

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 51) er det eit asymmetrisk maktforhold mellom forskar og den som blir intervjuar i eit forskingsintervju der eg som forskar har bestemt tema for samtalen og driv samtalen/intervjuet framover. Det er ikkje ei spontan meningsutveksling i kvardagen. Intervjuet kan oppfattast som einvegdialog der forskaren si rolle er å spørje og den intervjuar si rolle er å svare (2015, s. 52). Den som blir intervjuar er likevel ikkje utan kontroll over situasjonen då han sjølv bestemmer kor mykje han ønskjer å fortelje om tema som blir teke opp i intervjuet (Thaagard, 2018, s. 92).

3.9 Utvikling av intervjuguide

Utvikling av intervjuguiden er ein viktig del av førebuinga til intervjuar. Hovudstrukturen i intervjuguiden består av spørsmål som representerer sentrale tema i undersøkinga (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122) eller ei oversikt over tema som skal dekkast (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). For å sikre ein god kvalitet på intervjuet, er det viktig å stille spørsmål som oppmuntrar intervjupersonen til å gje konkrete og utfyllande skildringar av tema intervjuet handlar om. Oppfølgingsspørsmål vert nytta for å oppfordre intervjupersonane til å uttrykkje seg meir konkret om spesifikke erfaringar. Forskar er på jakt etter intervjupersonane sine

erfaringar og synspunkt på sentrale tema i prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Spørsmåla skal hjelpe ein å halde samtalen i gang og stimulere informantane til å snakke om sine opplevingar. Spørsmåla bør derfor vere lette å forstå, korte og frie for akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163).

Hovudtemaet i intervjuguiden min er lærarar sin bruk av Bokslukarprisen og inneheld fire hovudspørsmål (Tabell 3.4). Utover det hadde eg fleire spørsmål klar og stilde i tillegg andre spørsmål som dukka opp undervegs i intervjusituasjonen (Vedlegg 2).

Tabell 3.4: Hovudtema i intervjuguide

Hovudspørsmål 1	Korleis brukar du Bokslukarprisen i klassen din?
Hovudspørsmål 2	Kva slags erfaringar har du gjort deg ved bruken av Bokslukarprisen?
Hovudspørsmål 3	Kva er dei viktigaste årsakene til at du brukar Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa i norskfaget?
Hovudspørsmål 4	Kva krev Bokslukarprisen av deg som faglærer?

3.10 Transkripsjon

Eg brukte appen Diktafon til å gjere lydopptak av intervjuet. Bruk av lydopptak gjer at intervjuar kan konsentrere seg om emne og dynamikk i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Opptaka blei sende kryptert til www.nettskjema.no. Diktafon-appen var lasta ned på mobiltelefonen min og den låg på bordet under intervjuet. Sjølv om mobiltelefonen min var synleg, var det mi oppleving at lærarane eg intervjuet var relativt komfortable under intervjuet. Eg noterte ikkje under samtalan våre fordi eg ville at informantane skulle oppleve samtalen tryggast mogleg, men hadde med meg intervjuguiden for å sikre at me haldt oss til tema eg hadde planlagt. I tillegg var eg tydeleg på at dette ikkje på nokon måte skulle vere ei vurdering av dei som lærarar, men at dei skulle fortelje korleis dei nytta Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa.

Å transkribere vil seie at eit materiale skiftar form frå ei form til ei anna (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Eg transkriberte intervjuet sjølv. Sidan intervjuet vart gjennomført individuelt er det to stemmar i kvart intervju; min og informantens si stemme. Lyddopptaka vert ein reduksjon av samtalen våre då kroppsspråk og stemning i rommet ikkje kjem med i lyddopptak. Transskriberinga av lyddopptaka er ein ny reduksjon og ei fortolking der stemmeleie, intonasjon, pausar og latter går tapt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) kallar transskriberinga for ei transformering frå tale til tekst. Eg utarbeida nokre enkle transkripsjonsnøklar. I transkriberinga valde eg å utelate registreringa av alle “eh”-ar, pauser dei tok og liknande fordi eg ikkje såg det som relevant for undersøkinga mi. Eg tok heller ikkje med pausar eller kjensleuttrykk som latter og sukk. Årsaka til at eg valde å velje vekk dette er at eg var på jakt etter informantane si historie og ikkje ein detaljert språkleg analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Eg transkriberte på nynorsk og lærarane eg intervjuet fekk pseudonyma Liv, Kari og Sol.

3.11 Validitet

Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) har forskning på samfunn og atferd i liten grad som mål å avdekke den fulle og universelle sanninga. Forskinga må heller sjåast på som ein pågåande prosess der ein avdekkjer og forstår delar av røynda, og ein prosess som utvidar kunnskapen vår og som i tillegg gjer oss endå meir klar over kva me ikkje veit (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). I mitt tilfelle vil det seie at mine funn er avgrensa til innramminga av problemstillinga og forskingsspørsmåla mine. Kunnskapen er konstruert i møte mellom meg og settinga forkinga mi er gjennomført i og det eg spesifikt har undersøkt. Det er imidlertid ikkje ei rein “synging” frå mi side. Eg har brukt teorien som er presentert i teoridelen til å analysere data.

Validitet eller gyldigheit handlar om kva slags konklusjonar ein forskar har dekning for å trekkje ut frå data som er samla inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Som tidlegare skrive har eg nytta to ulike metodar for å samle informasjon; tekstanalyse og intervju. Kombinasjonen av tekstanalyse og intervju, ga meg både distanse og nærleik til materialet. I starten av arbeidet hadde eg berre tenkt å analysere nettressusen, men etterkvart endra interessa mi seg og i tillegg til ressursane til Foreningen!les fekk eg lyst til å sjå nærmare på lærarane sin bruk. I rolla mi som lærarspesialist er det både nyttig og interessant å kjenne til lærarar sine tankar og refleksjonar om ulike ressursar dei har tilgjengeleg. Forskingsspørsmåla vart endra og eg valde å gjennomføre intervju med lærarar som brukte Bokslukarprisen. I min

studie er det kva lærarane seier at dei gjer som er det primære og analysa av nettressursen vert sekundære data. Bokslukarprisen kan leggje føringar for god leseopplæring, medan lærarane sin bruk er noko heilt anna. Intervjua ga meg informasjon om korleis andre lærarar brukte Bokslukarprisen i leseopplæringa og eg fekk moglegheit til å trekkje deira stemme inn i analysen min. Eg intervjua imidlertid få lærarar, og eg kan dermed ikkje seie at svara deira er valide for alle lærarar som nyttar Bokslukarprisen. Svara gir likevel eit lite innblikk i korleis nokre lærarar **seier** at dei nyttar aksjonen i leseopplæringa. Intervjua seier ikkje noko om korleis dei opptre eller handlar i andre situasjonar enn i intervjuet (Anker, 2020, s. 37). Observasjon av lærarane kunne tilført studien informasjon om kva som faktisk skjedde i klasserommet, men prosjektet måtte avgrensast og valet falt på intervju. Når det gjeld tekstanalyse, gjorde eg som kjent, eit utval frå nettressursen i studien min. At eg ikkje analyserte heile nettressursen kan ha påverka forskinga si gyldigheit. I samtale med prosjektleiar Christian Goveia Jacobsen fekk eg imidlertid utfyllande informasjon om dei digitale ressursane og tankane bak dei digitale ressursane (Jacobsen, personleg kommunikasjon, 24.03.23).

3.12 Reliabilitet

Reliabilitet blir definert som forskingsresultata sin konsistens og om resultata kan reproduserast på andre tidspunkt av andre forskarar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) knyt reliabilitet til refleksjon over korleis undersøkinga og forskaren kan påverke resultatet. Det krev at forskaren må reflektere over eigen påverknad og at han gjer forskingsprosessen synleg slik at andre kan reflektere over den. Lærarsvara i studien min kan ha vore situasjonsavhengige, i og med at eg brukte eige nettverk til å velje ut informantar. Relasjonen mellom meg som forskar og forskingsdeltakarane kan ha ført til at deltakarane tilpassa seg det dei sa til det dei trudde eg ville høyre. I tillegg visste lærarane eg intervjua at eg hadde brukt Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa sjølv hausten 2022 og at eg er lærarspesialist i norsk. Dersom studien min hadde blitt gjennomført på ny, er det godt mogleg at resultata ville vore annleis. I ettertid ser eg at eg kanskje burde funne informantar som ikkje stod i ein relasjon til meg, men valde å bruke informantar i eige nettverk i hovudsak fordi lærarspesialistrolla og -studiet har utvida kontaktnettet mitt. Eg har imidlertid tilstreba å få tak i lærarar med ulik erfaring med Bokslukarprisen for å få eit variert utval.

Intervjua fann stad hausten 2022, kort tid etter at lærarane hadde arbeidd med Bokslukarprisen over fleire veker i norskfaget. Dette kan óg ha påverka resultatet og dermed kan svara deira vere situasjonsavhengige. Ein viktig grunn til at eg valde å gjennomføre intervjua kort tid etter at dei hadde brukt Bokslukarprisen er at det gjev ei nærleik til deltakinga i Bokslukarprisen slik at dei truleg hugsar betre. Kanskje var dei meir eller mindre forsynte av å ha arbeidd intenst over lengre tid med utdrag av skjønnlitterære tekstar eller veldig glade for å ha fått moglegheita til å vere med i Bokslukarprisen og dermed fått tilgang til opplegg dei kunne bruke i leseopplæringa i norskfaget?

Utvalet eg har gjort i studien min i samband med tekstanalysen har nokre avgrensingar då eg som tidlegare skrive har valt ut materiale frå nettressursen til Bokslukarprisen og ikkje analysert heile materialet. Nettressursen til Bokslukarprisen inneheld eit stort materiale der det er oppgåver og aktivitetar til kvart utdrag og i tillegg lenker og andre generelle ressursar til bruk i undervisninga. Om eg skulle analysert heile materialet ville oppgåva fått ei anna vinkling og dermed andre forskingsspørsmål.

Kvalitative studier er vanskelege å replikere fordi både møta mellom forskaren og forskingsfeltet og menneska som deltek i studien, vil te seg annleis fordi ulike forskarar vil bringe med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forkinga og fordi menneske heile tida er i utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). I ei ny utprøving av studien min ville konteksten og casen vore annleis og dermed kunne svara vore andre enn svara i studien min. Eg tenkjer likevel at forkinga mi er påliteleg.

3.13 Etiske tilhøve

Ein forskar må ta omsyn til etiske retningslinjer og prinsipp innan forskning. “De nasjonale forskningsetiske komiteer” (NESH 2016) presiserer at “forskaren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet”. Prosjekt som innebærer behandling av personopplysningar fell inn under personopplysningslova frå 2001 og er dermed meldepliktige. Dette prosjektet vart meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Lærarane eg intervjuar fekk informasjon om prosjektet og eit skriftleg samtykkeskjema (Vedlegg 1) som dei signerte i forkant av intervjuet. Der stod det tydeleg at dei når som helst og utan grunn kunne trekkje seg frå prosjektet. I tillegg stod det at all informasjon ville bli sletta etter at prosjektet vert avslutta. Sjølv om dette er ei skuleforskning inneheld ikkje

forskinga undersøking av barn, kun vaksne som frivillig kunne avgjere at dei ville delta i undersøkinga (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Lærarane som deltok vart óg informerte om at datamaterialet vil bli lagra hos Nettskjema.no, men at namnet deira ville bli erstatta med ein kode. Opplysningane dei har gitt er altså anonymiserte etter innsamlinga. Dei vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen då eg bruker fiktive namn på dei. Eg har heller ikkje skildra forhold som kan bidra til identifikasjon. Verken alder, kjønn eller bustad er oppgitt. Opplysningane dei har gitt kan dermed ikkje sporast tilbake til individet.

Dette prosjektet vart som tidlegare skrive gjennomført ved at eg brukte eige nettverk til å finne informantar som ville stille opp i prosjektet mitt. I tillegg bruker eg Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa på mellomtrinnet sjølv. Det plasserer meg i ein situasjon der eg både er lærar og forskar. Eg har etter beste evne prøvd å vere profesjonell og ha eit bevisst forhold til korleis dette rollebyttet kan verke inn på prosjektet og resultata, men sannsynet for at min ståstad kan ha påverka studien er sjølv sagt til stade. Berre det at informantane kjenner til at eg er utdanna lærarspesialist i norskfaget kan ha påverka dei under intervjuet.

Analysen av ressursar frå nettsida til Bokslukarprisen er ein analyse av ein utvald ressurs frå ei nettside der det i stor grad vil vere opp til brukarane kva kvalitet opplegget som blir brukt i klasserommet får. Det inneber at tilnærminga til lesing av skjønnlitteratur vil vere ulik rundt om i klasseromma og igjen at elevar dermed vil få ulik opplæring.

3.14 Analysemetode og kategoriar

Lærarrettleiinga inneheld både spørsmål ein kan stille elevane i samband med lesinga og råd om planlegging og gjennomføring av undervisninga. Det kan vere praktiske opplysningar som at plakaten med bokomslaget skal hengast opp i klasserommet, at elevane kan lese eller lytte med pennen i handa og at ein skal samtale om utdraget både i gruppe og i heilklasse. Eg har imidlertid avgrensa materialet mitt til å kun omhandle spørsmåla i “Lærerveiledning” og til å sjå på oppgåvetypar under “Aktiviteter” til den utvalde ressursen, “Sommer med Jo”. I denne første fasen av analysearbeidet tok eg utgangspunkt i teori og i forskingsspørsmålet mitt, *Kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur legg Bokslukarprisen opp til*, for å kategorisere materialet mitt. Det resulterte i at eg har brukt Langer sine teoriar om førestillingsverder i analysen av utvalde ressursar til utdraget “Sommer med Jo” (Vedlegg 5). Analysestrategien

min er dermed deduktiv sidan eg har jobba teoretisk med kategoriane (Anker, 2020, s.79). Eg har plassert dei ulike spørsmåla frå “Lærerveiledning” i dei ulike posisjonane bygd på modellen til Håland og Hoel (2016), tabell 3.5. I tillegg har eg brukt Rødnes (2010) sine kategoriar, erfaringsbasert eller analytisk inngang til litteraturen, i analysen min.

Tabell 3.5: Eksempel på kategorisering ved bruk av Langer sine posisjonar

Å vere utanfor på veg inn	Å vere i og bevege seg gjennom	Å stige ut og tenkje over kva ein veit	Å stige ut og objektivere lesaropplevinga
Kva er typisk sommar med bokomslaget?	Kva synes Frida om Lars? Grunngeiv svaret ditt.	Kan ein ha hemmelegheit for ein ven?	Kven har eg-stemmen i boka?

Når det gjeld oppgåvene under “Aktiviteter”, er dette som Christian Goveia Jacobsen (personleg kommunikasjon, 24.03.23) seier supplerande og litt friare oppgåveforslag for dei som vil setje av meir tid til opplegget i timane. Han seier som tidlegare skrive at her kan ein til dømes jobbe tverrfagleg. Aktivitetane til “Sommer med Jo” inneheld 8 ulike oppgåver (Vedlegg 6). Her finn ein kreative skriveoppgåver, teikneoppgåver og ei oppfordring om å skrive bokomtale som kan publiserast på nettsida til Bokslukarprisen. Eg trekk inn nokre av oppgåvene i samband med Rødnes sine omgrep; erfaringsbasert eller analytisk inngang til litteraturen i analysen.

Når det gjeld det andre forskingsspørsmålet mitt, *Korleis brukar lærarar Bokslukarprisen?*, tok eg utgangspunkt i materialet mitt og starta kodinga nedanfrå (Anker, 2020, s. 77-78). Det betyr at eg har brukt empirinær og induktiv koding. Kodinga samsvarer i ganske stor grad med spørsmåla i intervjuguiden min (Vedlegg 2). Dei to første spørsmåla i intervjuguiden min etterspør om lærarane har brukt Bokslukarprisen ein eller fleire gonger og kva som er dei viktigaste årsakene til at dei bruker Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa og derfor vart det naturleg å bruke motivasjon for å delta som ein kategori. Lærarane snakka om praktisk bruk av Bokslukarprisen i undervisninga og derfor vart pedagogisk og didaktisk bruk ein ny kategori. Vidare var det faglege fokuset under lesing av utdrag i Bokslukarprisen tema i alle intervju; både i samband med spørsmålet om kva lærarane opplevde at deltakinga krevde av dei som faglærarar og spørsmålet om kvifor dei deltok i Bokslukarprisen og vurdering av faglege fokus vart derfor den tredje kategorien min. Denne kategorien heng tett saman med didaktikken i den andre kategorien, men eg valde å skilje den ut som ein eigen

kategori for å gjere lesinga meir oversiktleg. Den siste kategorien, elevaktivitet og tekstarbeid, vart naturleg då ulike aktivitetar elevane utførte under den prosessorienterte lesinga var eit nytt gjennomgåande tema i intervjuet. Kodane eg har brukt er henta frå materialet mitt, men samtidig teoretiske omgrep.

4 Analyse

For å finne ut korleis Bokslukarprisen bidreg til leseopplæringa på mellomtrinnet har eg søkt svar på dei to forskingsspørsmåla mine: *Kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur legg nettressursane til Bokslukarprisen opp til?* og *korleis nyttar lærarar Bokslukarprisen?* I dette kapitlet vil eg først gjere ei analyse av ein utvald ressurs frå nettsida og deretter ei analyse av intervjuet eg har gjennomført. Analysa av nettsida er minst omfattande fordi eg, som lærarspesialist i norskfaget, er mest interessert i å finne ut kvifor lærarane deltek i Bokslukarprisen og korleis dei nyttar den som ein del av leseopplæringa. Analysen av nettsida viser imidlertid kva Foreningen!Les fokuserer på under lesing av utdraga i antologien og kva slags tilnærming til lesing av tekst dei legg opp til.

4.1 Analyse av ein utvald ressurs frå nettsida

I min utvalde ressurs, *Sommar med Jo* av Kristine Rui Slettebakken, er det fleire spørsmål i fasane både før og etter lesing i lærarrettleiinga (Vedlegg 5). Undervegs i lesinga blir elevane oppfordra til å streke under setningar som dei synast skapar dramatik eller gnisningar mellom personane i historia medan dei les eller lyttar til utdraget (Vedlegg 5). Eg har plassert dei ulike spørsmåla i lærarrettleiinga til *Sommar Med Jo* i tråd med Langer sine posisjonar om førestillingsverder (Vedlegg 4). Etter analyse ut frå Langer sine posisjonar, kjem eit delkapittel der erfaringsbasert eller analytisk inngang til litteraturen er brukt som kategoriar.

4.1.1 Å posisjonere seg som litterær lesar

Å stige ut og tenkje over det ein veit

I den første posisjonen i Langer sin modell, å stige ut og tenkje over det ein veit, er det mogleg for elevane å setje fram hypotesar om kva ein som lesar kjem til å møte i teksten. Lesarane er utanfor og på veg inn i teksten og i samtale om bokomslaget og ingressen gjer dei seg kjent med boka og reflekterer over kva dei trur boka kjem til å handle om. Spørsmål frå nettressursen kan hjelpe elevane med å posisjonere seg (Vedlegg 4). “Hva er typisk sommer med bokomslaget?”, “Hvilken stemning synes dere er mest tydelig på bildet?” og “Er det Jo eller Frida som er hovedpersonen i boka, tror dere?” er ulike døme på spørsmål.

Å vere i og bevege seg gjennom

I denne posisjonen er lesaren i og beveger seg gjennom teksten og dannar seg førestillingar medan han les. Spørsmåla frå nettressursen gir lesarane moglegheit til å tolke personar og handling. Her finn ein spørsmål om kva slags inntrykk elevane får av Geggen, far til Jo, kvifor dei trur Lars er så pågåande overfor Frida og kor i teksten Frida viser at ho er nervøs morgonen etter krangelen.

Å stige ut og tenkje over det ein veit

Posisjonen å stige ut og tenkje over det ein veit er den tredje posisjonen i Langer sin modell. Her koblar lesaren teksten til sitt eige liv og det fokus på tematikk eller kunnskap ein har om verda. Spørsmåla i nettressursen er kobla til temaet vennskap og elevane får spørsmål om det er mogleg å ha hemmelgheiter for ein ven og kva det inneber å ha ein bestevenn (Vedlegg 4). Elevane kan her koble dette til eige liv og fortelje om eige venskap. Elevane som deltek i Bokslukarprisen er mellom 10 og 12 år og temaet venskap er truleg veldig aktuelt for dei.

Å stige ut og objektivere lesaropplevinga

Den fjerde og siste posisjonen gir elevane moglegheit til å sjå teksten i lys av andre tekstar dei har lese eller sjå på måten forfattaren skriv på. Her kan ein eksempelvis fokusere på forfattaren sitt handverk og i nettressursen finn me spørsmål om kvifor nokre av orda og setningane står i kursiv. Når det gjeld å sjå på teksten i lys av andre tekstar dei har lese, er det spørsmål om elevane har lese bøker om venskap før og tilfelle kva for bøker. Her distanserer lesaren seg frå teksten han har lese og fokuserer på temaet. I tillegg finn me døme på at elevane ser på forfattaren sitt handverk gjennom spørsmål som “Hvorfor står noen av ordene og setningene i kursiv?” og “Hvem har jeg-stemmen i boka?” (Vedlegg 4).

Etter å ha plassert dei ulike spørsmåla frå lærarrettleiinga i Langer sine posisjonar ser me at det er færrest spørsmål i den tredje posisjonen der lesarane stig ut av teksten og tenkjer over det ein veit. Ifølge Langer er det slik at lesarane nødvendigvis ikkje er innom alle posisjonane og lesarane kan veksle mellom posisjonane etter at lesinga er slutt. Det kan eksempelvis skje i litterære samtalar og under skriving i etterkant (Langer, 2005, s. 35). Analysen viser oss at dei ulike spørsmåla i lærarrettleiinga legg til rette for at elevane kan posisjonere seg som litterære lesarar. Men me kan ikkje vere sikre på at dei faktisk posisjonerer seg. Ein må heller ikkje

gløyme at lesarane kan posisjonere seg i lesinga heilt utan både læraren og ressursane si hjelp.

4.1.2 Erfaringsbasert eller analytisk inngang til litteraturen

Mange av spørsmåla i nettressursen har “du” eller “dere” i spørsmålsstillinga og henvender seg dermed direkte til lesarane, til dømes “ Kan du beskrive hvordan du ser for deg hytta og omgivelsene rundt?” (Vedlegg 5). Her ser me at elevane får trekkje inn egne erfaringer og eige liv og spørsmåla er døme på ein erfaringsbasert inngang til litteraturen. Dersom desse spørsmåla blir brukt i klasserommet, opplever truleg elevane at lærarane er interesserte i deira oppfatning og tolking av teksten. I tillegg er det nokre få spørsmål som kan knytast til ein analytisk inngang der det er sjølve teksten som står i fokus og ein vektlegg språklege verkemiddel. Spørsmålet “Hvem har jeg-stemmen i boka?” og forslaget “Snakk med elevene om språklige bilder i teksten” er døme på ei analytisk tilnærming til teksten (Vedlegg 5).

I dei ulike spørsmåla ein kan jobbe med i klasserommet blir det lagt opp til samtale om elevane si personlege meining om teksten i nettressursen. Elevane skal først ta stilling til eiga meining individuelt, før dei skal dele tankane sine med ei lita gruppe og til slutt snakke om utdraget i heil klasse. Døme på spørsmål er “Likte du utdraget?”, “Hvordan tror dere Frida opplever krangelen mellom Tom og Geggen?” og “Kan du beskrive hvordan du ser for deg hytta og omgivelsene rundt?” (Vedlegg 5).

Ei av oppgåvene under fana “Aktiviteter” (Vedlegg 6) er å skrive ein bokomtale av utdraget og her ligg det link til ei side der ein kan få hjelp til å skrive bokomtalen (Vedlegg 7). I denne bokomtalen skal lesarane fortelje kva dei personleg synest om teksten dei har lese, grunngje kva dei liker/misliker med teksten og seie noko om kvifor andre bør lese boka (eller la vere). Denne typen bokomtale er ulik ei tradisjonell bokmelding som gjerne inneheld meir informasjon om boka og eit handlingsreferat. Føremålet med bokomtalen elevane skal skrive gjer at dei les med ein erfaringsbasert inngang (Rødnes, 2014) då det er lesarane si eiga oppleving av teksten det handlar om og ikkje fakta om boka.

Andre oppgåver under “Aktiviteter” er til dømes “Hva er din beste sommarferie? Lag et tenkekart med tegninger og små ord som forklarer.”, “Har du noen gang hørt noen krangle og følt det ubehagelig?, Skriv en skildring av opplevelsen” eller “Tegn hytta til Jo si farmor slik du ser den for deg”(Vedlegg 6). Desse oppgåvene tek utgangspunkt i lesaren og det er lesaren

si oppleving og mening som står i fokus. Her ser me at ein har ein erfaringsbasert inngang til litteraturen der lesarane får trekkje inn egne erfaringer og liv for å svare på spørsmål. Unntaket er oppgåva der ein skal skifte synsvinkel og “Skriv Toms versjon av kvelden han og Geggen kranglet. Hva var det han ble sint for? Hvor lenge har han kjent Geggen? Hva er deres relasjon?”. Her må elevane kjenne til fagomgrepet synsvinkel og vite noko om korleis dei skal skrive for at lesarane skal forstå at det er Tom sin versjon som blir formidla.

Oppsummering

Analysen av utvald ressurs frå nettsida viser at Foreningen!Les legg opp til ei prosessorientert lesing, gjennom bruk av strategiar før, under og etter lesing, og at det i stor grad handlar om elevane sine opplevingar og meningar om teksten. Hovudfokuset er erfaringsbasert inngang til litteratur og elevane får moglegheit til å ta stilling til egne tankar og opplevingar av teksten. Dersom læraren bruker nettressursen i samtale med elevane, vil dei oppleve at læraren er interessert i å høyre om deira mening om teksten. Det gjeld både når dei stemmer over teksten, skriv bokomtale og i ulike spørsmål der elevane skal formidle deira eiga oppfatning eller tankar om teksten.

I neste kapittel kjem det først ein presentasjon av dei tre lærarane eg har intervjuet og vidare blir intervjuet presentert og analysert. Heilt til slutt kjem dei ei kort oppsummering.

4.2 Lærarar som bruker Bokslukarprisen

Nettressursen og Foreningen!les sin intensjon med Bokslukarprisen er nødvendig å kjenne til i samband med forskinga mi, men eg er mest interessert i lærarane sin bruk av Bokslukarprisen, både som forskar, lærarspesialist og norsklærer. I studien min ønskjer eg å undersøkje korleis Bokslukarprisen vert brukt av lærarane i leseopplæring i skulen. For å få svar på dette tok eg utgangspunkt i forskingsspørsmålet mitt: Korleis nyttar lærarar Bokslukarprisen? Materialet i denne undersøkinga er som kjent intervju med tre lærarar som har brukt Bokslukarprisen ein eller fleire gonger i norskfaget på mellomtrinnet. Eg vil starte med ein presentasjon av kvar enkelt lærar og deretter vil eg presentere funn og analysere intervjuet.

Liv

Liv underviser i norsk på heile mellomtrinnet dette skuleåret, ho har jobba mange år som lærar og har norsk i fagkrinsen sin. Liv er utdanna lærarspesialist i norsk, oppteken av å halde seg fagleg oppdatert og får gjerne ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid i kollegiet. I

norskfaget seier ho at ho ikkje berre held seg til lærebøkene i undervisninga si. Når ho skal finne tekstar til bruk i klasserommet, bruker mellom anna biblioteket. Liv seier at ho som norsklærer har eit godt samarbeid med skulebibliotekaren. Elevane er vane med å vere på biblioteket. Sjølv er ho ofte på skulebiblioteket for å finne bøker ho kan lese for elevane og følger i tillegg med på ulike nettstader der ho får tips og idear til litterære tekstar ho kan bruke i norskfaget. Liv fortel og at ho ofte les heile verk saman med elevane og ikkje berre utdrag. Når det gjeld Bokslukarprisen, er Liv førstegongsbrukar. På spørsmål om kvifor ho valde å vere med hausten 2022, fortel ho at ho fekk tips om Bokslukarprisen av ein kjenning. Liv seier ho syntes det høyrtes spennande ut og melde derfor klassane sine på. Det er første gong klassar ved skulen ho arbeidar på deltek i Bokslukarprisen.

Kari

Kari har jobba i skulen i mange år og nesten alltid undervist på mellomtrinnet. Ho har norsk i fagkretsen sin og underviser “alltid” i norsk. I tillegg til norskfaget er praktisk-estetiske fag i fagkretsen til Kari. Kari arbeider på ein skule der dei ofte nyttar digitale ressursar i undervisninga si. Ho fortel at det er vanleg praksis for henne å bruke tekstar frå andre kjelder enn læreboka i leseopplæringa. Spesielt etter innføringa av LK20 såg skulen at dei var nødt til å trekkje inn ulike kjelder for å dekkje kompetansemåla fordi læreverk ikkje var klare for mellomtrinnet umiddelbart etter innføringa av LK20. I påvente av nye læreverk opplevde ho Bokslukarprisen som ei god støtte. På spørsmål om kor mange år Kari har brukt Bokslukarprisen svarer ho at ho er ikkje heilt sikker på kor mange år det er, men hugsar fleire ulike klassar ho hadde brukt Bokslukarprisen i og konkluderer med at det må vere minst 5 år. Ho vart kjent med Bokslukarprisen via ein kollega som anbefalte henne å melde klassen på. No har det blitt ein rutine både på 5. 6. og 7. trinn ved skulen å delta i Bokslukarprisen. Kari fortel at 5. trinn får “smake” på Bokslukarprisen, 6. trinn er med for fullt og 7. trinn brukar Bokslukarprisen som ein tilleggsressurs og deltek fleire leselystaksjonar.

Sol

Sol underviser på mellomtrinnet og med unntak av eit år med undervisning på fjerde trinn, har ho alltid vore på mellomtrinnet. Sol har norsk i fagkretsen sin og underviser i norsk kvart skuleår. Det er vanleg praksis på skulen ho arbeider ved at dei ikkje berre nyttar tekstar frå læreboka under lesing av litterære tekstar. Gjennom faglege diskusjonar finn lærarane tekstar dei vil nytte i undervisninga og vel dermed vekk tekstar frå læreboka. Skulen ho arbeider ved deltek årleg i Bokslukarprisen. Både 5., 6. og 7. trinn er med i Bokslukarprisen kvar haust.

På spørsmål om kor mange gonger Sol har brukt Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa i norskfaget, svarar ho har delteke kvart år sidan oppstarten skuleåret 2014. Sol fortel at då ho kom tilbake etter permisjon, hausten 2014, hadde læraren som vikarierte for henne meldt klassen på Bokslukarprisen og sidan då har ho brukt Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa i norskfaget kvart år. Sol er så glad i Bokslukarprisen at ho til og med tok med seg enkelte utdrag, oppgåver og aktiviteter ned på 4. trinn då ho underviste der. Sol glødar når ho snakkar om Bokslukarprisen og er på førenamn med Truls (Prosjektleiar og kontaktperson med skulane frå oppstarten). Ho minnes når han kom på besøk til skulen ho jobba på og at han alltid tok seg tid til å svare personleg når ho evaluerte Bokslukarprisen etter kvar gong klassen hennar hadde delteke.

4.3 Presentasjon og analyse av intervju

I dette kapittelet vil eg presentere og analysere funn gjennom innhaldsanalyse frå intervjuet. Eg ønskjer å sjå på korleis lærarane nyttar Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa. Materialet mitt vart, som tidlegare skrivi, stort sett koda empirinært og i induktiv form. Eg har imidlertid ikkje fokusert på engasjement og leselyst i den grad eg hadde tenkt då eg var i startfasen. Dei overordna spørsmåla eg hadde om skjønnlitteraturen si rolle i norskfaget vart meir ei oppvarming til intervjuet og blir ikkje tekne med i analysen. I delkapittelet etter analysen kjem det ei kort oppsummering av dei mest sentrale funna som leiar fram mot diskusjonen.

4.3.1 Læraren sin motivasjon for å delta i Bokslukarprisen

Liv er tydeleg på at det var tilfeldig at ho valde å delta i Bokslukarprisen for første gong hausten 2022 og ho har enno ikkje bestemt seg for om ho vil delta fleire gonger. “Korleis skal eg utnytte dette som leseopplæring?”, spør ho seg sjølv. Ho seier at ho føler seg bunden og at ho mistar moglegheita til å sjølv kunne velje kva elevane skal lese ved å delta i Bokslukarprisen. På den andre sida ser ho at ein får presentert variert litteratur og tips til måtar å arbeide med tekst på ved å delta. Her legg ho til at ho synest tipsa frå nettressursen er verdifulle fordi dei kan brukast i andre samanhengar.

I tillegg til å vere bunden i tekstval opplevde Liv at deltakinga tok mykje tid. Ho er no i ein vurderingsfase der ho lurar på om arbeidsmåten Bokslukarprisen legg opp til fungerer i samband med lesing av skjønnlitteratur. Ho syntest det vart mange utdrag på kort tid og opplevde heller ikkje at elevane berre var positive til deltakinga i Bokslukarprisen. Elevane

vart lei av å lese utdrag, av å skrive logg og av oppgåvene som gjekk igjen, fortel Liv. Ho seier vidare at dei brukte ein dobbelttime eller av og til meir kvar veke på Bokslukarprisen og at ho synest at det er ein del timar å bruke på tekstutdrag. “Eg kjente veldig på det etter kvart. Oi, skal eg bruke så mykje tid på å lese utdrag?”. Ho utdjupar dette med å leggje til at det jo var snakk om ulike typar tekstar, men synest likevel det var tidkrevjande. “Både eg og elevane syntest at det var litt i overkant. Spesielt mot slutten”, seier Liv. Elevane ville berre lese, snakke litt og så vere ferdige, fortel Liv. Ho opplevde deltakinga litt som “eit overfladisk arbeid og av og til verka det berre som målet var å kome gjennom tekstane innan siste frist for stemming”.

Fokuset til Kari er å skape nysgjerrige lesarar under lesing av litteratur i norskfaget og synest at deltaking i Bokslukarprisen hjelper henne fordi ein les mange ulike og nye tekstar. Ho meiner nettressursen gir henne fleire verktøy ho kan bruke i prosessen mot å gjere elevane nysgjerrige på tekstane dei les. Kari seier at ho stolar på det redaksjonelle arbeidet som er gjort. “Dei gjer ein jobb for oss og eg stolar på dei. Eg treng ikkje lage alle opplegga frå botn av sjølv”, seier Kari. Ho fortel vidare at hennar oppleving er at ungar liker rutine og synest det er positivt at Bokslukarprisen legg opp til strategiar både før, under og etter lesing til alle utdraga. “Det er desse ti bøkene og me skal gjere det same i ti veker, det er trygt for mange elevar. Blir lettare og lettare etter kvart”, seier Kari.

“Me får nytt kvart år når me deltek i Bokslukarprisen, nytt er ikkje alltid betre, men me tek temperaturen her og no”, seier Kari om tilgangen på nye skjønnlitterære tekstar. Her legg ho til at minuset med å bruke tekstar frå læreverk er at dei vert forelda. Kari seier vidare at ho alltid plukkar ut ei bok frå antologien til høgtlesing i klasserommet. Elevane les ei heil ny bok i fellesskap kvart skuleår og ho legg til at ved å delta i Bokslukarprisen får du som lærar kjennskap til nye skjønnlitterære bøker kvart år, noko ho synest er veldig positivt. Sidan Kari arbeider ved ein relativt liten skule, opplever ho at en kan bli einsam i faget. Ved å delta i Bokslukarprisen føler ho at ho er ein del av eit fellesskap. Ho minnes år skulen har fått forfattarbesøk, besøk frå prosjektleiar og videohelsing frå forfattarar av bøker i Bokslukarprisen.

På spørsmål om kvifor ho bruker Bokslukarprisen kvart år seier Sol at ein får det “ferskaste og nyaste” innan barnelitteratur når ein deltek. Sol seier at det å lese seg opp sjølv på barnelitteratur tek tid og har blitt nedprioritert. “Ved å delta i Bokslukarprisen klarer eg å

følgje med på det som skjer i dag og eg er ikkje akterutseilt”, seier ho. I tillegg betyr sjølv sagt elevane sitt engasjement mykje for henne. Sol fortel at skulebibliotekaren alltid bestiller inn bøker frå antologien som 5.-7. trinn får kvart sitt eksemplar av slik at elevane raskt skal kunne låne bøkene etter å ha lese utdraga i antologien. Her lagar elevane interne ventelister på bøkene, fortel Sol. Nettressursen er ifølge Sol fantastisk og ein bonus. “Tenk å få opplegga servert på eit sølvfat”, seier ho. Her er problemet å velje meiner Sol og slår fast at det er “eit luksusproblem”. Ho seier vidare:

Eg har ikkje litt dårleg samvittigheit for å delta og bruke mykje tid på lesing av utdrag i norskfaget. Eg smett inn det dei skal ha i grammatikken og her, bøye verb og så vidare. Det er ingen problem å trekkje inn det du vil.

Me ser tydeleg at Kari og Sol er positive til deltakinga i Bokslukarprisen og at det er ein fast tradisjon både for dei og skulane dei arbeider ved å delta og bruke prisen som ein del av leseopplæringa. Kari fortel at heile mellomtrinnet på skulen deltek og at dei har innarbeida ein rutine der 5. trinn får “smake” på kva det vil seie å vere med, på 6. trinn er det fullt fokus og mest tidsbruk, medan for 7. trinn er Bokslukarpirsen ein av fleire leselystaksjonar elevane deltek i. Liv er imidlertid i tenkeboksen på om ho vil delta fleire gonger og hovudårsaka er nok at ho synest det vart mange tekstutdrag på kort tid og at ho følte seg bunden med tanke på tekstval. Liv er den av lærarane som stiller flest kritiske spørsmål rundt deltakinga i Bokslukarprisen. Kanskje det kan henge saman med at dette var første gong ho brukte Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa og at ho nyleg er utdanna lærarspeisialist i norskfaget?

4.3.2 Læraren sin pedagogiske og didaktiske bruk av prisen i leseopplæringa

Liv fortel at ho presenterte ein tekst frå antologien kvar veke og fulgte progresjonen Bokslukarprisen la opp til. Ho hugsar at ho opplevde perioden som travel. “Det vart mange utdrag på kort tid”, seier ho. Liv utdjupar dette med at ho gjerne vil bruke tid på å lese heil tekst og ikkje berre utdrag. Mot slutten av intervjuet reflekterer Liv over at ho kanskje burde variert litt meir i kva for oppgåver ho valde ut og at dei kanskje burde jobba meir i grupper. Men ho opplevde litt tidspress for å rekke gjennom både lesing, skriving og samtale av kvart utdrag. Liv fortel at ho prøvde ut ulike oppgåver frå nettressursen og prøvde å variere litt med kva for oppgåver ho tok med seg inn i klasserommet. Ho fortel vidare at ho ofte brukte leselogg. Liv presiserer at ho brukte den generelle malen for før- undervegs- og etterlesing ho

fann på nettsida til Bokslukarprisen og tilpassa den sjølv til utdraga dei las etterkvart (Vedlegg 8). Tilpassinga vart gjort fordi ho synest denne malen er altfor omfattande å bruke til utdrag, og synest den passar mykje betre til bruk etter å ha lese ei heil bok.

Kari fortel at ho les nøye gjennom heile materialet i nettressursen til Bokslukarprisen og tilpassar oppgåvene til klassane, korleis bøkene har fenga og kvaliteten på oppgåvene. Det heile er eit spørsmål om tidsramma og å tilpasse arbeidet, seier ho. “Eg har ikkje dårleg samvittigheit for å ta lett på nokre utdrag og jobbe grundigare med andre”, seier Kari. Ho minnes eit år der det var fleire utdrag som handla om ungar som opplevde skilsmisse og sorg i familien, og då jobba ho berre grundig med eitt av dei utdraga fordi det var fleire elevar i klassen som hadde det tungt heime. Når det gjeld aktivitetane, synest ho ikkje at alle er like gode og at nokre er litt for omfattande og derfor plukkar ho ut dei aktivitetane ho tenkjer er aktuelle. Generelt opplever Kari at ho får mykje gratis og at ho er heldig som har tilgang til så mange ulike aktivitetar, spørsmål og oppgåver ein kan arbeide med når ein deltek i Bokslukarprisen.

Sol fortel og at ho les seg opp på nettressursen til Bokslukarprisen før dei skal arbeide med tekstane i klasserommet. Ho seier at ho tek med seg tips derifrå. Me kan ikkje jobbe like grundig med alle utdraga og “me må ta enkelte litt lettvindt og djupdukk på andre”, seier ho. “Me må passe på å variere arbeidet med bøkene for å halde på leselysten og nysgjerrigheita”, meiner Sol. Sol hugsar at ho opplevde det travelt å vere med i Bokslukarprisen i starten. Det var så mykje ein skulle gjere i løpet av dei 10 vekene ein var med. Ein skulle lese 10 utdrag og jobbe med alle utdraga. Sol seier ho at ho hugsar godt at ho “famla i starten” og brukte nettressursane frå Bokslukarprisen nøye. “Det var travelt”, seier ho. “No gjer me ikkje alt, men plukkar og varierer”, fortel Sol og legg til: “Me må bruke vår kompetanse, me veit kva som går”. Sol er tydeleg på at Bokslukarprisen skapar aktive lesarar. Ho utdjuvar dette med å seie at elevane utfører mange ulike oppgåver i leseprosessen og at dei ikkje sit åleine og opplever tekstane. “Mi rolle som lærar er å leggje til rette for at elevane skal vere aktive, jobbe med ulike metodar og lære seg å bruke språket i samtale om tekstar”, seier Sol.

Både Liv, Kari og Sol snakkar om at det er elevane si oppleving og mening om teksten ein jobbar mest med i leseprosessen og at dei prøver å leggje til rette slik at elevane skal oppleve at det er deira mening dei er ute etter enten dei snakkar om teksten, skriv bokomtale eller skal stemme over utdraga.

På spørsmål om korleis lærarane startar lesinga av utdraga, svarar alle tre at dei startar med førlesing. Liv fortel at ho starta lesinga av kvart utdrag med å vise boka si framsida på skjerm og at dei snakka om spørsmåla frå nettressursen og andre ting som dukka opp i førlesinga. Ho hugsar at dette arbeidet fungerte forskjellig i ulike klassar. Nokre gonger opplevde ho at elevane var relativt tause og andre gonger hadde dei mange tankar om kva utdraget kunne handle om og då kunne dei kunne snakke 15 minutt berre om framsida. Arbeidet i førlesingsfasen vart utført i heil klasse og Liv seier at det var ho som styrde desse heilklassemøtene.

Kari fortel og at dei startar med å sjå på framsida av boka og snakke om kva som treff dei når dei får boka i hendene. Kari seier at ho varierer litt mellom ein felles oppstart i heilklasse eller i grupper. Å starte med førlesing er ingen ny metode for Kari, men ho opplever ressursane under førlesinga som gode fordi dei bidreg til at elevane får “koble seg på”. Etter hennar oppleving blir elevane bevisste på kva teksten dei skal lese kan handle om i førlesingsarbeidet og ho er derfor positiv til å bruke tid på førlesing.

“Framsida er frykteleg viktig”, seier Sol. Ho tek ofte framsida opp på storskjermen i klasserommet når dei startar å lese. Me stoppar opp på tittel og spør elevane om kva dei trur teksten kjem til å handle om. “Kva trur du me kjem til å høyre?”, er eit spørsmål ho stiller til elevane. Dei snakkar i heilklasse om framsida, både tekst og bilete, og kva dei trur teksten kjem til å handle om på bakgrunn av framsida.

Liv er den einaste av informantane som trekk fram at førlesinga fungerte ulikt både med tanke på utdrag og i dei ulike klassane. Dette kan kanskje forklarast med at ho har er førstegongsbrukar av Bokslukaprisen og derfor veldig nysgjerrig på kva som fungerer og kva som ikkje fungerer. Kari og Sol snakka berre varmt om å starte med førlesing og opplevde begge at elevane “kobla seg på” og vart nysgjerrige på kva teksten kunne handle om.

Etter førlesinga er det lesing av utdraget som står for tur. Sol fortel berre at dei les teksten høgt i fellesskap. Liv fortel at dei ofte lytta til lydfil eller at ho las høgt for elevane. I og med at det ligg lydfil til kvart utdrag på nettsida til Bokslukarprisen, kunne ho velje sjølv kva ho ville gjere. “Eg las ofte høgt for elevane og når eg las, la eg inn lesestopp og refleksjonar”, seier Liv. Det kunne vere for å forklare vanskelege ord eller dersom eg tenkte det var

vanskeleg for elevane å sjå føre seg kva som skjedde at eg prøvde å forklare for dei, fortel Liv. Ho fortel óg at nokre få gonger las elevane teksten høgt i klasserommet.

Kari seier at dei ofte bruker lydfilene i nettressursen og lyttar til teksten i fellesskap. “Då er eg fri til å gå rundt i klasserommet og vere merksam på det som skjer”, seier Kari. På den andre sida meiner ho at ho trekk litteraturen nærmare elevane om ho les høgt sjølv. “Her har eg vurdert om eg synest innlesar har vore god, før eg har bestemt om eg skal lese eller om me skal lytte”, seier Kari. “Me har lite lesestopp undervegs”, fortel Kari og grunngjev det med at ho tenkjer at “for mange brot inneber at ein må etablere konsentrasjonen på ny”. Ho legg derfor heller opp til samtale om teksten etter at ho har lese høgt eller dei har lytta til heile utdraget.

Verken Liv, Kari eller Sol snakka om individuell lesing eller lytting. Alle las eller lytta til teksten i fellesskap. Liv er den einaste om informantane som snakka om innlagde lesestopp undervegs. Ho stoppa opp dersom ho tenkte det var nødvendig, medan Kari ikkje brukte lesestopp undervegs fordi ho meinte det kunne vere forstyrrende. Sol sa ingenting om lesestopp undervegs og eg tolka det slik at ho venta med samtale om teksten til etter at dei hadde lese heile utdraget.

Undervegs i lesinga seier Liv at elevane hadde kvar sin tekstantologi som dei streka under i medan dei lytta til teksten. Elevane kunne velje å streke under ord, setningar eller avsnitt som dei la merke til. Ho fortel vidare at det kunne vere noko elevane kunne kjenne seg igjen i, ei god skildring eller noko dei la merke til. Sitata vart seinare skrivne ned i loggen (Vedlegg 8) der dei forklarte kvifor dei la merke til akkurat dette i teksten. Det kom fram i intervjuet at elevane sitt engasjement varierte. Liv seier at det kom veldig an på boka. I starten opplevde ho at elevane trong hjelp når dei skulle skrive i loggen kvifor dei hadde streka under avsnitt eller sitat i teksten. Ho brukte hjelpespørsmål for å guide elevane. Liv fortel vidare at ho opplevde at dei fleste elevane vart meir kjent med og trygge på denne arbeidsmåten etter kvart.

Kari synest ressursane i Bokslukarprisen har mange gode spørsmål på kva ein kan leggje merke til undervegs i leseprosessen og ho fortel at elevane alltid sit med blyant i handa når dei lyttar til teksten. Kari oppleverer at elevane konsentrerer seg godt under lesinga når dei har

fått eit konkret oppdrag på førehand. Elevane er fokuserte og leitar etter noko dei kan streke under, fortel ho.

Sol synest og det er viktig at elevane har kvar si bok på pulten og at dei alltid har blyant i handa. Når dei eig boka sjølv, kan dei streke under medan dei lyttar til teksten, seier Sol og legg til at elevane kan streke under nesten kva som helst. Nokre gonger får dei i oppgåve å streke under nye ord, morosame ting, noko dei ikkje forstår eller gode skrildringar. Sol fortel at ho ofte brukar startsetningane frå den generelle malen for før-, undervegs- og etterlesing (Vedlegg 8). Ho nemner blant anna setninga “Då eg las, la eg merke til...”. Startsetningane hjelper elevane igang med korleis ein kan bruke språket i litterært arbeid, meiner Sol.

Å lese med blyant i handa er noko alle lærarane fortalde at elevane gjorde når dei lytta til tekst. Kari brukte ofte spørsmål frå nettressursen til boka dei las, Liv brukte ofte den generelle leseloggen (Vedlegg 8) eller gav elevane ei friare oppgåve der dei kunne streke under eller markere ting dei la merke til og Sol snakka som om ho hadde faste oppdrag til elevane. Ho nemnde å streke under vanskelege ord, nye ord, morosame ord eller ting dei ikkje forstår i tillegg til at ho brukte startsetningane frå den generelle loggen (Vedlegg 8).

Alle tre lærarane fortel at dei snakka om teksten i klassen etter å ha lese heile utdraget. Kari og Sol er tydelege på at dei les seg opp på nettressursen i planleggingsfasen. Kari seier at ho tilpassar oppgåvene i nettressursen til klassane, korleis bøkene har fenga og kvaliteten på oppgåvene. Kari liker assosiasjonsoppgåvene i nettressursen godt fordi dei har fokus på den individuelle og personlege opplevinga. “Litteraturen inviterer til individuell og personleg oppleving”, seier Kari og tenkjer at det å oppleve litteraturen som personleg kan føre til at elevane får lyst til å lese meir. Dersom ho synest det er nødvendig med ei meir “fagleg” vinkling, flettar ho det inn sjølv. Ho bruker ikkje ressursane slavisk og kuttar eller legg til det ho har lyst til. Kari seier at ho til dømes kan leggje til grammatikkoppgåver i tillegg om ho ønskjer det. Sol fortel at ho ofte bruker startsetningane frå den generelle malen for før-, undervegs- og etterlesing (Vedlegg 8) når dei skal snakke om det dei har opplevd under lesinga i klassen. Ho synest startsetningane er gode fordi elevane lærer korleis ein kan bruke språket i litterære samtalar når dei bruker desse setningane. I tillegg trekk ho til dømes inn grammatikk og bruker eigne oppgåver ved behov. Sol passar på å variere arbeidet med utdraga slik at elevane ikkje skal føle dei gjer akkurat det same med kvart einaste utdrag og dermed bli lei og umotiverte.

Umiddelbart etter lesinga spurte Liv etter elevane sine reaksjonar på teksten. Ho opplevde at det fungerte best i heilklasse. Dei prøvde samtale i grupper etter lesinga, men ho opplevde at dei ikkje fekk det så bra til og derfor vart det mest heilklassemøter. Liv reflekterer litt rundt om det kan vere fordi ho ikkje organiserte godt nok til gruppesamtalar i førekant av øktene. Liv brukte den generelle malen for før-, undervegs- og etterlesing til arbeidet med tekst etter lesing (Vedlegg 8) og opplevde at elevane vart tryggare og tryggare på denne arbeidsmåten etter kvart. I starten måtte ho i større grad modellere for elevane og då brukte ho hjelpespørsmål frå nettressursen.

Når det gjeld lesedidaktikken, ser me tydeleg at alle informantane bruker prosessorientert leseopplæring i lesinga av tekstane. Dei jobba som me har sett litt ulikt, men alle førlas, las eller lytta deretter til teksten i fellesskap, med innlagte oppdrag, og avslutta med samtale om teksten i heilklasse eller i grupper etter lesinga.

4.3.3 Vurdering av fagleg fokus

I intervjuet kjem det fram at Liv synest at lesinga gjekk mykje på elevane si personlege meining om teksten og deira eiga oppleving. Spørsmåla med ei personleg tilnærming minna henne om leseprosjektet “Inn i teksten – ut i livet”, frå mellomtrinnet¹. Ho fortel at dei brukte startsetningar frå malen for før-, undervegs- og etterlesing, til dømes “Då eg las, la eg merke til...”, i arbeidet med tekstane etter lesing. Det var ikkje alle elevane som var like engasjerte i desse startsetningane. Dei vart flinkare etter kvart, fortel ho. Elevane måtte ha litt hjelp og Liv fortel at ho modellerte for elevane. Vidare fortel Liv at etter lesinga skreiv elevane om følelser, kva dei syntest om personar og handlingar og vurderte boka i leselogg. “Alt handlar om elevane si erfaring og oppleving av tekst”, seier Liv og “Me snakka lite rundt teksten, konteksten.” Her nemner Liv at utdraget frå boka om Tix er eit unntak, då her snakka dei om Tix, kvifor han hadde skrive boka og at det var ein biografi.

På spørsmål om det store fokuset på elevane si oppleving og meining om tekstane ein les, gjer at ho saknar eit større fokus på sjølve teksten, svarar Kari at dersom ein kjenner til kva som kjem på ungdomsskulen og i vidaregåande, opplever ho det ikkje som noko problem å bruke

¹ Prosjekt med føremål om å presentere nyare barne- og ungdomslitteratur for lærarar og utvikle undervisningsformer som fremmar leselyst og litterær kompetanse hos elevar på mellomtrinnet, Barnebokinstituttet, 1999

fagspråket i større grad. Ho opplever at nettressursane legg seg tett opp til måla for mellomtrinnet i LK20. Når me snakkar om tidsbruk, opplever Kari at ein både er bunden og fri under deltaking i Bokslukarprisen. Her seier ho:

Ja, me er bundne på desse 10 vekene, men eg ser ikkje problemet med å flette inn eller knyte det opp til andre ting me burde jobbe med. Det kan vere både grammatikk og rettskriving. Erfaringa mi er positiv, eg har ikkje fylgt ressursane slavisk, eg har brukt det eg har lyst til og har ikkje problem med å kutte ut eller bruke meir tid.

Kari oppleverer at oppsettet til ressursane til Bokslukarprisen er pedagogiske prinsipp ho har jobba ut frå før. “Før, undervegs og etter lesing er ikkje noko nytt, men me får mykje gratis gjennom digitale ressursar som gjer det lettare å få det gjort og at undervisninga blir betre”, seier Kari.

Sol er tydeleg på at gjennom deltaking i Bokslukarprisen og arbeidet med dei ulike tekstane jobbar ein i tråd med LK20. I tillegg er det ikkje slik at ein må eller kan bruke alt frå nettressursen, men at det er opp til kvar enkelt lærar å avgjere kva ein skal ta med inn i klasserommet. Ho synest Bokslukarprisen er flinke til å lage varierte oppgåver ho som lærar kan ta inn i klasserommet og seier vidare at ho sjølv trekk inn anna arbeid dersom det er høveleg. Her nemnar ho blant anna arbeid med ordklassar. “Me kan trekkje inn kva me vil i arbeidet med tekstane”, seier Sol og synest absolutt ikkje at arbeidet med tekstane tek for mykje tid eller er har for lite fagleg fokus fordi det er opp til kvar enkelt lærar å velje kva ein skal arbeide med inne i klasserommet.

4.3.4 Elevaktivitet og tekstarbeid

I denne kategorien er det elevarbeid som står i fokus og eg vil sjå på eleven som litteraturkritikar og andre ulike måtar å arbeide med tekst på.

Eleven som litteraturkritikar

Etter lesing av tekst stemmer elevane over utdraga og lærarane registrer resultatet hos Bokslukarprisen. På spørsmål om stemminga over boka minnes Liv at elevane likte dette godt og legg til at det var interessant for henne óg. Første gong dei skulle stemme over boka fortel Liv at elevane var opptekne av kva andre meinte og kikka rundt på kvarandre. Liv seier at ho ikkje var førebudd på dette og at etter første avstemming innførte ho “sovande landsby”.

Elevane måtte ha hovudet i pulten under stemminga og fekk ikkje sjå opp. Dette opplevde ho at fungerte bra og elevane tok sjølvstendige val.

Kari er tydeleg på at elevane må ta eigne val og i tillegg kunne grunngje vala sine når dei skal stemme. “Dersom eleven vil gje terningkast 2 til utdraget, må dei leggje fram to positive sider og 4 negative sider ved utdraget”, seier Kari. Ho fortel at elevane blir meir og meir bevisste på denne vektinga utover i prosessen og ho synest det er viktig at dei får jobbe med å ta sjølvstendige val. Kari er bevisst på at faren her er at elevane jaktar på læraren si meining og ho seier ho er tydeleg i klasserommet på at det er elevane si meining ho er interessert i at ho ikkje stiller seg til doms over kva dei liker eller ikkje. Her seier ho:

Me må ta elevane på alvor og her trur eg me har synda ein del. Det kan til dømes gjelde teikneseriesjangeren, som er ein inngang til lesing for mange og ikkje høgverdig litteratur for andre. Bokslukarprisen har løfta teikneseriesjangeren og alt er innafor.

Sol snakka om at elevane lærer å argumentere for eiga meining når dei skal stemme på utdraga. På spørsmål om ho opplevde at elevane var nysgjerrige på hennar meining om boka, svarte Sol at ho ikkje merka noko til at elevane ville gje boka same terningkast som ho ville gitt. Ho opplever imidlertid at elevane synest det er stas at Bokslukarprisen er interessert i deira meining om teksten. Sol fortel at dei har snakka om at til og med forfattarane av bøkene er interesserte i kva elevane stemmer. “Det er stas for elevane”, seier Sol, og det fører etter hennar meining til at elevane tek stemminga seriøst.

Gjennom deltaking i Bokslukarprisen blir ein oppfordra til å publisere bokomtale på nettet om utdraga ein les og for “Sommar med Jo” er dette ein av aktivitetane ein finn i nettressursen (Vedlegg 6). Både Kari og Sol snakkar om bokomtale og det er tydeleg at denne aktiviteten er noko elevane deira jobbar med etter å ha lese eit utdrag. Kari seier at dei bruker tid på denne aktiviteten og at ho hjelper elevane i arbeidet. Elevane får og høve til å diskutere kvarandre sine bokomtalar. Når elevane skal publisere bokomtala si på nettet, fortel Kari at det frå hennar side er høg terskel før elevane får lov å publisere. Ho meiner at det er stor skilnad mellom ein kladd og det ein ønskjer å publisere. Me har brukt andre elevar sine publiserte bokomtalar og sett på sterke og svake sider ved dei, seier Kari. “Kva liker me og kva liker me ikkje?”, er spørsmål som er oppe til diskusjon i undervisninga. Kari samanliknar denne

prosessen med ein opptreden på ein konsert. “Du går ikkje på scena utan å ha øvd og du kan vere lenge i øvingsrommet før konserten”, seier Kari.

Å skrive bokomtale er god skrivetrening for elevane, seier Sol. “Dersom du gir boka terningkast 4, skal du ha gode argument som tel for boka”. Ho meiner at elevane blir flinke til å setje ord på kva dei liker og ikkje liker i bokomtalane og utdjupar det med at elevane ser på språket, framsida, bruk av humor, vanskelege ord eller om boka er for tettskriven i arbeidet med bokomtalen. Gjennom 10 veker med mange bokomtalar lærer dei seg å vere saklege og å skrive argumenterande, seier Sol og legg til at dei bruker malen frå nettressursen i dette arbeidet (Vedlegg 7). Ho seier vidare at dei driv prosessorientert skriving då elevane får rettleiing og etter kvart godkjenning før dei kan publisere bokmeldinga si på nettsida til Bokslukarprisen. I fellesskap les og diskuterer dei bokmeldingar som er publiserte på nettsida til Bokslukarprisen og elevane deler bokmeldingane sine med kvarandre. Dei lyttar til kvarande, får tips og kjem med innspel til dei som delar. Her har Sol sagt til elevane at “det er lov å stele” av kvarandre. Sol er tydeleg på at dette djupdykket i argumenterande skriving gjer at elevane utover i prosessen blir meir sjølvstendige. Elevane lærer seg å vere grundige og saklege – noko det er viktig å ta med seg vidare, ifølge Sol. Ho liker at dei bruker tid på å skrive bokomtale og at elevane arbeider grundig i prosessen fram mot ein bokomtale som skal publiserast.

Kari og Sol seier at å skrive bokomtale er ein aktivitet dei gjer etter at dei har stemt over boka og at elevane tek meg seg terningkasta dei har gitt til boka når dei skal skrive bokomtale. Begge to synest det er positivt at elevane får høyre kvarandre sine bokomtalar og at bokomtalane blir publiserte på nettet. Dei opplever at elevane føler deira bokomtale betyr noko. Liv snakkar mest om å skrive leselogg og nemde ikkje bokomtale. Ho sa heller ingenting om at dei var inne på nettsida for å lese andre elevar sine bokomtalar.

Aktivitetar i samband med lesing av tekst

Under intervjuet kjem det fram at Liv er kritisk til aktivitetane i nettressursen som går langt frå teksten. Liv meiner at dersom ein skal jobbe med ein litterær tekst i klasserommet, skal ikkje teksten vere utgangspunkt for å jobbe med noko heilt anna. Ho synest ikkje at oppgåvene bør “spore for mykje av”, sjølv om ho opplevde at elevane likte oppgåvene som gjekk vekk frå teksten. Her nemnar ho til dømes aktiviteten der elevane skulle skrive om eit

fotballag dei heiar på etter å ha lese utdrag frå boka “På samme lag” om Ada og Andrine Hegelberg.

Kari synest aktivitetane i nettressursen kan vere nyttige og fortel at dei ofte jobbar tverrfagleg. Ho fortel at dei i samarbeid med kunst og handverk har laga nye framsider til bøkene og at dei i samarbeid med musikkfaget har laga trailer til bøkene. Foreldre har óg blitt inviterte til bokpresentasjonar på skulen. Kari synest det er positivt at ein kan ta med seg tekstane inn i andre fag, men poengterer at dersom ein skal få til eit tverrfagleg arbeid er ein oftast avhengig av å samarbeide med andre lærarar og at det kan vere utfordrande å få til i ein hektisk kvardag.

Sol er tydeleg på at elevane ikkje berre må skrive og svare på spørsmål i arbeidet med dei ulike tekstane; “dei kan bli drepne om dei berre skal skrive og svare på spørsmål” seier ho og presiserer at “me må vere pedagogane og variere”. Her fortel Sol at dei blant anna har brukt ulike ansiktsuttrykk elevane skal stille seg bak etter å ha lese eit utdrag. Dersom dei vart sinte etter å ha lese eit utdrag, plasserer dei seg ved det sinte ansiktet og må argumentere for kvifor dei føler seg sinte. På spørsmål om “Aktivitetane” til kvart utdrag kjem det tydeleg fram at det varierer i kor stor grad ho bruker aktivitetane frå nettressursen. Sol fortel om eigne aktivitetar dei har utvikla og nemnar her blogg som døme. “Elevane skreiv blogg eit år eg samarbeidde med ein som var kyndig på data”, seier Sol. Ho hugsar at elevane vart triggja over at dei hadde fortalt forfattarane at dei skreiv blogg slik at forfattarane kunne gå inn for å lese kva elevane skreiv om akkurat deira bok.

Dei tre lærarane snakkar ulikt om aktivitetane og det å arbeide tverrfagleg med tekstane i Bokslukarprisen. Kari plukkar aktivitetar ho liker og som er praktisk gjennomførbare. Ho liker godt dei aktivitetane som har ein mottakar, gjerne utfor klasserommet. Her nemde ho bokpresentasjonar på skulen, nye framsider eller musikktrailerar som vart vist til elevar på andre trinn eller foreldre. Sol snakka ikkje så veldig mykje om aktivitetane i nettressursen, men det er tydeleg at kva for aktivitetar ho bruker heng saman med kven ho samarbeider med og at dei utvikla eigne aktivitetar til bruk i tekstarbeidet. Liv er på si side oppteken av å arbeide norskfagleg med tekstane og derfor likte ho ikkje aktivitetane som spora av frå teksten. Liv var ikkje positiv til arbeid som etter hennar meining ikkje var norskfagleg. Her nemnar ho blant anna teikning og å skrive om eit fotballag elevane heia på berre fordi det hadde lese om fotball. Mogleg det faglege fokuset heng saman med lærarspesialistutdanninga

ho nyleg har teke i norskfaget. Etter at Liv brukte omgrepet “norskfagleg” under intervjuet, trakk eg omgrepet inn i intervjuet av Kari og Sol. Sjølv om me ikkje snakka om kva dei eiglegtlei legg i omgrepet “norskfagleg” opplevde eg at Sol og Kari tenkte breiare om kva type aktivitetar ein kan nytte i samband med lesing av skjønnlitterære tekstar i norskfaget enn det Liv gjer.

4.4 Oppsummering av intervju

Analysen viser at lærarane sin motivasjon for å delta i Bokslukarprisen heng saman med tilgangen til nyare skjønnlitterære tekstar og nettressursar ein kan bruke i eiga undervisning. Lærarane er selektive og viser sjølvstendig bruk av ressursane. Både Kari og Sol ser på ressursane som ein bonus og plukkar det dei tenkjer er hensiktsmessig å bruke i eige klasserom. Dei veit at dei verken må eller kan bruke alle ressursane. Sol fortel at ho brukte ressursane nøye i starten, men seier vidare: “No gjer me ikkje alt, men plukkar og varierer” og legg til at ho bruker eigen kompetanse til å ta vala. Liv ser i etterkant at ho kanskje burde variert meir på korleis dei jobba med tekstane i klasserommet og at det truleg vart mykje loggskriving.

Når det gjeld lærarane sin didaktiske bruk av prisen i leseopplæringa, viser analysen at sjølv om lærarane jobba litt ulikt, jobba alle ut frå prosessorientert leseopplæring. Analysen av lærarane si vurdering av fagleg fokus, viser at det berre er Liv som stiller kritiske spørsmål. Ho er tydeleg på at ho saknar ei meir balansert lesing og seier: “Alt handlar om elevane si erfaring og oppleving av tekst”. Sjølv om Liv er kritisk til fokuset på elevane si erfaring og oppleving av tekst i nettressursen, viser analysen at både ho og dei to andre lærarane la til rette for at elevane skulle få uttrykkje eiga meining og oppleving av teksten.

Eg fekk inntrykk av at Kari og Sol set pris på at dei har moglegheit til å bruke Bokslukarprisen og tilhøyrande ressursar som ein del av leseopplæringa på mellomtrinnet, medan eg opplevde at Liv i større grad var forsynt etter ein intens periode med lesing av mange utdrag og usikker på korleis ho skulle bruke deltakinga som ein del av leseopplæringa.

5 Diskusjon

Denne studien har undersøkt problemstillinga: *Korleis bidreg Bokslukarprisen til leseopplæringa i skulen gjennom forskingsspørsmåla: Kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur legg nettressursen til Bokslukarprisen opp til? og korleis nyttar lærarar*

Bokslukarprisen? For å søkje svar på problemstillinga vart ein utvald ressurs frå nettsida til Bokslukarprisen analysert og tre lærarar som har brukt Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa på mellomtrinnet vart intervjua. Diskusjonen vil drøfte resultatata i denne studien opp mot problemstilling og forskningsspørsmåla ved å trekkje inn tidligare forskning og det teoretiske rammeverket i studien.

5.1 Estetisk og efferent lesing

Rosenblatt hevdar at meininga i teksten ikkje berre er hos lesaren eller i teksten, men i eit samspel mellom desse (Rosenblatt, 1995, s. 26) og at ein derfor bør pendle mellom ei estetisk og ei efferent lesing av skjønnlitterære testar (Rosenblatt, 2005). Ifølge Rosenblatt er imidlertid undervisninga i skulen prega av efferente lesemåtar (2005). Hennig (2010) støttar seg på Rosenblatt og trur ei vektlegging av efferente lesemåtar der ein har vore oppteken av å hente ut informasjon frå teksten til dømes om synsvinkel og budskap kan ha skapt motvilje hos elevane mot å lese litteratur. Hennig seier vidare at fokuset på elevane sin umiddelbare og personlege respons på tekstane har mangla (2010). Dette samsvarer med funn frå LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020) som viser at ei efferent lesing med fokus på sjanger og verkemiddel og at det er lite rom for at elevane får snakke om eigne erfaringar og opplevingar med tekstane. Funna i denne studien frå mellomtrinnet peikar imidlertid i ei anna retning. Analyse av ein utvald ressurs frå nettsida og intervjua av lærarane viser ei tydeleg fokusering på ei estetisk lesing av tekst under deltaking i Bokslukarprisen. Spørsmåla: “Hva er typisk sommer med bokomslaget?”, “Hvilken stemning synes dere er mest tydelig på bildet?” og “Hvorfor tror dere Lars er så pågående overfor Frida?” er alle døme på ei estetisk lesing. Det er ofte elevane sine sansar, kjensler, meiningar og assosiasjonar som er i fokus. Bruk av nettressursen vil kunne skape moglegheit for elevane å kommentere eiga oppfatning og meining i teksten. Sjølv om analysa av utvald ressurs viser ei hovudvekt på estetisk lesing finn me óg nokre innslag av efferent lesing. Det gjeld til dømes spørsmåla om kven som har synsvinkelen og kvifor nokre delar av teksten er skriva i kursiv.

Når det gjeld lærarane, er Liv tydeleg på at ho syntest det handla i overkant mykje om elevane si personlege meining om teksten og at ho saknar ei meir balansert lesing. Verken Kari eller Sol kommenterer dette, men begge er opptekne av at elevane skal få snakke om eiga oppleving og meining om teksten. Sol legg til at ho er trygg på at ein gjennom å bruke eit utval frå nettressursane og “eige hovud” held ein seg til læreplanmåla i LK20. At funna i

denne studien ikkje samsvarer med funna frå LISA-studien, kan kanskje forklarast med at det i denne studien er forska på mellomtrinnet og at LISA-studien er frå åttande trinn.

5.2 Posisjonering

Langer skildrar leseprosessen ut frå modellen med fleire ulike posisjonar lesaren kan veksle mellom på vegen mot ei forståing av den skjønnlitterære teksten ein les (2005). Eg har plassert spørsmåla i lærarrettleinga i fire av posisjonane; å stige ut og tenkje over det ein veit, å vere i og bevege seg gjennom, å stige ut og tenkje over det ein veit og å stige ut og objektivere lesaroppevinga (Vedlegg 4). Dei ulike spørsmåla gir elevane moglegheit til å utforske teksten og posisjonere seg som litterære lesarar. Plasseringa av dei ulike spørsmåla frå lærarrettleinga i Langer sine posisjonar viste at det var færrest spørsmål i den tredje posisjonen; å stige ut og tenkje over det ein veit. Det kan henge saman med at Langer sjølv seier at denne posisjonen ikkje blir brukt like ofte som dei andre fordi alle tekstar ikkje kan knytast til lesarane sitt eige liv og ein kan trenge meir litterær erfaring før ein tekst påverkar oss (Langer, 2005, s. 33-34). Spørsmåla “Kan man ha hemmeligheter for en venn?” og “Hva innebærer det å ha en bestevenn?” er imidlertid spørsmål som truleg er aktuelle og moglege å knyte til eige liv for mange 10-12 åringar. Her får lesarane moglegheit til å stige ut og tenkje over det dei veit (Langer, 2005, s. 33-34) og forhold seg ikkje berre til teksten åleine, men knyter den til utanomtekstlege forhold (Skaftun, 2009).

Læraren har ansvar for å binde saman fagkunnskap og her og no-forståinga (Skaftun, 2009). Og i dette arbeidet kan Langer sine posisjonar vere nyttige for læraren under leiinga av ein litterær samtale (Skaftun, 2009). Materialet ligg med andre ord til rette for at ei utforskande lesing og påfølgande litterære samtalar der elevane får delta med sine opplevingar og innspel, men forskinga mi kan ikkje konkludere med at det faktisk skjer i klasserommet fordi eg ikkje har vore til stade i klasserommet. Ut frå intervjuet veit eg berre at lærarane seier at dei plukkar spørsmål frå nettressursen til bruk i samtale eller skriving i tekstarbeidet.

5.3 Samtale om tekst

Bakhtin og Dysthe skriv om dialogen som reiskap til bruk under forståing av tekst. Ifølge Bakhtin er lesarane i dialog med seg sjølve, teksten og andre lesarar (Bakhtin, 1981). Dysthe (1995) byggjer som kjent på Bakhtin når ho skriv om det dialogiske klasserommet og ifølge henne blir forståing av tekst skapt i samspel mellom lesarane. For å oppnå dette seier Dysthe at klasserommet bør vere dialogisk med samtale både mellom læraren og elevane og mellom

elevane (Dysthe, 1995). Aase (2005), Hennig (2010; 2012) og Tenberg (2011) legg vekt på elevane si aktive rolle i ein litterær samtale og at elevane skal få moglegheit til å presentere egne tankar om teksten til medelevar og lærar. Læraren skal vere aktiv i samtalen, men det er elevane sine opplevingar og tolkingar som skal vere drivkrafta i samtalen (Aase, 2005). Tenberg (2011) si forskning viser at dersom samtalen er lærarstyrt får elevane moglegheit til å vere aktive og leggje fram egne spørsmål og reaksjonar på teksten i tillegg til at dei får høyre korleis medelevar reagerer på teksten. Den utvalde ressursen eg har analysert legg opp til samtale i både gruppe og heilklasse med hovudfokus på ei estetisk lesing der elevane får moglegheit til å snakke om eiga oppleving og meining om tekstane (Vedlegg 5). Kari og Sol fortalde at dei las seg opp på nettressursane og plukka med seg det dei tenkte kunne fungere i eigen klasse i samtale om teksten. Dei snakka både om heilklasse- og gruppesamtalar. Liv opplevde at det var vanskeleg å få gruppesamtalane til å fungere og at det derfor vart mest samtale i heilklasse.

Sidan eg ikkje har vore inne i eit klasserom for å observere, veit eg ikkje korleis dei litterære samtalane faktisk vart gjennomført. Eg veit at nettressursen legg opp til samtale både i grupper og plenum og kva lærarane fortalde at dei gjorde. Men heilt kva rolle læraren inntok og at elevane si oppfatning og erfaring med teksten dominerte samtalen kan eg ikkje konkludere med. Dysthe (1995) er tydeleg på at ho ønskjer dialogiske klasserom der skrivning og samtale blir brukt for å fremme læring og at læraren ikkje skal vere den dominerande parten i dialogen. Sjølv om eg berre har lytta til lærarane og ikkje vore inne i klasserommet, sit eg att med eit inntrykk av at når lærarane stilte spørsmål til elevane låg fokuset på svara elevane kom med og at læraren si rolle gjekk i retning av å vere igangsetjar og ordstyrar. Øien (2009) konkluderte i sin studie om skjønnlitterær lesing på mellomtrinnet med at læraren spelar ei viktig rolle om ein skal lukkast i det dialogiske klasserommet. Ho meiner at opne spørsmål er motiverande for lesing og kan hjelpe til med å utvide elevane si forståing av tekst. Læraren må imidlertid kjenne tekstane godt for å kunne følge opp elevane sine innspel og kunne bidra sjølv i samtale om tekst (Øien, 2009, s. 108). Tilgang til tekst og ressursar frå nettsida på førehand gjer det mogleg for lærarane i min studie å kjenne tekstane dei skal lese godt.

Elevar vil i større grad finne seg til rette i ein litterær samtale om læraren viser at han er interessert i elevane sin eigen respons på teksten (Hennig, 2010). Deira refleksjon kombinert med medelevar sin reaksjon kan føre til nye oppfatningar av teksten. Dersom ein bruker

spørsmåla i lærarrettleiinga frå nettressursen (Vedlegg 5), vil elevane i stor grad oppleve at læraren er interessert i elevane si oppfatning og erfaring. Lærarane fortalde at dei las seg opp på nettressursane på førehand og tok med seg det dei tenkte kunne fungere i deira klasserom. Spørsmål som “Hva slags inntrykk får dere av Geggen, far til Jo?” og “Kan du beskrive hvordan du ser for deg hytta og omgivelsene rundt?” er døme på spørsmål der elevane får snakke om eiga oppfatning av teksten. Og nettopp denne typen spørsmål der læraren ikkje sit på svaret er ifølge både Hennig (2010) og Skaftun (2009) gode å bruke i ein litterær samtale fordi elevane truleg vil finne seg betre til rette når dei veit at læraren ikkje har fasiten. Men igjen veit me ikkje eksakt kva for spørsmål lærarane tok med seg inn i klasserommet og i kor stor grad elevane fekk høve til å dele eiga oppfatning av teksten med klassekameratane.

5.4 Lesing for kosen og fagspesifikk lesing

I dette kapitlet vil eg starte med ei samanlikning av funn frå Ottesen og Tysvær (2017) si forskning og mi eiga forskning når det gjeld kva ein fokuserer på under lesing av skjønnlitterære tekstar. Vidare vil lærarane sine ulike meiningar om den fagspesifikke lesinga bli lagt fram og sett i lys av funn frå LISA-studien og Langer (2005) sitt elevbaserte undervisningssyn.

Når det gjeld forskning frå mellomtrinnet, viser Ottesen og Tysvær (2017) si forskning på skjønnlitterære tekstpraksisar at elevane oftast les individuelt og at dei får *vere i fred* med bøkene sine. Til skilnad frå mi eiga forskning er lesinga privatisert og fokuset ligg på kos og mengdelesing i studien til Ottesen og Tysvær (2017). Det same gjeld når lærarane les høgt for elevane. Me har imidlertid ikkje forska på det same. I mi eiga forskning er det bruk av ein leseaksjon det er forska på og her er ikkje lesinga privatisert, noko som er positivt med tanke på at elevane delar leseopplevinga med kvararandre. Ottesen og Tysvær (2017) kommenterer at lærarane ikkje utnytta potensialet i litteraturen sidan lesinga i stor grad viste seg å vere privatisert enten ved at elevane las sjølvvalde bøker eller at dei ikkje snakka om bøkene som vart lesne høgt i klasserommet. Dette skil seg frå mine funn. Tekstane blir ikkje lesne berre for kosen slik lærarane i studien til Ottesen og Tysvær (2017) fortalde at dei gjorde.

Spørsmåla “Hva Synes Frida om Lars? Begrunn svaret ditt.” og “Hvorfor er Frida så opptatt av å gjøre ferien til Jo så bra som mulig?” er døme på spørsmål der lesarane må fylle tomme rom i teksten (Iser, 1972). Ein finn ikkje svara på spørsmåla i teksten, men lesarane bruker eigen kunnskap og erfaring for å fylle dei tomme plassane og forstå teksten (Iser, 1972). I dette arbeidet blir lesarane aktivt medskapande av teksten (Iser, 1972) og dersom lærarane

nyttar slike spørsmål i samtale med elevane kan ein i fellesskap utvikle ei ny forståing av teksten (Aase, 2005).

Funn frå LISA-studien frå ungdomstrinnet skil seg både frå studien til Ottesen og Tysvær (2017) og mi eiga forskning frå mellomtrinnet då lærarane i LISA-studien var mest opptekne av å plassere tekstane dei las innfor bestemte sjangrar og jakte på verkemiddel under lesing av skjønnlitterære tekstar (Blikstad-Balas & Roe, 2020). I LISA-studien låg hovudvekta på ei efferent lesing og elevane fekk i liten grad høve til å snakke om eigne opplevingar av teksten. Når det gjeld mi eiga forskning, seier Liv at ho saknar ei meir balansert lesing av utdraga i Bokslukarprisen. Ho meiner at fokuset på elevane si oppleving og mening om teksten er for stort. Langer (2005) legg imidlertid vekt på eit elevbasert undervisningssyn i arbeidet med tekst og meiner at parallellt med at elevane får dele sine tankar i klasserommet skjer det ei innlæring av litterær kunnskap. Læraren kan fange opp elevane sine tankar og idéar og skape situasjonar der nye omgrep blir tekne i bruk. Utforsking av ulike tolkingar i klasserommet vil føre til at elevar lærar tekniske omgrep og utvidar ordforrådet (Langer, 2005, s. 144).

Verken Kari eller Sol er bekymra for at det blir for lite fagleg fokus under deltaking i Bokslukarprisen og ingen av dei nemner at dei synest det vert for mykje vekt på ei estetisk lesing. Begge to synest det er viktig at elevane lærer å argumentere for eigne meningar om tekstane dei les og ser at elevane blir meir sjølvstendig etter kvart. Sol seier at elevane lærar å bruket språket i samtale om tekst gjennom måten dei arbeider med tekstane på, eksempelvis med startsetningane ein finn i den generelle loggen. Kari og Sol er begge tydelege på at det er fullt mogleg å arbeide med tekstane på andre måtar enn det nettressursane legg opp til om ein ynskjer det eller er bekymra for at det ikkje vert norskfagleg nok. Sol meiner imidlertid at oppgåvene i nettressursen ligg tett opp mot kompetansemåla i LK20 og at det ikkje er nødvendig å gjere endringar, men at ein som fagperson sjølv vel kva ein tek med seg inn i eige klasserom. Liv er som kjent fersk brukar av prisen og kanskje nettopp derfor meir kritisk enn Kari og Sol. Det er tydeleg at ho evaluerer om det kan forsvarast å bruke så mykje tid på deltaking i Bokslukarprisen. Kanskje ville Liv hatt andre tankar og synspunkt om nettressursane når ho har fått arbeidet litt på avstand eller eventuelt delteke fleire gonger?

Elevane si skriving

Bokomtalen elevane kan skrive etter å ha lese eit utdrag frå antologien er ei bokomtale der det er vekt på lesarane si eiga mening om utdraget dei har lese (Vedlegg 7). Både Sol og Kari

fortel at dei bruker bokomtalar skrivne av andre elevar i undervisninga. Her får elevane kome med eigne innspel på bokomtalane. Begge to var tydelege på at det var elevane si eiga meining om teksten dei var interesserte i både når elevane vurderte bokomtalar på nettet og når elevane skreiv bokomtale sjølv. Sol fortalde vidare at elevane delte og fekk moglegheit til å kommentere kvarandre sine bokomtalar. Dei kunne dermed oppleve at dei var ressurspersonar for kvarandre (Dysthe, 1995). Innspela kunne bli verdsett av andre elevar og læraren, noko både Dysthe (1995) og Hennig (2010) er tydelege på at er viktig for at elevaneom dei skal finne seg til rette i ein samtale. Sol snakka om at elevane lærte å skrive argumenterande tekststar i samband med bokomtalen og at ho absolutt ikkje merka at elevane var interesserte i hennar meining om teksten dei hadde lese, men at det var motiverande for elevane at dei publiserte bokomtalane på nettet slik at alle kunne gå inne for å lese. Eit mindretal av informantane i studien til Ottesen & Tysvær (2017) seier at elevane skriv bokmeldingar eller logg som litterært arbeid i etterkant av lesinga. Det kom imidlertid ikkje fram korleis dei jobba med bokmeldinga eller loggen.

5.5 Proessorientert lesing

Den første leseopplæringa fokuserer på å gje tilgang til skrifta, avkode og forstå enkle tekststar, medan den vidare leseopplæringa, frå mellomtrinnet, har fokus på forståing. Det handlar om at lesarane skal forstå meininga med teksten dei les. Ein velkjent metode for å hjelpe lesarane til å forstå teksten dei les er lesestrategien før-, under- og etterlesing (Roe, 2014; Fjørtoft, 2014 og Fuglestad et.al., 2017). Her er blant anna Fjørtoft (2014) tydeleg på at alle fasane er nødvendige for at lesarane skal få ei god forståing av teksten. Lærarrettleiinga i nettressursen til Bokslukarprisen er delt inn i fasane; før, under og etter lesing. Kvar fase av lesinga inneheld spørsmål eller oppgåver ein kan arbeide med i klasserommet (Vedlegg 5). Gjennom intervjuja kom det fram at strukturen frå nettressursen med før, under og etter lesing vart brukt av alle lærarane. Alle starta lesinga med å sjå på framsida og snakke om den. Under lesinga sat elevane med blyant i handa og strekte under ord og setningar ut frå oppgåver dei fekk frå lærarane. Etter lesinga brukte elevane ulike oppgåver frå nettressursen til det vidare arbeidet med teksten. Me ser at strategiske lesestrategiar vert brukt systematisk av lærarane i lesinga av utdraga. Det inneber at dei blir godt kjent med denne metoden å lese tekst på. Liv, Kari og Sol brukte før-, under- og etterlesing som ein lesestrategi i lesinga av alle 10 utdraga og elevane fekk dermed ei grundig innføring i denne strategien, noko Roe (2014, s.) seier er nødvendig spesielt for yngre elevar fordi dei treng tid for å forstå korleis dei kan bruke denne

strategien sjølv etter kvart. På den andre sida vert det brukt mykje tid for å fremme elevane si leseforståing og dermed vert leseprosessen kanskje litt vel rituell?

Kari vurderer det imidlertid som trygt for elevane at dei arbeider på den same måten med 10 utdrag frå Bokslukarprisen. Ho opplever at ungar likar rutine og synest derfor det er positivt at Bokslukarprisen er bygd opp rundt før, under og etter lesing. Liv er imidlertid litt kritisk til denne leseprosessen. Ho opplevde at elevane vart litt lei av å jobbe så likt med kvart utdrag gjennom 10 veker. På den andre sida trekk ho fram at elevane vart tryggare på arbeidsmåten når dei hadde jobba med fleire utdrag. Liv nemner óg, som den einaste av lærarane, at førlesinga fungerte ulikt i dei ulike klassane og mellom dei ulike utdraga.

Det var ingen av lærarane som snakka om at arbeidet med prisen hang tydeleg saman med resten av leseopplæringa med unntak av at Kari sa at før-, undervegs- og etterlesing var ein kjent strategi som ho hadde nytta før ho vart med i Bokslukarprisen i anna lesing av tekst. Eg fekk mest inntrykk av at prisen er ein happening som ligg fast på hausten for både Kari og Sol. Sjølv om Liv ikkje berre er positiv til deltakinga, trekk ho fram at ho kunne bruke nettressursane i andre samanhengar enn under prisen og nemde spesielt den generelle leseloggen.

Under lesing av utdraget “Sommer med Jo” la lærarrettleiinga opp til at elevane skulle ha blyanten klar og streke under setningar dei syntes skapte dramatikk eller gninsningar mellom personane i boka (Vedlegg 5). Lærarane fortalde at det var vanleg praksis at elevane las med pennen i handa og at dei fekk ulike oppdrag dei skulle utføre medan dei lytta til utdraga. Både Skaftun (2009), Hennig (2010) og Tønnesen (2007) positive til å lese med pennen i handa og meiner at det er eit nyttig reiskap i bearbeidinga av det ein les og at notatene eller understrekingane er noko ein kan ta med seg inn i ein samtale. Dersom elevane har noko dei sjølve kan ta med seg inn i samtalane, kan det i tillegg bidra til at samtalane blir prega av elevane sin horisont (Hennig, 2012 og Aase, 2005).

5.6 Tekstval

Kjerneelementet “Tekst i kontekst” seier at: “Elevene både skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser” (Kunnskapsdepartementet, 2019) og i kompetansemåla for mellomtrinnet ser me at elevane skal kunne lese “lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur...”. Her ser me at LK20

gir lærarane stor valfridom og det eksisterer ingen kanon i norskfaget lenger. Gjennom deltaking i Bokslukarprisen blir elevar og lærarar kjent med nyare skjønnlitterære bøker, noko lærarane eg intervjuar fortalde at dei sette stor pris på. Når det gjeld tidlegare forskning, skil funna til Ottesen og Tysvær (2017) og Øien (2009) sine funn seg frå mine funn. Informantane til Øien (2009) melde frå om at å halde seg oppdatert på barne- og ungdomslitteratur sjølv var tidkrevjande og kunne bli nedprioritert. Lærarane i studien til Ottesen og Tysvær (2017) valde ofte bøker til høgtlesing som dei meinte elevane burde kjenne til eller bøker med aktuelle tema som det var viktig å snakke om og reflektere over. Elevane ofte møtte dermed ofte skjønnlitterære bøker som lærarane sjølv valde ut og som nødvendigvis ikkje var nye. I tillegg viser funn frå både LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020) og Ottesen og Tysvær (2017) at elevar las få tekstar i fellesskap. Ved deltaking i Bokslukarprisen les som kjent alle elevane dei same utdraga frå nyare skjønnlitterære bøker.

Lærarane eg intervjuar opplever at dei held seg oppdaterte på nyare skjønnlitteratur for barn og unge gjennom deltaking i Bokslukarprisen og set pris på at dei får moglegheit til å ta med seg ny litteratur inn i klasserommet. Både Liv, Kari og Sol oppga dette som ein motivasjon for å delta. Kari poengterte at nytt ikkje alltid er bra, men at ein uansett unngår å bruke tekstar frå læreverka som vert forelda. Ho fortalde i tillegg at ho alltid valde ut ei bok frå antologien som høgtlesingsbok slik at elevane fekk lese ei heil ny bok i fellesskap kvart år. Sol var tydeleg på at sidan å lese seg opp på nyare barneboklitteratur er tidkrevjande, var dette noko som blei nedprioritert hos henne og at ho derfor set stor pris på at Bokslukarprisen er med på å halde henne oppdatert. Sjølv om Liv synest det er positivt å bli oppdatert på nyare skjønnlitterære bøker gjennom deltaking i Bokslukarprisen, er ho imidlertid litt kritisk til å bruke så mykje tid på å lese utdrag og ønskjer heller å bruke meir tid på å lese heile verk saman med elevane.

6 Avslutning

Føremålet med denne studien var å undersøkje korleis Bokslukarprisen bidreg til leseopplæringa i skulen. Med utgangspunkt i forskingsspørsmåla *kva slags tilnærming til lesing av skjønnlitteratur legg nettressursen til Bokslukarprisen opp til og korleis nyttar lærarane Bokslukarprisen* søkte eg svar på problemstillinga mi. Gjennom deltaking i Bokslukarprisen les elevar og lærarar utdrag frå 10 nyare bøker for målgruppa og prisen bidreg dermed med tilgang til nye bøker. Funn frå intervjuar viser at det motiverer læraren og dermed kanskje også elevane. Vidare er eit sentralt funn i datamaterialet at lesinga er meir enn “lesing for kosen” og “matpakkelesing” som kjenneteiknar lesinga i studien til Ottesen og

Tysvær (2017). Ifølge lærarane eg intervjuar får elevane høve til å både snakke og skrive om tekstane dei les. Funn frå analysen viser at nettressursane gir lærarane verktøy til bruk under lesing av skjønnlitterære tekstar som lærarane i Ottesen og Tysvær (2017) si forskning etterlyser.

Eit anna funn frå datamaterialet viser at ei estetisk og erfaringsbasert lesing dominerer og det efferente og analytiske er lite framme. Elevane får i stor grad høve til å snakke eller skrive om eigne opplevingar og meiningar om tekstane. I denne studien ser me derfor kanskje ein tendens til at leseopplæringa på mellomtrinnet i hovudsak er estetisk, mens på ungdomstrinnet er det ei efferent lesing som dominerer. Ei god leseopplæring bør vel innehalde begge tilnærmingane, basert på læreplan og lesing i norskfaget, slik at leseopplæringa vert balansert og fagleg. Studien min har sjølvstøtt begrensingar då utvalet er lite og eg berre ser nærmare på ein av mange ressursar. Derimot tenkjer eg at nettressursen eg har sett på kan vere representativ og typisk for alle ressursane til Bokslukarprisen.

I tillegg viser funn frå datamaterialet at den prosessorienterte lesinga nettressursen legg opp til blir nytta av lærarane eg intervjuar. Kvart utdrag i nettressursen er strukturert etter ei før-, undervegs- og etterlesing og lærarane fortalde at dei nytta denne strukturen til lesing av alle utdraga. Lærarane som vart intervjuar starta med førlesing der dei tok utgangspunkt i framsida på boka, la deretter opp til felles lytting med oppdrag undervegs for til slutt å arbeide med tekst. Denne lesemetodikken synest å stå sterkt i leseopplæringa i skulen. På bakgrunn av at både analyse av utvald ressurs og intervju viser ei prosessorientert lesing i samband med lesing av utdraga i Bokslukarprisen kan sjølvstøtt leseprosessen kanskje opplevast som litt rituell og setje begrensingar for elevane sitt utbytte av lesinga av dei skjønnlitterære tekstane?

Avslutningsvis vil eg trekkje fram at denne studien viser at Bokslukarprisen kan bidra til leseopplæringa i skulen på ulike måtar. Det er imidlertid ein fare for at leseopplæringa vert rituell og lite variert då det i stor grad handlar om ei erfaringsbasert og estetisk lesing av tekstane og bruk av strategiar før, under og etter lesing. Men den “gode” læraren tilpassar og bruker ressursane på faglege måtar og då tenkjer eg at prisen, på sitt beste, kan fungere som eit godt supplement til leseopplæringa.

Begrensingar i studien

I og med at dette er ein kvalitativ kassustudie er det ikkje nødvendigvis mogleg å gjenskape funna og resultatane i andre, liknande studier. Forskinga mi er basert på 3 intervju av lærarar og eit utval av nettressursane til **eit** av utdraga i Bokslukarprisen. Sidan forskninga mi berre

omfattar 3 lærarar er det ikkje sikkert funna er representative for brukarane av Bokslukarprisen. I tillegg er eg norsklærer, lærarspesialist og brukar av Bokslukarprisen sjølv. Dette kan ha påverka arbeidet mitt og svara lærarane har gitt.

Deltaking i Bokslukarprisen framstod kanskje litt som ein årleg happening hos lærarane som hadde delteke fleire gonger i aksjonen. Eg har imidlertid ikkje nok data til å kunne slå fast om prisen er inkludert i leseopplæringa som elles føregår. Endå ein begrensning i studien min er at eg ikkje har observert kva som faktisk skjer i klasserommet under bruken av Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa. Observasjon i klasserommet ville truleg gitt andre resultat.

Vegen vidare

Eg har tidlegare skrive at det er lite forskning på lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet i Noreg og ser at det er nødvendig med vidare forskning. Utover undersøkinga eg har gjort tenkjer eg at me treng meir forskning på kva lærarane faktisk gjer i leseopplæringa si. Mi forskning viser som kjent berrre kva lærarane seier dei gjer. Det hadde det vore både nyttig og interessant å forske på kva som kjenneteiknar den vidare leseopplæringa i samband med lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet og heilt spesifikt korleis elevane opplever den prosessorienterte lesinga Bokslukarprisen legg opp til.

Litteratur

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademsik.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (27-46). Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1998). Spørsmålet om talegenrane. Ariadne forlag.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen* (Doktoravhandling). Malmö högskola.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Creswell, J.W. & Cheryl N. P. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. (4.utg.). Sage.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Fatnes, K. (2022). *På jakt etter verkemiddel eller lesing for opplevinga si skuld? – Lesing av skjønnlitterære tekstar i norskfaget i første halvdel av 9-trinn*. VLS202 – 1 22V Forsknings- og utviklingsarbeid ved Universitetet i Stavanger.
- Fauskanger, J. & Mosvold, A. (2014) Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (98), 127-139.
- Foreningen!les. (u.å). Henta 29.12.2022 frå <https://foreningenles.no>
- Foreningen!les (u.å). Bokslukerprisen. Henta 15.05.23 frå <https://bokslukerprisen.no>
- Fredwall, I.E., Moseid, E.A. & Sletten, S. (2022). Litteraturen, læreplanen og undrevisningen. Om estetisk lesing i skolen. I I.E. Fredwall, E.A. Moseid og S.Slettan (red.), *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 13-30). Cappelen Damm Akademisk.
- Fuglestad, U., Hoem, T.F. & Håland, A. (2017). *God leseopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L.Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal.
- Henning, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Akademisk.

- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic journal of literacy research*, 2(2+16, pp), 21-36.
<http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Iser, W. (1972). The reading process: A phenomenological approach. *New literary history*, 3(2), 279-299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer* (Doktoravhandling). Syddansk Universitet.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene 2. Humanistiske forskningstradisjoner* (2.utg). Roskilde universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Langer, J.A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Lesesenteret (u.å), *Pedagogiske ressurser*. Henta 10.03.2023 frå:
<https://www.uis.no/nb/lesesenteret>
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse. I M. Lillesvangstu, E.S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 14-36). Fagbokforlaget.
- Michelsen, P. A. (2020). Litterær faglighet og litterær danning: Om en rottefanger fra Sorø. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 94-114). Universitetsforlaget.
- Mitchell, M.G. (2023, 13. Jan.). Kultur for lesing er viktigare enn leselyst. *Stavanger Aftenblad*, Debatt.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (Doktoravhandling). Lärarhögskolan i Stockholm.
- Myhre, A.S. (2023, 7. jan.). Med lyst til å lese. *Stavanger Aftenblad*, Kommentar.

- Nielsen, I., Gourvenec, A.F. & Skaftun, A., (2014). Lesing i norsk. I A.Skaftun, O.J. Solheim & P.H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181-196). Cappelen Damm Akademisk.
- Ottesen, S.H. & Tysvær, Aa. (2017) “Skjønnlitteratur for kosen”: Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærerne forteller om dem. *Norsklæraren*, (nr. 4-2017), 53-67.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (Doktoravhandling). Uppsala universitet.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og ulikhetsperspektiv* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Postholm, M.B & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskingsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, M. D. (2021): Potentialer for dialogiske rum i litteraturundervisningens gruppearbejde. I L- Jølle, A.S. Otnes & L. I. Aa (red.) *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*, 108-125. Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021>
- Roe, A (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringa*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T.S. Frønes & F.Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Roe, A & Blikstad-Balas, M (2022). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration* (5th ed.). The Modern Language Association.
- Rosenblatt, L. (2005). Litterature – S.O.S! I L. Rosenblatt. *Making Meaning with Texts: Selected Essays* (s. 89-95). Heinemann.
- Skaftun, A og Michelsen, P.A. (2009). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A., Solheim, O. J., & Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka : Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaftun, A. & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in one year: a blind spot in Norwegian language and literacy education? L1 – *Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-20.

- Slettan, S. (2022). Hjarsteknusande lesing. Elevar vurderer litteratur. I I.E. Fredwall, E.A. Moseid og S.Slettan (red.), *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 52-68). Cappelen Damm Akademisk.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning I. E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets mögigheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Doktoravhandling). Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E.S. (2007). Bøker for hvert enkelt og for fellesskapet. I M. Lillesvangstu, E.S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 37-59). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (06.10.20). *PISA 2018 Dybderapport om lesing*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018--dybderapport-om-lesing/>
- Widén, P. (2015). Kvalitativ tekstanalyse. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (2.utg., s. 176-193). Liber AB.
- Øien, M. B. (2009). *Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt. En studie av to metoder fra "Teksten i bruk"*. (Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, litteratur og språk), Universitetet i Oslo.
- Østbye, H., Helleland, K., Knapskog, K., Larsen, L.O. & Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2003). Norsklærerens selvforståelse, I: *Norsklæreren* 4/2003.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. & L. A. Nicolaysen (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som dannelse, I: Matre, S., Sjøhelle, D.K. Og Solheim, R. (red). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 13-26). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskingsprosjektet ”Bruk av Bokslukarprisen i leseopplæringa”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøkje lærarar sin bruk av Bokslukarprisen. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Prosjektet er ei masteroppgåve kor eg skal undersøkje lærarar sin bruk av Bokslukarprisen som ein del av leseopplæringa i norskfaget på mellomtrinnet. Foreløpig er problemstillinga mi: Korleis bidreg Bokslukarprisen til leseopplæringa i skulen? Målet med intervjuet som skal gjennomførast er blant anna å finne ut korleis Bokslukarprisen blir brukt i undervisninga og kva for ulike erfaringar lærarar har gjort seg under bruken av Bokslukarprisen.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Ingeborg Margrete Berge, UiS er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du bruker Bokslukarprisen i norskundervisninga på mellomtrinnet. Ei gruppe lærarar skal delta i forskingsprosjektet.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du takkar ja til å delta, vil eg kontakte deg og avtale tid for intervju. Eg kjem til å bruke lydopptak under intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Rettleiar og eg (Klara Fatnes) vil ha tilgang til intervjuet. UiS er behandlingsansvarleg institusjon. Datamaterialet vil bli lagra hos Nettskjema.no og namnet ditt vil bli erstatta med ein kode. Du vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er september 2023. Lydopptak blir sletta.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå UiS har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Ingeborg Margrete Berge (ingeborg.m.berge@uis.no) rettleiar eller Klara Fatnes (klara.fatnes@klepp.kommune.no) student.
- Vårt personvernombod: Rolf Jegervatn (personvernombud@uis.no)

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

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

Venleg helsing

Klara Fatnes

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet “*Bruk av Bokslukarprisen i leseopplæringa*” og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato

Masteroppgåve UiS

Bruk av leselystaksjonen Bokslukarprisen for mellomtrinnet i norskfaget.

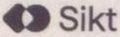
Intervjuguide – semistrukturerte intervju med lærarar som bruker Bokslukarprisen i norskundervisninga

- Har du brukt Bokslukarprisen fleire gonger eller er det første gong du bruker den?
- Kva er dei viktigaste årsakene til at du bruker Bokslukarprisen som ein del av norskundervisninga/leseopplæringa?
- Beskriv korleis bruker du Bokslukarprisen? (Tekstantologi, stemme på bøkene, digitale lydfiler, bonusmateriale, nettsida, lærarretteiinga)
- Kva for erfaringar har du gjort deg ved bruken av Bokslukarprisen?
- Korleis opplevde du elevengasjementet under arbeidet med Bokslukarprisen?
- Kva krev bruken av Bokslukarprisen av deg som faglærer?
- Var det noko som overraska deg under bruken av Bokslukarprisen?

Meir overordna spørsmål

- Kva rolle meiner du skjønnlitteraturen har i norskfaget?
- Kva synes du om den store friheita lærarar har når det gjeld tekstval i norskfaget?
- Kva legg du i omgrepet leselyst?

Vedlegg 3: Meldeskjema

 Sikt

[Meldeskjema](#) / [Bruk av Bokslukarprisen for mellomtrinnet](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 667472	Vurderingstype Standard	Dato 20.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Bruk av Bokslukarprisen for mellomtrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig
Ingeborg Margrete Berge

Student
Klara Fatnes

Prosjektperiode
07.11.2022 - 01.10.2023

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 01.10.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

<https://meldeskjema.sikt.no/633931bb-15fb-49c5-b132-ea363f8f111/vurdering> 10.04.2023, 07:19
Side 1 av 2

Vedlegg 4: Posisjonering

Å vere utanfor på veg inn	Å vere i og bevege seg gjennom	Å stige ut og tenkje over kva ein veit	Å stige ut og objektivere lesaropplevinga
<p>Hva er typisk sommer med bokomslaget? Er det tilfeldig at det er en krabbe på illustrasjonen? Begrunn svaret ditt.</p> <p>Hvilken stemning synes dere er mest tydelig på bildet? Er det Jo eller Frida som er hovedpersonen i boka, tror dere? Begrunn svaret.</p> <p>Med utgangspunkt i ingressen, hvilke hemmeligheter tror dere Frida får greie på som hun ikke kan dele? Kan vennskapet mellom Frida og Jo settes på prøve? Hva tror du vil skje? ?</p>	<p>Hva slags inntrykk får dere av Geggen, far til Jo? Kan du beskrive hvordan du ser for deg hytta og omgivelsene rundt? Hva synes Frida om Lars? Begrunn svaret ditt. Hvor i teksten viser Frida at hun er nervøs morgenen etter krangelen? Hva består samlingen til Lars av? Hvorfor tror dere Lars er så pågående overfor Frida? Hvorfor er Frida så opptatt av å gjøre ferien til Jo så bra som mulig? Hvordan tror dere Frida opplever kangelen mellom Tom og Geggen?</p>	<p>Kan man ha hemmeligheter for en venn? Hva innebærer det å ha en bestevenn?</p>	<p>Hvorfor står noen av ordene og setningene i kursiv? Snakk med elevene om om språklige bilder i teksten. Hva betyr det “å ha øra på stilk”, “ha en kvalm bølge i magen”, “vært svimmel i nøtta” eller “å sove som en stein”? Hvem har jegstemmen i boka? Har dere lest bøker om vennskap før? I så fall hvilke</p>

Lærerveiledning Sommer med Jo

Av Kristine Rui Slettebakken

Før lesing

Heng opp plakaten til *Sommer med Jo* på et egnet sted i klasserommet.

La elevene få noen minutter til å studere bokomslag, tittel og bokslukerfigur og lese ingressen før dere snakker om forventninger til utdraget.

Skriv opp følgende spørsmål:

- Hva er typisk sommer med bokomslaget?
- Er det tilfeldig at det er en krabbe på illustrasjonen? Begrunn svaret ditt.
- Hvilken stemning synes dere er mest tydelig på bildet?

Dere kan også begynne med en idémyldring om sommer. Hva er sommer for deg? Hva forbinder du med sommer? Elevene kan dele innspill med en læringspartner før dere tar det opp i plenum. Det samme kan gjøres med begrepet vennskap, som er hovedtemaet for dette utdraget.

Klassesamtale:

- Hva forventer dere at utdraget handler om?
- Er det Jo eller Frida som er hovedpersonen i boka, tror dere? Begrunn svaret.
- Med utgangspunkt i ingressen, hvilke hemmeligheter tror dere Frida får greie på som hun ikke kan dele?
- Kan vennskapet mellom Frida og Jo settes på prøve? Hva tror du vil skje?
- Har dere lest bøker om vennskap før? I så fall hvilke?

Underveis

Les eller lytt til utdraget med hele klassen. Be gjerne elevene om å ha en blyant klar. Samtidig som elevene leser, kan de sette strek under setninger som de synes skaper dramatik eller gnisninger mellom personene i historien.

Etter lesing

1. Snakk kort om teksten i hel klasse

Klassesamtale

Gi elevene muligheten til å ta opp ting de lurte på da de leste utdraget. På denne måten legger du til rette for at alle får en umiddelbar og god forståelse av tekstens innhold.

2. Personlig mening

Individuelt arbeid.

Be elevene ta stilling til utdraget:

- Likte du utdraget?
- Hva er de 3 viktigste grunnene til at du liker/misliker teksten?

3. Del leseopplevelsen

Gruppesamtale.

Elevene jobber i grupper på 4–5 elever. Be dem dele tankene fra punkt 2 over og deretter snakke sammen i gruppen om hva de synes er bra og/eller dårlig med teksten, og hva de eventuelt synes kunne vært bedre.

4. Samtale og avstemming i hel klasse

Klassesamtale.

Etter at elevene først har jobbet individuelt med å formulere sin egen leseopplevelse, og deretter prøvd ut og kanskje reformulert disse tankene i en mindre og trygg setting, kan elevene snakke om utdraget i hel klasse.

Ta utgangspunkt i den personlige leseopplevelsen til elevene. Begynn med spørsmål som: «Hva handlet dette om?» eller «hva skjedde her?», og la samtalen utvikle seg ved å bygge videre på elevenes svar – da opplever elevene at leseopplevelsene deres blir hørt og tatt på alvor.

I tillegg kan ett eller flere av følgende spørsmål inngå i samtalen om utdraget:

- Hvem har jeg-stemmen i boka?
- Snakk med elevene om språklige bilder i teksten. Hva betyr det å ha *øra på stilk*, ha en *kvalm bølge i magen*, være *svimmel i nøtta* eller å *sove som en stein*?
- Hvorfor står noen av ordene og setningene i kursiv?
- Hva slags inntrykk får dere av Geggen, faren til Jo?
- Kan du beskrive hvordan du ser for deg hytta og omgivelsene rundt?
- Hvordan tror dere Frida opplever krangelen mellom Tom og Geggen?
- Hvor i teksten viser Frida at hun er nervøs morgenen etter krangelen?
- Hvorfor tror dere Lars er så pågående overfor Frida?
- Hva består samlingen til Lars av?
- Hva syns Frida om Lars? Begrunn svaret ditt.
- Hvorfor er Frida så opptatt av å gjøre ferien til Jo så bra som mulig?
- Frida og Jo er bestevenner. Hva innebærer det å ha en bestevenn?
- Kan man ha hemmeligheter for en venn?

5. Vurdering og avstemming

Til slutt kan dere gå til vurderingen og spørre:

- Hvordan var det å lese denne teksten? Var den lett å lese eller vanskelig å lese?
- Hvordan svarte teksten til de forventningene dere hadde før dere begynte lesingen?
- Hva likte dere med utdraget fra *Sommer med Jo*?
- Og hva likte dere ikke?

Før dere stemmer, er det viktig at elevene får snakke om sin leseopplevelse og blir oppfordret til å begrunne synspunktene sine. Hvis du legger til rette for en hyggelig ramme for samtalen, blir det lettere for elevene å fortelle hva de mener om teksten.

Når dere er ferdige med å vurdere, stemmer dere over utdraget i klassen. Synes elevene utdraget er *dårlig, passe bra, bra, veldig bra* eller *super*?

6. Registrering av resultatet

Når avstemmingen er ferdig, føres resultatet inn på *Klassens side* på bokslukerprisen.no og på plakaten.

Det er viktig å gjøre dette før klassen fortsetter med neste utdrag i antologien. Da blir resultatet synlig og viser progresjon, samtidig som klassen har oversikt over resultatene.

Aktiviteter til «Sommer Med Jo»

- Hva vil det si å ha hemmeligheter? Kan man ha hemmeligheter for en god venn? Skriv en dialog mellom to venner der den ene vet noe som den andre ikke vet, men som handler om den andre. Framfør dialogen for klassen.
- Diskuter i grupper: Er det alltid galt å ljuge eller finnes det situasjoner der det kan være greit?
- Hva er din beste sommerferie? Lag et tenkekart med tegninger og små ord som forklarer.
- Skriv en bokanmeldelse av utdraget. Hvis du vil, kan du få hjelp til å skrive anmeldelsen [HER](#) og [HER](#).
- Skriv Toms versjon av kvelden han og Geggen kranglet. Hva var det han ble sint for? Hvor lenge har han kjent Geggen? Hva er deres relasjon?
- Det var ukomfortabelt for Frida å oppleve krangelen mellom Tom og Geggen. Har du noen gang hørt noen krangle og følt det ubehagelig? Fortell!
- Tegn hytta til Jos farmor slik du ser den for deg

Vedlegg 7: Å skrive bokmelding

Ei bokmelding kan vere ein tekst der du fortel kva du synest om ein tekst eller ei bok du har lese. Og kor du forklarar kvifor du liker eller misliker teksten/boka.

Poenget med å skrive ei bokmelding til bokslukerprisen.no, er å fortelje andre barn kva du synest om teksten. Vi veit også at meldingane på nettsida blir lese av forfattarar og forlag. Så di meining betyr noko!

I ei bokmelding bør du få fram:

Korleis DU opplevde teksten.

Kva som gjer teksten god eller dårleg.

Kvifor andre bør lese boka (eller la vere).

For å skrive ei god bokmelding kan det vere lurt å gjere litt forarbeid:

– Skriv ned stikkord eller korte setningar når du les teksten. Skriv om tankar og følelsar du får undervegs og kva det er ved teksten som gir deg desse tankane. Du kan òg bruke friloggen som du finn [HER](#).

– Bruk notata dine og skriv ned dei tre viktigaste grunnane til at du liker eller misliker teksten. Finn døme som grunn gir meininga di. Kva var bra og dårleg med teksten? Og kvifor?

Det kan òg vere lurt å snakke med andre som har lese teksten for å få idear – ein eller fleire av klassekameratane dine, til dømes.

Då er du klar til å skrive bokmeldinga di.

Viss du vil ha tips eller idear til korleis du kan gå frem når du skriv bokmeldinga, kan du sjå [HER](#).

Vedlegg 8: Generell mal

Generell mal for før-, underveis- og etterlesing. Malen kan delast ut til elevane. Den kan brukast til alle utdraga i Bokslukarprisen.

Del 1 - før du les:

<p>Kva viser omslaget?</p> <p>Kva for tankar/kjensler får du når du ser på omslaget?</p> <p>Kva for personar er med?</p> <p>Kva trur du teksten handlar om?</p> <p>Korleis er stemninga – romantisk, spennande, skummel, morosam, pinleg?</p> <p>Får du hint om kvar og når dette skjer?</p> <p>Minner dette om historier du kjenner frå litteratur, film, TV, teater, dataspel?</p> <p>Gjev sjangerlogo/stikkord deg hjelp?</p> <p>Kva veit du om sjangeren?</p> <p>Er det samanheng mellom omslag, tittel og sjangerlogo? Forskjellar?</p> <p>Kva tenkjer du etter å ha lese ingressen?</p> <p>Kva for personar er nemnde?</p> <p>Kva trur du teksten handlar om nå?</p> <p>Får du lyst til å lese utdraget?</p> <p>Kvifor/Kvifor ikkje?</p>	
--	--

Del 2 – Undervegs i lesinga:

Leselogg	
<p>Kva for personer er viktige i utdraget?</p> <p>Noter stikkord som seier noko om ditt inntrykk av desse personane:</p> <p>Er det personar du blir glad i, beundrar fordi dei er annleis, kule osv. eller er det nokon du mislikar?</p> <p>Kvifor?</p> <p>Er personane på lag, eller er dei motstandarar?</p> <p>Får vi høyre om tankane til alle personane eller bare nokre av dei?</p> <p>Kven ser det som skjer?</p> <p>Kven fortel historia?</p>	

Del 3 – Etter lesinga:

Mi leseoppleving	
<p>Beskriv leseopplevinga di ved å bruke nokre av formuleringane nedanfor. Legg også på ei grunngeving ved å bruke 'fordi':</p> <p>Då eg las, la eg merke til...</p> <p>Eg synst at...</p> <p>Eg likte godt då...</p> <p>Eg blei irritert over...</p> <p>Det gjorde inntrykk på meg at...</p> <p>Dersom eg var...</p> <p>Eg ble skuffa over...</p> <p>Eg ble overraska over...</p> <p>Slutten var...</p> <p>Fordi...</p> <p>Eks: «Eg likte godt då... det berre blei meir og meir spennande, fordi da såg eg for meg alt som skjedde og tenkte ikkje på anna enn det som skjedde i teksten.»</p>	

Di meining

Likar du utdraget? Skriv ned dei tre viktigaste grunnane til at du likar/mislikar teksten.

Tenk også over kvifor dette er viktige grunnar for å avgjere om ein tekst er god.

Eks: «Eg likte ikkje teksten mellom anna fordi slutten var så open. Eg liker at eg får tenke litt sjølv, men dette var så opent at eg sakna å få vite meir om kva som skjer etterpå.»

Del di oppleving.

Sjå over det du har skrive og gjer deg klar til å dele opplevinga di med andre elevar i klassen. Trur du at de har hatt like opplevingar og at de vil vere einige om teksten? Tenk over korleis du kan legge frem tankane dine på en overtydande måte. Tenk også over korleis du kan lytte til innspel frå dei andre på gruppa og vise respekt for standpunkta deira – sjølv om de er ueinige.

Ved å la alle standpunkta komme tydeleg fram, kjem de også fram til den beste og mest grundige avgjerda når de skal stemme over teksten.