



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: MUTMAS Masteroppgåve i Utdanningsvitenskap, Norskdidaktikk	Vårsemesteret, 2021  Open/ <del>Konfidensiell</del>
Forfatter: Marthe Stautland	Marthe Stautland
Veileder: Åsmund Hennig	
Tittel på masteroppgåva: «Eg synes det er veldig positivt at me les eit kvarter gjennom skuledagen i eiga bok» - Om stillelesing på sjuande trinn  Engelsk tittel: «I believe that reading an own book for 15 minutes each day at school is extremely positive» - Silent-Reading in 7th grade	
Emneord: Stillelesing, læringspotensial, utfordringar, leselyst, lesemotivasjon, tilpassa litteratur, teksttilgjengelegheit, gruppesamtalar	Ordantal: 29 266 + vedlegg/anna: 5  Stavanger, 11.06.2021

## **Forord**

Denne avhandlinga markerer endeleg, og samstundes diverre, avslutninga på mitt femårige løp ved lærarutdanninga i Stavanger. Endeleg fordi det har vore slitsamt, frustrerande og tilsynelatande uoverkommeleg. Diverre fordi det har vore svært lærarrikt, interessant og no i innspurten òg veldig motiverande for vidare arbeid. Det har vore overveldande, men samstundes eit spanande område å dykke ned i, og eg føler eg kjem til overflaten igjen som ei klokare frøken med nyvunnen innsikt i stillelesinga si verd. Når eg no har kome i mål, er det mange eg må takke for den hjelp, støtte, oppmuntring og naudsynte sparka bak som eg trengde for å kunne fullføre.

Tusen takk til min kloke rettleiar, Åsmund Hennig, for gode råd og ikkje minst grundige tilbakemeldingar.

Takk til alle dei supre elevane og lærarane på sjuande trinn som har deltatt i denne undersøkinga. Utan deira tankar, synspunkt og erfaringar hadde ikkje denne undersøkinga vore mogleg.

Eg vil òg rette ei stor takk til mine mastervenninner Madeleine, Marie, Sandra, Lise og Ingvild. Takk for hyggelege stunder på biblioteket, nyttige råd og gode diskusjonar. Takk for at me har heia kvarandre fram i masterskrivinga. Dei framtidige elevane er heldige som får lov til å henge i lag med dykk i løpet av skuledagen.

Tusen takk til Anita Joy Nesse og bestemor Gunvor Stautland som ikkje er vanskelege å spørje når det kjem til å lese korrektur.

Takk til mitt kjære kollektiv Villa Vaulen, som klarte å halde ut med ein stressa masterstudent, og som gjorde kvardagen til noko meir utover skriving og lesing.

Til slutt, takk til familien min for at dykk stiller opp! Eg ser fram til å bli ein meir integrert del av gjengen igjen, og no kan eg endeleg reise heim på besøk med god samvit.

*Marthe Stautland*

*Stavanger juni 2021*

## Samandrag

Temaet for denne masteroppgåva var å få eit innblikk i kva elevar og lærarar på sjuande trinn tenkjer om stillelesing. For å finne moglege svar på problemstillinga har eg gjennomført ei kvalitativ undersøking, og eg har hatt gruppesamtalar med elevar og lærarar. Eit hovudmål med denne undersøkinga har vore å finne ut kva elevane og lærarane tenkjer er potensialet til stillelesinga, men og kva som kan vere utfordrande under praktiseringa av stillelesinga. Eg søkte å finne ut om elevane og lærarane var nøgde med avsett tid eller ikkje. I tillegg ville eg vite om elevane meinte dei las meir eller mindre på fritida, og om dette hadde noko med stillelesinga å gjere.

Etter å ha utført gruppesamtalar med elevar og lærarar, sit eg igjen med kunnskap som kan vere med på å gjere meg, men òg kanskje andre meir medvitne om eit fenomen mange lærarar praktiserer i skulekvardagen. Informantane har delt raust av sine erfaringar, og det var verkeleg interessant å høyre om tankane deira knytt til stillelesing. Lærarane er samde om at det kan vere vanskeleg for nokre å halde konsentrasjonen under stillelesinga, og det er difor viktig å finne tekstar som fenger elevane. Dei fleste informantane har eit syn om at stillelesinga kan fungere som ein pause, noko dei fleste av elevinformantane set pris på.

*Man bør lese det man har lyst til. Det man leser av plikt, har man liten glede av.*

Samuel Johnson

*If you don't like to read, you haven't found the right book*

J.K. Rowling

# Innholdsliste

<b>1.0 Innleiing</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemstilling .....	2
1.2 Tidlegare forskning på området .....	3
1.3 Oppgåvestruktur .....	4
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>6</b>
2.1 Omgrepet stillelesing .....	6
2.2 Praktisering av stillelesing i klasserommet .....	9
2.3 Utbytte av stillelesinga .....	10
2.4 Leselyst .....	12
2.5 Opplevinga av å lese eit breitt spekter av litteratur .....	16
2.6 Tidsaspektet omkring stillelesing .....	19
2.7 Liksom-lesarar .....	20
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>23</b>
3.1 Metodeval .....	23
3.1.1 Kvalitativ metode .....	24
3.1.2 Gruppesamtalar .....	24
3.2 Planlegging .....	26
3.2.1 Utval .....	26
3.2.2 Utforming av intervjuguide .....	27
3.3 Gjennomføring .....	29
3.4 Forskingsetiske vurderingar .....	30
3.4.1 Fritt og informert samtykke .....	31
3.4.2 Konfidensialitet .....	32
3.4.3 Konsekvensar av å delta .....	32
3.5 Metodekritikk .....	33
<b>4.0 Funn</b> .....	<b>35</b>
4.1 Lærarane .....	35
4.1.1 Kvifor stillelesing? .....	35
4.1.2 Konsentrasjonsvanskar .....	38
4.1.3 Tidsaspektet .....	39
4.1.4 Ulike typar elevar under stillelesinga .....	40
4.1.5 Korleis motiverer lærarane elevane til å lese under stillelesinga? .....	43
4.2 Elevane .....	44
4.2.1 Læringspotensialet til stillelesinga .....	45
4.2.2 utfordringar .....	48
4.2.3 Tidsaspektet .....	49
4.2.4 Fører stillelesinga til at elevane les meir eller mindre utanfor skulen? .....	52
<b>5.0 Drøfting</b> .....	<b>55</b>
5.1 «Det er litt chill» .....	55
5.2 Moglegheita til å oppleve litteratur – men kva for ein litteratur? .....	59
5.3 Konsentrasjonsvanskar – er det ei løysing? .....	61

<i>5.4 Tida rundt stillelesinga .....</i>	<i>66</i>
<b>6.0 Konklusjon .....</b>	<b>69</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg 1 – Intervjuguide elevar .....</b>	<b>76</b>
<b>Vedlegg 2 – Intervjuguide lærarar .....</b>	<b>77</b>
<b>Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring elevar .....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring lærar.....</b>	<b>82</b>
<b>Vedlegg 5 - Godkjenning frå NSD .....</b>	<b>85</b>

## 1.0 Innleiing

Det er tidleg på morgonen, og det første som står på programmet i klasserommet er stillelesing. Elevane er kjent med aktiviteten, og dette skal dei gjere i 15 minutt. Etter at du som lærar har sjekka at alle elevane har opna dei sjølvvalde bøkene sine, kan det kanskje ved første augekast sjåast ut som at alle elevane les. Du set deg ned på stolen, tar ein slurk kaffi og sjekkar kva elevane skal gjere i løpet av dagen. Dersom du vel å kikke opp etter fem minutt, kan det hende dette ikkje er tilfelle lenger, og du kan kanskje legge merke til ei handfull fråkopla lesarar som gjer alt anna enn å lese stille i boka si.

Dei elevane du mest sannsynleg oppdagar først, er dei elevane som flytter seg lydlaust frå bokhylla bak i klasserommet til pulten sin, frå pulten til toalettet og deretter tilbake til bokhylla for å bytte bøker. Du går bak i klasserommet for å høyre årsaka til kvifor eleven «raslar», og forklaringa du får frå eleven er at boka er for keisam, eller at stillelesing ikkje er noko gøy. Når du sjekkar klokka, er det ti minutt igjen av stillelesinga.

På vegen tilbake til kateteret sjekkar du kva litteratur fleire av elevane dine har valt, og du oppdagar at fleire av elevane les bøker langt over, eller langt under deira evnenivå. Desse elevane sit i ro, du ser på klokka, og finn ut at det ikkje er tid til å tilråde ei ny bok til elevane, men du trøystar deg med at dei i alle fall sit stille. Rett før du set deg ned igjen, ropar plutselig ein engasjert elev ut; «eg er på kapittel to no!», og etter eit minutt; «eg er nesten på kapittel tre!». Du gir eleven ros for å lese medan du tenkjer inni deg sjølv at det var i eit urimeleg tempo, og gir i etterkant streng beskjed om at det må vere stille når elevane les.

15 minuttar har gått, stillelesinga er over, og du føler tida har gått like fort som Usain Bolt spring 100 meteren. Etter å ha gitt beskjed til elevane at dei må slutte å lese, har du dei elevane du må gå bort til for å gi ein ekstra beskjed. Desse elevane er så djupt inne i den litterære verda, og du får dårleg samvit over at du praktisk talt må rive bøkene ut av hendene fordi stillelesinga er slutt.

Det er ikkje sikkert alle desse elevtypene er representert i eit og same klasserom, men som vikar under fleire timar som har involvert stillelesing, vil eg summere elevgruppene under stillelesinga slik. Eg har sett klart og tydeleg at stillelesinga har eit stort didaktisk

læringspotensial for mange elevar, men òg at det kan vere utfordrande for andre elevar. Inntrykket eg har er at nokre elevar synest stillelesing er noko av det kjekkaste dei gjer i løpet av skuledagen, og ynskjer meir tid til dette i klasserommet. Samstundes ser eg at nokre elevar ikkje liker det, synest det er keisamt, og vel å disponere tida under stillelesinga på andre ting enn å lese.

## 1.1 Problemstilling

Personleg har eg alltid vore glad i å lese. Det er ingenting som er betre enn å sitje i sofakroken med ei spanande bok som fører til at eg gløymer tid og stad. Som snart ferdig utdanna lærar har eg eit mål å lære dei framtidige elevane mine til å bli glad i å lese, og ikkje minst lære dei å sjå nytteverdien av å lese. Målet mitt er at absolutt alle dei framtidige elevane mine skal utvikle ei leselyst gjennom stillelesinga. Det er kanskje eit vanskeleg mål å nå, men for å komme fram til dette målet blir det mitt ansvar å legge forholda til rette slik at elevane verkeleg les under stillelesinga. Eg og andre norsklærarar blir difor nøydd til å skape eit miljø, og byggje opp forventningar som gir elevane lyst til å kaste seg uredde ut i bøkene si verd. Eit viktig steg på vegen mot eit slikt mål, er å la elevane sjølv velje kva dei vil lese. Det andre steget er å gi dei tid på skulen til å lese.

Eg har ein hypotese om at stillelesing i klasserommet fører til leseglade elevar, men har erfart gjennom praksisperiodane at det blir sett av relativt lite tid til stillelesing. Dette har gjort meg forvirra, men òg nyfiken, og dei tankane og erfaringane har ført til at eg vil finne meir ut om kva lærarar og elevar tenkjer om stillelesing. Eg fann tidleg ut at studien min skulle omhandle lærarar og elevar på sjuande trinn. Dette er basert på erfaringar og observasjonar eg har gjort meg om at det er meir fokus på stillelesing på barneskulen enn ungdomsskulen. Vidare har eg eit ynskje om å arbeide på mellomtrinnet, og det vart difor naturleg for meg å utføre studien på mellomtrinnet. Elevar som går i sjuande trinn valde eg fordi det var der eg forventa å få dei mest moglege reflekterte svara frå. Når problemstillinga mi til slutt enda opp som den gjorde, meiner eg den søker svar på eit felt som er viktig å finne svar på. Dette for at ein som lærar betre kan forstå stillelesing i klasserommet. Problemstillinga mi lyd som fylgje:

*«Kva tankar har lærarar og elevar på sjuande trinn om moglegheiter og utfordringar knytt til stillelesing i klasserommet?»*



For å kunne svare på denne problemstillinga, som rommar mykje, blei desse forskingsspørsmåla ståande igjen som sentrale i arbeidet:

*(1) Kva er stillelesing?*

*(2) Kva litteraturdidaktisk potensial har stillelesing på sjuande trinn?*

*(3) Kva utfordringar har stillelesing på sjuande trinn, og korleis kan dei i så fall løysast i klasserommet?*

Grunnen til at eg har valt desse forskingsspørsmåla er fordi eg meiner desse spørsmåla kan hjelpe meg til å svare på problemstillinga. Eg er interessert i å finne ut kva teorien seier om stillelesing, då eg opplev at stillelesing er eit omgrep som blir mykje brukt, men ikkje tydeleg definert. Med bakgrunn i det første forskingsspørsmål kan det bidra til å skape ei felles forståing for omgrepet. Vidare vil eg finne ut kva elevane og lærarane tenkjer er potensialet til stillelesinga, og kva for eit utbytte lærarane meiner elevane får. Det siste forskingsspørsmålet søker å finne ut om eventuelle utfordringar, og korleis ein som lærar kan minske utfordringane.

## 1.2 Tidlegare forskning på området

Forsking som tek for seg stillelesing av elevar på mellomtrinnet er det lite av, og nettopp difor ser eg det som meiningsfylt å gå nærare inn på temaet og forske på det. Dette er både for eiga interesse, i tillegg til at eg vil bidra på feltet som omhandlar stillelesing. Mykje av forskinga handlar om kva lærarar kan gjere for å bidra til leselyst og lesemotivasjon hos elevane, og kva forhold elevane har til lesing, men ikkje kva tankar og erfaringar dei har rundt stillelesingsaktiviteten, slik eg er interessert i. Sjølv om det er lite forskning på området, kan ein likevel sjå noko tidlegare forskning som er relevant, då dei tar for seg nokre av dei same elementa eg er interessert i.

Tidleg på 2000-talet blei lesesiesta innført i norsk skule som eit verkemiddel mot elevane sine svake leseresultat. Lesesiesta blei undersøkt av Liv C. Stuestøl i samband med hennar hovudfagsoppgåve i spesialpedagogikk. Resultata var så opplyftande at ho laga ein rettleiar for korleis opplegget kunne takast i bruk i skulekvardagen, og denne blei i 2002 utgitt i bokform under namnet *Lesesiesta – Et enkelt og effektivt lesestimuleringsiltak* (Stuestøl,

2002). Eit av dei viktigaste funna i undersøkinga, som var retta mot 5. trinn, var samanhengen mellom avsett tid til lesing (5-20 minuttar, tre til fem gongar i veka) og motivasjon for lesing. Lesesiestaen gav betre motivasjon for elevane, og i tillegg vart leseferdigheitene betre. Stuestøl fortel om korleis ein kan praktisere lesesiesta, og kva for ei påverknadskraft det har på elevane i klasserommet. Likevel er den mangelfull når det kjem til kva som kan vere utfordrande med stillelesingsaktiviteten.

Cato Olastuen skreiv i 2018 masteravhandlinga *Jeg elsker å lese! ... eller?* Han undersøkte kva som motiverte elevar på ungdomstrinnet til lesing, og kva for nokre lesevanar dei hadde. Han såg på kva dei las, og kor mykje dei las, i motsetnad til meg som vil høyre meir om tankane elevane har til stillelesinga. Funna hans viste at dei aller fleste elevane i studien las mest når dei var nøydd til det, og at det på fritida var lite til ingen lesing av skjønnlitteratur for det store fleirtalet. For meg blir dette interessant, då eg med mi oppgåve vil finne ut om elevar i sjuande klasse tenkjer om stillelesinga kan vere ein medverkande faktor til dette, og korleis lærarane motiverer elevane til å lese. På spørsmålet om kva eller kven som motiverte, kom det fram at nokre mangla i stor grad motivasjon for lesing, medan andre vart motiverte av ulike påskjøningar. Det var berre nokre få som likte å lese for lesinga si skyld, medan resten las skjønnlitteratur når dei var nøydd. Få elevar i masteravhandlinga var indre motivert for lesing, og den ytre motivasjonen kom tydeleg fram hos elevane (Olastuen, 2018). Han påstår ut frå sitt utval at det er lite lesing av skjønnlitteratur blant elevar på ungdomsskulen, noko som igjen kan vere interessant for meg å sjå kva elevar som er yngre enn hans utval, tenkjer om lesing av litteratur under stillelesinga.

### 1.3 Oppgåvestruktur

Oppgåva er strukturert på ein måte som skal vere oversiktleg og lett å fylgje for den som lesar den. Masteroppgåva mi inneheld seks kapittel. Det første kapittelet inneheld ei grunngeving for val av tema og problemstilling, samt ein kort presentasjon av tidlegare forskning som kan relaterast til mitt emne. I det andre kapittelet tar eg eit djupdukk i aktuell teori og forskning omkring stillelesing. I kapittel tre presenterer eg metoden, der eg gjer greie for både planlegginga og gjennomføringa av forskinga, og vurderer kritisk dei vala som blei tatt. I det fjerde kapittelet presenterer eg funna frå undersøkinga, før eg i det femte kapittelet drøftar og samanliknar funna presentert i kapittel fire i lys av teori og forskning. Avslutningsvis vil det

vere eit kapittel der dei viktigaste momenta frå oppgåva vert oppsummerte, samstundes som det vert trekt trådar tilbake til problemstillinga for oppgåva.

## 2.0 Teori

I dette kapittelet vil eg presentere relevant teori knytt til problemstillinga og forskningsspørsmåla. Kapittelet byrjar med ei grundig utgreiing av omgrepet stillelesing, som dannar grunnlaget for denne oppgåva. Med utgangspunkt i læraren og forfattaren Nancie Atwell, vil eg sjå nærmare på korleis ein kan praktisere stillelesing i klasserommet. Deretter vil eg ta utgangspunkt i forskarane Stuestøl, Krashen, Donalyn og Kelley, og sjå kva dei meiner er utbytte av stillelesinga. Like etter vil eg forklare og diskutere omgrepet leselyst, i samband med leseengasjement og lesemotivasjon, då dette er tre omgrep som er sentrale for oppgåva mi. Etter dette vil eg rette merksemda mi mot kor viktig det er å ha eit breitt spekter av litteratur som elevane kan velje mellom, då litteraturen spelar ei nøkkelrolle under stillelesinga. Deretter ser eg nærmare på tidsaspektet rundt stillelesinga, før eg avslutningsvis skriv kva som kjenneteiknar liksom-lesarane under stillelesinga.

### 2.1 Omgrepet stillelesing

Læreplanen i norsk legg føringar for norskfaget, og dermed undervisninga knytt til lesing. Med tanke på at stillelesing er ein del av undervisninga i norsk, vil det difor vere naturleg å sjå først kva læreplanen i norskfaget seier om lesing. Eit av kjerneelementa innanfor norskfaget er at:

Elevane skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer (...). Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Med andre ord skal elevane gjennom litteraturen få ei oppleving, dei skal bruke seg sjølv og eigne forkunnskaper for å forstå tekster, og dei skal bruke teksten til å revurdere forkunnskapane sine. Læreplanen seier òg at lesing av skjønnlitteratur skal gi elevane moglegheit til å reflektere over sentrale verdiar og moralske spørsmål, og bidra til at dei får respekt for menneskeverdet og naturen, samstundes skal lesinga gå føre seg både på papir og skjerm (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dermed blir det lagt stor vekt på refleksjon og tolking av tekst, samstundes som dei digitale verktøya får større plass, moment som læraren må fylgje og legge vekt på i litteraturundervisninga. Når me no har sett kva læreplanen seier om kva

utbytte elevane skal få av å lese litteratur, noko som naturlegvis går inn under stillelesinga, vil eg vidare gå nærmare inn på omgrepet stillelesing.

Stillelesing er ein aktivitet dei fleste elevane er kjent med. Årsaka til dette er at etter ein elev har knekt lesekode, og den grunnleggjande leseopplæringa er eit avslutta kapittel, er det å lese stille den vanlegaste måten å lese på (Graham, 2010, s. 47). Forskarane Gilliam, Dykes, Gerla og Wright skriv at stillelesinga kort kan definerast som det å lese utan å seie høgt kva som blir lese, og det er eit kjenneteikn på effektive lesarar at dei kan lese stille inni seg sjølv (Gilliam, Dykes, Gerla & Wright, 2011). I norsk samanheng blir det i fylgje professor Ingvill Krogstad Svanes sjeldan diskutert stillelesing som eigen aktivitet, men blir ofte nemnt i samanheng som eit av fleire reiskap som blir brukt for å fremje elevane si leselyst og leseutvikling. Svanes poengterer at stillelesinga har fått ein større plass i den amerikanske leseforskinga enn i den norske (Svanes, 2016). Dersom me rettar blikket våras mot amerikansk leseforsking blir «Sustained Silent Reading» (forkorta SSR) brukt som eit paraplyomgrep på ulike stillelesingsprogram som til dømes «Drop Everything and Read», «Daily Independent Reading Time», «Uninterrupted Sustained Silent Reading» og «Free Voluntary Reading». Forfattarane bak artikkelen *The Values of Reading and the Effectiveness of Sustained Silent Reading*, Siah og Kwok, påpeikar at likskapane mellom stillelesingsprogramma er at elevane skal lese stille, fritt og heilt utan forstyrringar (Siah & Kwok, 2010, s. 169).

Steve Gardiner, forfattaren av boka *Building student literacy through sustained silent reading*, skriv at SSR er når ein klasse, eller i nokre tilfelle ein heil skule les stille saman. Elevane skal sjølv velje lesemateriell og lese sjølvstendig i løpet av stillelesinga. Dersom ein elev er uheldig og har valt seg ut eit lesestoff som gjer at eleven mistar sjølve interessa til å lese, er det lov til å bytte bok. I fylgje Gardiner oppfordrar SSR-programma læraren til å modellere gode lesevanar, val, kommentarar og haldningar som kan bidra til at den gode lesaren klarer å utvikle seg sjølv som lesar. SSR-programma vektlegg at ein skal utvikle ei leselyst hos elevane som resulterer til at dei fortset lesinga utanom skuletida. Med bakgrunn i dette krev ikkje programma at det skal skrivast tradisjonelle bokrapportar, men nokre lærarar gir elevane moglegheita til å snakke eller skrive om den boka elevane har valt seg ut. Men, som Gardiner påpeikar, er det heilt opp til lærarane å justere konseptet for å tilpasse dei spesifikke omsyna til elevane og skulane (Gardiner, 2005, s. 15). Det vil seie at det ikkje er ei spesifikk oppskrift

på korleis stillelesinga skal gjennomførast, men det er viktig at lærarane legg til rette forholda under stillelesinga for å utvikle ei leselyst hos elevane.

Free Voluntary Reading (forkorta FVR), er som nemnt eit frilesingsprogram som fell under SSR, og har i fylgje forskaren Stephen Krashen fokus på at ein skal lese fordi ein har lyst til det. Lystomgrepet står sterkt, og dette er ein av grunnane til at FVR ikkje stiller krav til bokrapportar, spørsmål på slutten av kapittelet, eller at ein er nøydt til å lese ei bok ein ikkje liker. Krashen påpeikar at den lesinga ein gjer under FVR er «the kind of reading most of us do obsessively all the time» (Krashen, 2004, s. 1). FVR i klasserommet er designa for å utdanne elevane til høgt litterære menneske, og Krashen meiner at FVR er det kraftigaste og viktigaste verktøyet ein har i verktøykassa når det kjem til språkopplæring (Krashen, 2004, s. 1).

I norsk samanheng knyt me stillelesingsomgrepet til lesestimuleringstiltak som til dømes «lesekvart» og «lesesiesta». Dersom ein ser nærmare på lesesiesta som blei nemnt innleiingsvis, er dette eit lesestimuleringstiltak der målet er å betre leseferdigheiter og gi auka leselyst og lese glede, noko som Stuestøl meiner kan vere med å påverke elevane sine lesevanar (Stuestøl, 2002, s. 42). For å nå eit slikt mål har elevane difor ein lesesiesta på omtrent 20 minuttar kvar dag. Stuestøl tar utgangspunkt i 20 minuttar, men det er opp til lærarane kor mykje tid dei set av til dette. Eg vil seinare i kapittelet sjå nærmare på kva tyding avsett tid kan ha for elevane. Likt som dei amerikanske leseprogramma skal òg denne tida brukast på å lese bøker elevane sjølv har valt seg ut. Tiltaket legg opp til at elevane får moglegheita til å reise ut i litteraturen si verd, og kjenne den gleden og underhaldinga ei bok kan gi. På denne måten skal elevane bli inspirert til vidare lesing (Stuestøl, 2002, s. 42).

Summert ser ein at sjølv om hovudessensen i stillelesinga handlar om at elevane skal lese stille inni seg sjølv, er bakgrunnen for å setje av tid til stillelesing mykje meir enn berre dette. Forfattarane legg vekt på ulike områder under stillelesinga, men det som er fellesnemnarane for alle stillelesingsprogramma er at elevane skal lese ei sjølvvalt bok, og at programma skal bidra til å utvikle leselyst hos elevane. SSR-programma framhevar læraren som ein viktig støttespelar under stillelesinga, då dei skal vere med å modellere og hjelpe elevane til å utvikle seg sjølv som lesarar. Krashen vektlegg lystomgrepet, medan Stuestøl legg til at elevane vil få moglegheita til gode og underhaldande litteraturopplevingar gjennom stillelesinga. Når me no er blitt kjent med omgrepet stillelesing, og kva dei ulike forskarane

fokuserer på, vil eg vidare sjå korleis ein kan gjennomføre stillelesinga i klasserommet. Eg vil først sjå kva for nokre forventningar ein kan ha til elevane under stillelesinga, og avslutningsvis sjå nærmare på kva for nokre reglar som kan vere gjeldande.

## 2.2 Praktisering av stillelesing i klasserommet

Den amerikanske læraren og forfattaren Nancie Atwell har hatt ein stor innverknad på stillelesinga, og skriv korleis ein kan praktisere elevaktiviserande lesing i klasserommet. Eg vel difor å ta utgangspunkt i hennar tankar omkring nettopp dette. Ho står bak eit elevsentrert prosjekt kalla «reading workshop», og har i forkant av prosjektet skrive kva for nokre forventningar ho har til elevane som lesarar. Atwell forventar at dei skal bruke litteraturen dei les for å få kjennskap til seg sjølv og verda, og i tillegg oppdage kva lesinga kan vere godt for. Vidare vil ho at elevane skal eksperimentere på tvers av forfattarar, emne og sjangrar. Ho forventar òg at elevane skal fullføre bøker og reflektere over deira litterære erfaringar. Det vil seie at elevane sjølv utviklar kriterier som lesarar og veljarar av bøker, og at elevane vurderer kva som fungerer og kva som trengst meir arbeid med når dei les. Avslutningsvis vil ho at elevane skal ta omsyn til andre lesarar, ta vare på biblioteket og prøve å ha ei litterær oppleving kvar gong dei les (Atwell, 1998, s. 113). Som ein ser, har Atwell mange forventningar til elevane sine som lesarar, men hensikta er å gjere elevane medvitne over sitt forhold til lesing, og som lesarar.

I fylgje Atwell kan både skriving og lesing variere, og forfattarar og lesarar kan vekse når læraren skapar eit påliteleg miljø, og presser barna til å bruke det. Korleis kan ein som lærar skape eit slikt miljø? Ein lærar og elevar bur saman i eit rom i nesten ti månadar, og Atwell meiner at læraren bør bruke kvar dag i denne perioden til å inspirere elevane, lære elevane, hjelpe elevane med å utvikle nye vanar, forbetre kriteria deira, og til slutt vise korleis dei kan oppdage intensjonar og styrke som forfattarar og lesarar (Atwell, 1998, s. 113). Atwell skriv at det er føreseielege rutinar som ligg til grunn for alt dette. For å få føreseielege rutinar har Atwell laga ti reglar som er passande under stillelesinga, og reglane er basert på kva vellykka forfattarar og lesarar gjer når dei les. Reglane gir oss eit godt bilete på korleis klassen hennar ser ut under leseverkstaden, og korleis stillelesinga kan praktiserast:

1. Du må lese ei bok. Vekeblad, magasiner, aviser og teikneseriar har ikkje tekstbetar du treng for å kunne utvikle flyt, og dei hjelper deg ikkje med å oppdage kven du er som lesar.

2. Ikkje les ei bok du ikkje liker. Ikkje kast vekk tida di med ei bok du ikkje er glad i når det er så mange flotte bøker der ute som venter på deg.
3. Dersom du ikkje liker boka di, finn ei anna. Bla gjennom ulike bøker, spør meg eller ein venn om å komme med tilrådingar.
4. Det går fint å lese ei bok du er glad i på nytt. Det er dette lesarar gjer.
5. Det går fint å skimme eller hoppe over deler dersom du kjedar deg eller sit fast. Lesarane gjer dette òg.
6. Noter ned kvar einaste bok du fullfører eller forlèt.
7. Forstå at det å lese er å tenkje. Ikkje distraher meg eller andre lesarar. Ikkje legg dine ord i vår hjerne når me prøver å flykte til ei verd som er skapt av forfattarar.
8. Dersom du skal spørje meg om noko, bruk ei like mjuk stemme som eg brukar når eg snakkar med deg; kviskring.
9. Les heile tida.
10. Les så godt og så mykje du kan (mi omsetjing, Atwell, 1998, s. 116-117).

Gardiner meiner tilnærminga til Atwell har nokre avvik, som til dømes at elevane ikkje får lov til å lese vekeblader, magasiner, aviser og teikneseriar. Han skriv at denne regelen i nokon grad fjernar «reading workshop» frå dei nemnde stillelesingsprogramma der elevane skal få lov til å velje litteratur sjølv (Gardiner, 2005, s. 20-21). Reglane må ikkje fylgjast etter punkt og prikke, då dei er meint som inspirasjon. Reglane gir oss eit godt bilete på korleis ein kan praktisere stillelesinga i eit klasserom, i tillegg er dette reglar som møter både elevane og lærarane sin etterspurnad.

### 2.3 Utbytte av stillelesinga

Gardiner skriv «If the students read more and enjoy it more, they will become better readers» (Gardiner, 2005, s. 16). Ein blir nemleg ikkje ein god trompetist den første gongen ein spelar trompet. Nei, det må ein heil del øving til før ein kan kalla seg for ein god trompetist. Likt som å spele trompet, er lesing i det vesentlege ei ferdigheit, og for at ei ferdigheit skal kunne utviklast trengst det øving i stort omfang. I fylgje Hennig trengst det trening og erfaring for å kunne forstå lengre og meir komplekse tekstar (Hennig, 2019, s. 9). Med andre ord, elevane treng øving for å kunne utvikle seg sjølv som lesarar, og denne øvinga får ein når ein set av tid til å lese. Når enkelte barn kjem eit stykke i leseutviklinga si, og har løyst lesekode, blir dei til nokre ordentlege bokslukarar og les alt dei kjem over, dei låner bøker på biblioteket og absorberer tekst overalt i omgivnadane. Samstundes gjeld ikkje dette alle, og Hennig påpeikar at dei som ikkje liker å lese, vil heller ikkje trene eller bruke tid på det, for det er jo ingen som



ynskjer å trene på noko ein gjer med ulyst (Hennig, 2019, s. 9). Det vil ikkje seie at dei som ikkje liker å lese ikkje les noko som helst, for i fylgje forfattarane Lundberg og Herrlin les dei rett nok bruksrettleiingar, teikneseriar, dataspel og når dei ser på tv. Dei meiner at desse formane for lesing ikkje er nok til å nå det nivået av leseferdigheit som er naudsynt (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 18).

Krashen sin studie rettar seg mot dei elevane som les fordi dei har lyst, og meiner at dersom leseglade elevar får tid til å lese, vil gode ting gå føre seg (Krashen, 2004, s. x). Dei gode tinga Krashen skriv om er til dømes at leseforståinga vil bli betre. Dette grunnjev han med at elevane vil finne ut at vanskelege tekstar i akademisk stil vil bli lettare å lese på sikt. Skrivestilen vil òg bli betre, og elevane vil betre kunne skrive prosa i ein stil som er akseptabel for skular, næringsliv og det vitskapelege samfunnet. Avslutningsvis meiner Krashen at ordforrådet til elevane vil bli betre, likeins med stavemåten og kontrollen over grammatikken (Krashen, 2004, s. x). Samanlikningar viser at der elevar var med i FVR som vart nemnt i kapittel 2.1, fekk 51 av 54 like gode eller betre resultat på leseferdigheitstestar enn elevar som ikkje deltok i slike program (Krashen, 2004, s. 2).

Stuestøl har òg funne indikasjonar på kva for ei tyding stillelesing har for elevane si utvikling av leseferdigheit. Etter ein viss periode med lesesiesta ville ho finne ut kor mange forståingsfeil elevane hadde, og i tillegg korleis lesehastigheita til elevane var. Ho utførte difor kvantitative målingar, og brukte ein Carlsenstest for å kartlegge dette. Innanfor 5. klasse hadde ho ei forsøksgruppe som praktiserte lesesiesta heile året, og ei kontrollgruppe som hadde lesesiesta i fire månadar. Det ho fann ut var at forsøksgruppa hadde betra lesehastigheita meir enn det dobbelte mellom dei to siste målingane, i forhold til mellom dei to første. Kontrollgruppa hadde og ei betring, sjølv om dei berre hadde lesesiesta fire månadar. Aukinga til kontrollgruppa var dobbelt så stor då, samanlikna med den siste perioden der dei ikkje hadde lesesiesta (Stuestøl, 2002, s. 71). Dette kan gi indikasjonar på lesesiestaen si tyding for elevane si utvikling av lesehastigheit. Resultata kan òg gi indikasjonar på at dei fleste elevane i denne aldersgruppa er i ein fase i leseutviklinga der dei har store fordeler av lesetrening.

I boka *Reading in the wild; the book wisperer`s keys to cultivating lifelong reading habits*, skriv forfattarane Donalyn Miller og Susan Kelley at når elevane les dagleg, trenar dei meir enn berre leseferdigheitene sine slik som Krashen og Stuestøl framhevar. Dei øver seg nemleg

på det å leve som lesarar (Miller & Kelley, 2014, s. 9). Det å lese i lag, bytte bøker, dele observasjonar, dele tilrådingar og utvikle eit leseforhold hjelper elevane til å nærme seg det forfattarane kallar for «Wild reading behaviors» (Miller & Kelley, 2014, s. 9). «Wild readers» er eit omgrep Miller og Kelley brukar på elevar som dedikerer tid til å lese, vel litteratur sjølv, deler bøker og leseopplevingar med kvarandre, har leseplanar og viser preferansar for sjangrar, forfattarar og emne (Miller & Kelley, 2014, s. xxiv).

Summert ser ein at dei nemnte forskarane legg ulikt vekt på kva dei meiner er utbytte av stillelesinga. Gardiner meiner at dersom elevane les meir vil dei like det meir, og dermed bli betre lesarar. Hennig problematiserer Gardiner si utsegn, for i fylgje Hennig så vil ikkje elevar som ikkje liker å lese bruke tid på å lese. Både Krashen og Stuestøl rettar seg mot leseferdigheitene til elevane, der Krashen meiner elevane vil få betre leseforståing og betre skrivestil, medan Stuestøl fokuserer på auka lesehastigheit og forståingsfeil. Slik eg ser det, er ikkje Miller og Kelley ueinige med Krashen og Stuestøl, men dei legg vekt på lesekulturen innanfor klasserommet, og meiner at ved å ha stillelesing kvar dag, får elevane øve seg på å leve som lesarar, noko som kan resultere til at dei til slutt blir forma til «Wild readers».

## 2.4 Leselyst

Som nemnt i kapittel 2.1 er den eine fellesnemnaren til stillelesingsprogramma at elevane skal utvikle ei leselyst, og eg vil difor sjå nærmare på omgrepet. Leselyst er eit vidt omgrep, og blir brukt i mange ulike samanhengar, men gjerne utan ein tydeleg definisjon. I fylgje Hennig er leselyst ofte knytt til omgrep som leseglede, engasjement, leseinteresse og å ta del i eller å oppleve litteratur. Han understrekar at det kan vere vanskeleg å vurdere nøyaktig når, eller i kva for ein grad ein lesar opplever eller gir uttrykk for leselyst, men gode indikatorar kan vere kor ofte ein les, eller kor hyppig ein besøker biblioteket (Hennig, 2019, s. 14).

Leseforskaren Wilhelm seier dette om leselyst; «Lesing som blir gjort med lyst, karakteriseres av en intens opplevelse og visualisering og en nysgjerrig refleksjon over både litteraturens natur og leserens egen natur og situasjon» (Wilhelm, sitert i Hennig, 2017, s. 109). Denne skildringa av leselyst er relativt vid, og Hennig har difor prøvd å konkretisere skildringa til Wilhelm, slik at det vert lettare å forstå kva leselyst er. Lesaren vil i samspel med teksten kunne sjå føre seg ei rik verd, der lesaren opplever empati med personane som er i teksten. Lesaren les med ei innleving, og brukar aktivt både fantasi og intellekt. Nysgjerrigheita blir

vekka, og den er avgjerande for om lesaren vil ta seg arbeidet med å lese prøvande og kanskje gå nokre omvegar for å skaffe seg ei meir sikker forståing av teksten (Hennig, 2017, s. 109-110). Når ein diskuterer ein tekst med andre lesarar, les andre tekstar eller tileignar seg nye erfaringar, vil meininga ein har om ein tekst endre seg. På bakgrunn av dette kan ein seie at lesing er ein pågåande prosess.

Dersom ein støttar seg til Hennig sin definisjon av leselyst, kan ein fastslå at leselyst er ein kompleks ferdigheit som er driven av ein indre motivasjon. Den indre motivasjonen Hennig omtalar, tar lang tid å utvikle (Hennig, 2017, s. 11). Indre motivasjon, eller ordet motivasjon, blir i daglegspråket ofte brukt som ei drivkraft som gjer at me gjennomfører noko. I forskingslitteraturen er definisjonane ofte meir spesifikke, og det er svært mange som har kome med ulike teoriar og definisjonar knytt til motivasjonsfenomenet. Rammene for denne oppgåva opnar ikkje opp for at eg kan fordjupe meg i motivasjon som fagfelt. Likevel er det eit såpass viktig tema som både kan seiast å vere nær knytt til leselyst, samstundes som det kan sjåast på som ein del av leselystomgrepet eller ein føresetnad for leselyst. Det vil difor vere på sin plass å ta med eit perspektiv knytt til lesemotivasjon.

Eit perspektiv me finn innanfor lesemotivasjon, er professorane Eccles og Wigfields forventning-verdiperspektivet (Eccles & Wigfield, 2002). Perspektivet inneheld omgrep som kan relaterast til ulike motivasjonsteoriar, og dekker eit breitt spekter av lesemotivasjon. Sentrale faktorar er blant anna elevane si tru på eigne ferdigheiter, forventning om suksess og subjektiv oppgåveverdi. Forventningar og verdier til lesinga kan påverke elevane sin innsats, uthald og oppgåveval (Eccles & Wigfield, 2002). Gjennom dette perspektivet blir lesemotivasjonen fremja av at elevane opplev å lykkast, at lesinga blir opplevd som meiningsfull gjennom tru på eigen kompetanse og ein forventning om å lykkast, og til slutt at lesinga har ein verdi for elevane, slik at lesing blir noko dei ynskjer å gjere.

Innanfor lesemotivasjonen kan ein skilje mellom indre og ytre lesemotivasjon. Professor Ivar Bråten skriv at elevar som er indre motivert for lesing, les fordi dei har lyst til det og fordi lesing verkeleg interesserer dei (Bråten, 2007, s. 74). Ein indre motivert lesar gleder seg ikkje berre over lette underhaldande eller trivielle tekstar, men òg over lesestoff som kan gi djup innsikt på eit område, og meir krevjande skjønnlitteratur. Ytre motivasjon derimot, blir gjerne rekna som noko negativt fordi ein antar at dersom den ytre motivasjonen forsvinn, så stoppar lesinga (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 27-28). Ein ytre motivert lesar kan bli motivert til

lesing av karakterar, pengar frå foreldra, eller privilegere i klasserommet, som til dømes når dei har lese eit viss tal sider får dei lov til å arbeide på nettbrett. Oppnår dei påskjøninga, ser dei på lesinga som vellykka og som mislykka i motsett tilfelle (Wigfield & Tonks, 2010, s. 256). Ytre motivasjon blir ofte rekna som noko negativt, men, som Hennig påpeikar er det ikkje alltid like enkelt å skilje mellom den ytre lesemotivasjonen og den indre lesemotivasjonen. Når ein får lyst til å lese, er ein som regel prega av begge deler. Fleire studier indikerer at for mykje vekt på den ytre motivasjonen kan verke øydeleggende på den indre motivasjonen (Hennig, 2019, s. 15-16).

Eit avgjerande spørsmål ein bør stille seg som lærar, er korleis elevanes indre og ytre motivasjon blir påverka, då dette kan ha verdi for leselysta. Elevane sitt læringsmiljø vil her vere av tyding. I fylgje Deci og Ryan (2000) referert i Skaalvik og Skaalvik vil den indre motivasjonen og den ytre motivasjonen bli styrka hos elevane dersom aktiviteten og miljøet dekkjer tre grunnleggjande psykologiske behov. Dette er behovet for autonomi eller sjølvråde, kompetanse og tilhørsle (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Med dette meinast det at elevane har eit behov for å føle sjølvstende, og at elevane har ei kjensle av medverknad og valfridom. Når det kjem til kompetanse skildrar Skaalvik og Skaalvik det som ei kjensle av meistring, meistringsforventning, fagleg sjølvvurdering og forventning om å lykkast. Vidare er tilhørsle eit av dei grunnleggjande behova. Her blir det lagt vekt på positive relasjonar, tryggleik, tillit og respekt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

Anmarkrud og Bråten listar opp fleire faktorar som kan bidra til redusert lesemotivasjon hos elevane. Den første faktoren omhandlar teksten sin vanskegrad. Dersom bøkene eller tekstane elevane vel sjølv er for lette, kan dette føre til redusert leseinnsats (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 30). Kva som ligg i orda «for lette» nemnar ikkje forfattarane, men det kan tenkjast at det handlar om at bøkene elevane vel ligg under leseferdigheitene til elevane. Samstundes bør ikkje tekstane eller bøkene vere for krevjande for elevane, slik at det blir sett på som ei umogleg oppgåve å lese teksten. Dersom dette er tilfellet, fortel Anmarkrud og Bråten at elevane kan gi opp, allereie før han eller ho har kome skikkeleg i gong. Elevane som synest lesing er vanskeleg og at bøkene for krevjande, prøver å unngå lesing, og når dei først prøver er innsatsen relativ låg. Sett at den sjølvvalde boka i tillegg ikkje blir oppfatta som særleg meiningsfull eller viktig for ein elev, er resultatet ofte ein uengasjert lesar (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 30). Dette samsvarar med Hennig sin påstand om at ein motivert elev les

tekstar som omhandlar emne som er interessant for eleven, og som eleven kan relatere seg til (Hennig, 2019, s. 19).

Astrid Roe, forfattern bak boka *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen*, skriv at motivasjon og engasjement er avgjerande for vilja til å lese (Roe, 2014, s. 38). Ho fortel vidare at motiverte elevar som engasjerer seg i lesing, går inn i tekstar med forventning og interesse. Dei vel å lese sjølv om dei ikkje må gjere det (Roe, 2014, s. 39), noko som kan karakterisere leseglade elevar. Som ein ser, dreg Roe inn engasjement i samband med motivasjon. Leseengasjement kan i fylgje Hennig forståast som ein bestemt måte å lese ein tekst på (Hennig, 2019, s. 17). Engasjement kan definerast på den måten av både observerbare og ikkje-observerbare handlingar som me kan relatere til ein persons lesing, og består av tre komponentar; affektive, åtferdsmessige og kognitive. Dei affektive komponentane omhandlar emosjonell respons som me opplev medan me les. Dei åtferdsmessige komponentane er alle observerbar, leserelatert åtferd, som å velje eller velje vekk ei bok. Dei kognitive komponentane består av meir medvitne eller strategiske handlingar me utfører for å forstå det me les, til dømes å framsetje og bekrefte hypotesar om innhaldet i ein tekst når me les, eller les om igjen delar av teksten (Hennig, 2019, s. 17). Hennig peikar likevel på at engasjert lesing først og fremst er resultatet av eit møte med litteratur som blir opplevd relevant og verdifull, og som blir opplevd som verdt å bruke tid og energi på (Hennig, 2019, s. 17).

Leseforskaren Linda Gambrell har skriva ein artikkel som heiter *Seven rules of engagement* (Gambrell, 2011). I denne artikkelen presenterer ho sju grunnleggande prinsipp for at elevar skal oppleve leseengasjement. For det første må både tekstane som skal lesast og aktivitetane knytt til lesinga vere relevant for dei som skal lese. I tillegg må elevane ha tilgang til eit breitt utval av lesestoff, og lesinga må vare ved over lengre tid. Det er òg trekt fram at elevane bør få val knytt til type lesestoff. Elevane bør òg ha moglegheit til å samhandle med andre og diskutere tekstane dei les. Oppleving av meistring er ein anna faktor som er trekt fram. Det er viktig for elevane at dei opplever at dei lukkast med å lese bøker som er tilpassa deira nivå. Som eit siste poeng er det òg vektlagt at klasseromsopplæringa bør reflektere viktigheita og verdien av lesing (Gambrell, 2011, s. 173-176), noko me òg kunne lese om i Atwell sine forventningar til elevane som lesarar.

Som ein ser er motivasjon og engasjement uløyselig knytt til leselyst, og blir difor omtala som ein del av leselystomgrepet i denne oppgåva. Det blir framheva av dei ulike forskarane at

tekstvalet har mykje å seie for stimuleringa av leselysta, og med bakgrunn i dette vil eg sjå nærmare på litteraturen si rolle under stillelesinga.

## 2.5 Opplevinga av å lese eit breitt spekter av litteratur

Ein av grunnane til å setje av tid til stillelesing er blant anna at elevane skal oppleve skjønnlitteratur (Stuestøl, 2002, s. 42), og i strategiplanen «Gi rom for lesing!» publisert av Utdannings- og forskningsdepartementet står det at eit element i stimulering av leselysta omhandlar tilgjengelegheit (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 12). Det vil seie at bøker og anna lesestoff må finnast i barn og unges nærleik; i klasserommet, på skulebiblioteket og i læringsarenaer og bibliotek utanfor skulen. Barn og unge må bli presentert for eit vidt spekter av litteratur. Dei må få moglegheita til å møte bøker med ulik vanskegrad, eit mangfald av skjønnlitterære sjangrar, tematisk variert faglitteratur, teikneseriar, aviser og eit teksttilfang som ikkje blir avgrensa av ein snever oppfatning om kva litteratur er og bør vere. Leselysta stimulerer gjennom opplevinga av å bli «fanga» av ein tekst. For at barn og unge på eigne premisser skal få oppleve gleda ved å lese, står det i planen at det ikkje bør leggast for sterke føringar på kva som kan og ikkje kan lesast. Vidare blir det understreka at elevane må få valmoglegheiter og gis anledning til å velje vekk tekstar som ikkje fenger, noko både Atwell (1998) og Gardiner (2005) støttar seg til. Det blir òg nemnt at lydbøker kan vere med å inspirere til lesing, og i nokre tilfelle vere eit alternativ til eiga lesing. Det må leggast vekt på å formidle litteratur og ulike sjangrar på ein måte som er tilrettelagt for ulike lesargrupper, og ny litteratur må gjerast kjent for barn og unge (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 12). Det vil seie at lærarar og skulebibliotekarar har ei sentral rolle for å få til dette. Det kan òg gi ekstra stimulans og inspirasjon dersom elevane får møte andre formidlarar som til dømes forfattarar og bibliotekarar frå folkebiblioteket.

«Det å velge er engasjerende i seg selv», skriv Hennig (2019, s. 98), og sjølve litteraturvalet er ein viktig del av stillelesinga. Hennig skriv vidare at det er motiverande å vere involvert i avgjerdsprosessen og ha medråderett (Hennig, 2019, s. 98). Når elevane er involvert, opplever dei at dei er med i sjølve læringsprosessen, òg når det gjelder å ta gode val som dei får eigarforhold til. Det som er eit sentralt moment ved å la elevane velje litteratur sjølv, er i fylgje Hennig tilpassing. Det blir meir sannsynleg at elevane les tekstar som passar for dei, som tilfredsstillar den individuelle smaken, og som handlar om noko dei synes er interessant

og gjerne har greie på. Når elevane skal velje tekst, kan elevane gjere bruk av den kompetansen dei har, og opplever dermed ein form for kontroll. Hennig påpeikar at når elevane får velje sjølv aukar ein motivasjonen sjølve valet skapar, og elevane utviklar òg meir effektivt både den litterære kompetansen meir generelt og grunnleggande leseferdigheiter (Hennig, 2019, s. 98).

Med det å velje kan derimot vere vanskeleg, spesielt dersom me beveger oss inn på ukjente områder me har lite kunnskap om. Me treng alle rettleiarar i ein eller anna form, men Hennig påpeikar at elevar som til dømes har lesevanskar eller mindre motiverte lesarar treng det meir enn andre (Hennig, 2019, s. 99). Det blir difor viktig i det didaktiske arbeidet å sørge for at elevane har gode tekstar å velje mellom, gjennom målretta, kunnskapsbasert og ikkje minst entusiastisk rettleiing frå læraren si side. Kva blir viktig for rettleiaren? Rettleiaren må ha inngåande kunnskap om relevant litteratur å velje frå, og i tillegg til at lærarane må ferdast i elevanes tekstlege landskap. Det kan vere vanskeleg å rettleie elevane utan å ha kunnskap om litteraturen dei kan velje mellom. Samstundes må lærarane rydde veg der elevane kanskje ikkje har vore før, men der det kan vere opplevingar å hente for dei. Lærarane må òg bruke ressursar vaksne lesarar har tilgang på, slik som til dømes omtalar i aviser, tidsskrift og relevante nettsider, kollegaer, bibliotekarar og andre lesande menneske som er opptatt av barne- og ungdomslitteratur (Hennig, 2019, s. 99). Hennig framhevar at det viktigaste for ein lærar er likevel det å bruke tid på å bli kjent med kvar enkelt elev, både som lesar og person. Ikkje minst blir det då avgjerande å få ei oversikt over kva slags tekstar dei har erfaring med frå tidlegare, og kva dei les eller er opptatt av no, både på fritida og på skulen (Hennig, 2019, s. 100). Det er avgjerande for elevane å velje ei god bok, men dette kan vere vanskeleg for enkelte elevar. Læraren spelar ei nøkkelrolle når det kjem til å rettleie eleven under valet av litteratur. Læraren må legge inn ei innsats med å gjere seg kjent med ulike barne- og ungdomslitteratur, bli kjent med elevane sine litteraturpreferansar og bruke dei ressursane som er tilgjengeleg. Dersom lærarane gjer ei slik innsats kan læraren på best mogleg måte rettleie og motivere elevane til lesing.

Forutan å rettleie elevane under litteraturvalet, påpeikar Roe at ein som lærar må prøve å «selje» lesing inn som noko fristande og uimotståeleg for elevane, men korleis ein kan gjere dette nemner ho ikkje. Vidare fortel ho at fritidslesing ikkje berre handlar om å få elevane til å lese skjønnlitteratur, men for å få alle til å lese, og det kan difor vere hensiktsmessig å la den enkelte få lese noko som er av interesse. I fylgje Roe vil lesing av fagtekstar gi elevane like

god lesetrening som skjønnlitteratur, men at ved å lese fagtekstar så tileignar ein seg både kunnskap og forståing innanfor eit fag eller emne (Roe, 2014, s. 138). I skulekvardagen møter ein ofte på elevar som er interessert innanfor områder som planeter, dinosaurar, musikk eller historiske tema. Desse elevane kan gjennom stillelesinga oppleve leselyst dersom dei får lov til å lese om det som interesserer dei, sjølv om det er fagtekstar. For å få til dette er ein nøydt som bibliotekar og lærar gjere slike tekstar tilgjengeleg.

Den franske pedagogen Daniel Pennac har engasjert seg i korleis ein som lærar kan spreie leselyst blant elevane, og det er ved hjelp av å la elevane oppleve skjønnlitteratur. Pennac er tydeleg i si oppfatning om at elevane si leselyst forsvinn dersom elevane forbinder lesing med lesestrategiar og oppgåver knytt til boka (Pennac, 1999, s. 73). Leseforskaren Lise Iversen Kulbrandstad påpeikar òg at det kan vere øydeleggende for lesemotivasjonen dersom elevane veit at dei må svare på spørsmål i ettertid (Kulbrandstad, 2018, s. 182). Ho viser til eit prosjekt utført av Kerstin Rimsten-Nilsson (1981), der Rimsten-Nilsson har skrivne om slike erfaringar frå eit toårig leseprosjekt på mellom- og ungdomstrinnet i Göteborg-skulen. I løpet av det første året ville ikkje elevane arbeide med oppgåver etter dei var ferdige med ei bok. Dei ville heller lese i ei ny bok, og det fekk dei lov til. Det andre året ynskja lærarane likevel å prøve ein ny vri for elevane over frå den heilt frie lesinga, til ei lesing som inkluderte ei etterfylgjande tilarbeiding. Det vart difor laga oppgåver til nokre av bøkene elevane kunne velje mellom. Då det andre prosjektåret byrja, fekk elevane i femte klasse beskjed om at ein del bøker hadde nokre arbeidsoppgåver. Etter nokre månadar kunne lærarane konstatere at elevane systematisk hadde unngått bøkene som hadde oppgåver til. Litt etter litt blei òg desse bøkene lese, men det var ingen som gjorde oppgåvene (Kulbrandstad, 2018, s. 182). Leseprosjektet viser at dersom lærarar heile tida pressar på med arbeidsoppgåver knytt til stillelesinga, kan dette føre til at elevane unngår å lese, noko som kan resultere i redusert leselyst hos elevane.

Litteraturforskaren Per Thomas Andersen meiner det er viktig at elevane les skjønnlitteratur på bakgrunn av to faktorar. Det eine er fordi skjønnlitteraturen kan hjelpe lesaren med å føle andre sine følelsar (Andersen, 2011, s. 19). Det å kunne setje seg inn i korleis andre har det, eller føle empati, er ikkje noko me menneske er født med, då dette er noko som må lærast. Han peikar på utfordringa som kan oppstå i individets ulike relasjonar dersom ein ikkje innehar denne eigenskapen. Her kan skjønnlitteraturen bidra til å skape empatiske menneske fordi «(...) fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser,



situasjon og behov» (Andersen, 2011, s. 20). Det andre punktet Andersen referer til er at skjønnlitteratur kan utvikle elevane sin imaginasjonsevne, altså deira evne til å førestille seg noko. Andersen skriv: «På samme måte som det trengs trening for å kunne føle andres følelser, trengs det øvelse for å bli i stand til å se verden fra en annen synsvinkel enn ens egen. Det faktum at verden ser annerledes ut fra et annet perspektiv gjør alle fellesskap og alt samliv komplisert» (Andersen, 2011, s. 22). Dette fortel oss at imaginasjonsevna er viktig for å kunne leve i kvar og ein form for fellesskap. Poenget er at både fagtekstar og skjønnlitterære tekstar kan vere viktig for elevane si lesing og lese lyst, og det er her blitt gjort greie for kor viktig det er at elevane får moglegheita til å lese både fiktive og faktive tekstar. Alle former for tekstar vil vere verdifulle for læring og lese lyst på ulike nivå, og det er difor viktig at læraren gjer elevane medvitne om at elevane kan lese ulike typar tekstar, ikkje berre skjønnlitterære tekstar under stillelesinga.

## 2.6 Tidsaspektet omkring stillelesing

Miller og Kelley påpeikar at uansett kva læreplanen krev at ein som lærar skal undervise i, eller kor lite klassesetid ein har, så må elevane lese mykje for å kunne oppnå «the minimum levels of reading achievement» (Miller & Kelley, 2014, s. 8-9). For å kunne oppnå dette, krev det ei dagleg forplikting til å lese på skulen, men og i heimen. Miller og Kelley skriv at læraren ikkje kan klandre foreldra for at barna ikkje les heime, og samstundes forsømmer behovet for dagleg lesetid på skulen. Når ein som lærar sørger for at elevane les kvar dag på skulen, gir det i fylgje Miller og Kelley elevane moglegheita til å bli forelska i bøker og utvikle uthald for lesing. Dei stiller spørsmålsteikn ved lærarar som fortel at elevane treng å lese meir enn det dei gjer, men nektar å tilby tid til å lese i løpet av skuledagen (Miller & Kelley, 2014, s. 9).

Hennig skriv: «Skal vi utvikle oss som lesere, må vi ha tid til å lese» (Hennig, 2019, s. 117). Kva seier forskinga om tidsaspektet omkring stillelesinga? I fylgje Ottesen og Tysvær sin studie blir det sett av mykje tid til individuell lesing på mellomtrinnet. Studien tar utgangspunkt i lærarar, og dei rapporterer at dei brukar mellom 15-30 minuttar kvar dag på lesing. I nokre samtalar blir det nemnt ulike leseaksjonar der det blir satt av enda meir tid til lesing (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61). Me kan ha ulike oppfatningar om kva som er mykje og lite tid, men Hennig peikar på at spranget mellom eit kvarter og ein halvtime kan ha mykje å seie for ein elev. Ein elev på mellomtrinnet med normal leseferdigheit, vil lese omkring

dobbelt så mange ord i løpet av eit år dersom han eller ho dagleg les 20 minuttar i staden for 10 minuttar. I fylgje Hennig snakkar ein då om ei auking på godt over ein halv million ord (Hennig, 2019, s. 117). Talet på ord bør ikkje vere den einaste faktoren når det kjem til elevane si utvikling av litterær leseferdigheit, men det er likevel ein viktig faktor. På bakgrunn av dette bør læraren legge til rette for mykje tid til individuell lesing, og i tillegg lære elevane å bruke denne tida effektivt.

I ein studie retta mot elevar, viser forskaren Haugen det motsette av Ottesen og Tysvær sin studie. Gjennom studien sin fann ho ut at læraren ikkje la til rette for mykje tid til individuell stillelesing, og at det var fleire elevar som ynskja meir tid til lesing i klasserommet. I studien skriv ho at «det virker som elevane opplever en plikt til å lese jo høyere opp i skolen de kommer, fordi det blir forventet mer av dem, og kravene blir flere» (Haugen, 2015, s. 26). Det vil seie at elevane får ein større arbeidsmengde, og den tidsmangelen dei til tider kan oppleve, kan vere ein negativ faktor som vil vere med på å setje ein stoppar for lystlesinga. Dette påpeikar òg Ulland, Palm og Andreassen når dei skriv korleis lesefokuset endrar seg oppover åra. Dei seier at lesegleda er noko som gjerne blir fokusert på dei første skuleåra, altså på småtrinnet. Når elevane kjem til mellomtrinnet og lesinga er blitt meir automatisert, blir fokuset i større grad brukt som eit reiskap for læring og uthenting av informasjon frå tekstar (Ulland, Palm & Andreassen, 2014, s. 114). Ulland et al., og studien til Haugen viser kor viktig det er å setje av tid til stillelesing på mellomtrinnet, slik at elevane får tid til å utvikle eller oppretthalde leselysta si.

## 2.7 Liksom-lesarar

Sjølv om nokre lesarar omfamnar ein kvar lesemoglegheit, unngår nokre elevar å lese eller latar som dei les under stillelesinga. Dette kan sjåast på som ei utfordring når elevane i utgangspunktet har fått beskjed om å lese, ikkje vel å gjere dette av ulike årsaker, og eg vil avslutningsvis i teorikapittelet retta mi merksam mot det me kan hende kan kalla liksom-lesarar.

I fylgje Miller og Kelley er lærarane oppteken av dei få elevane i klasserommet som brukar meir tid på å førebu seg til å lese enn å lese, dei elevane som snakkar med venner under eit dekkje av at dei søker etter boktilrådingar, eller dei elevane som sit å stirrar på den same sida. Det lærarane bekymrar seg for er at avsett tid til stillelesing, ikkje gagnar elevane så mykje

som ein hadde håpa. Dette fører til at lærarne stiller spørsmål ved verdien av lesetida på kostnad av andre aktiviteter. Miller og Kelley kallar dei nemnde elevane for «fake readers», som eg har valt å omsetje til liksom-lesarar. I starten kalla eg dei for jukselesarar, noko som er årsaka til at ein finn dette ordet i intervjuguiden til lærarane, og i den eine samtalen hos lærarane. Eg fann ut at det vart ein kritisk og negativ omtale av elevane, då ein forbinder juksarar som noko negativt. Det er ikkje deira feil at dei ikkje vil lese, og eg valte difor å endre omgrepet til liksom-lesarar. Liksom-lesarar oppstår ofte når elevane manglar uavhengige lesevanar, sjølvtilitt eller tilstrekkeleg leseevner. Desse fråkoplalestarane kan vandre, fikle, snakke, ta hyppige pausar eller be om å besøke biblioteket dagleg i løpet av lesetida. Miller og Kelley peikar på at nokre elevar viser tydelege teikn på at dei ikkje les, mykje grunna at dei er forstyrrende i løpet av lesetida, medan andre ser ut til å vere compatible – dei er stille når dei litar som dei les (Miller & Kelley, 2014, s. 25).

Nokre av elevane som unngår å lese, er ikkje engasjert i lesing, og dei er ikkje motivert til å endre åtferd dersom dei kan oppnå gode resultat på skulen. Donalyn og Miller skriv at «more than a few fake readers successfully navigate school without reading much» (Miller & Kelley, 2014, s. 26). Sjølv om ei liksom-lesing innhentar nokre elevar over tid, kan det ta fleire år før dei auka tekstkrava på ungdomsskulen avslørar desse elevane. Då har mange elevar liksom-lest så lenge at deira dårlege leseåtferd har blitt rotfesta. Det kan vere vanskeleg å snu liksom-lesing med mindre lærarar fokuserer på forståing og engasjement når dei jobbar med elevane. Å erkjenne kvifor elevar liksom-les er eit viktig skritt mot å gi dei verktøy for å overvinne desse utfordringane. For at ein lærar kan gi elevane eit slikt verktøy må ein først identifisere elevane som liksom-les, og kjenne til mestringsåtferdene som gjer at dei kan skjule at dei liksom-les. Miller og Kelley skriv om seks åtvaringsskilt rundt elevar som ein lærar bør lære seg:

- 1) **Eleven fullfører få bøker eller avsluttar bøker fort.** Elevar som liksom-les brukar så lite tid som mogleg på å lese. Når dei anerkjenner at lærarar forventar at dei skal lese, unngår dei å fullføre bøker fordi dei veit at lærarane forventar at dei skal byrje på ei anna. Å halde på den same boka i fleire veker medan eleven gjer små framsteg, indikerer at eit barn ikkje investerer mykje tid i å lese. Omvendt kan elevar som har lærarar som viser ei klar haldning til at fleire bøker lest er ein markør for lesesuksess, hevde å fullføre bøker i eit urimeleg tempo som ikkje samsvarar med læraren sin vurdering av leseferdigheita.

- 2) **Bytter/forlèt bøker ofte.** Sjølv om det er betre å avstå frå ei bok enn å liksom-lese, les ikkje elevar som forlèt bok etter bok særleg mykje. Desse elevane treng hjelp til å velje bøker og målsetting som er med på å feire deira forplikting til å lese ei bok.
- 3) **Gjer personlege ærend i løpet av lesetida.** Elevar som unngår lesing, uttrykker ofte at dei av ein eller anna grunn må gjere noko for å kunne forlate klasserommet når det er stillelesing.
- 4) **Fiklar eller snakkar mykje.** Elevar som må endre kor dei les, omorganisere pulten eller eigendelane sine før dei les, eller trekke klassekameratane sine inn i samtalar, har meistra kunsten til å sjå produktiv ut utan å bruke mykje tid på å lese.
- 5) **Har sjeldan ei bok å lese.** Elevar som gløymer å ta med ei bok i klasserommet, mistar bøker læraren gir, eller legg igjen bøker i klasserommet, kan lese i løpet av timen, men dei investerer ikkje i bøkene dei har valt, og uttrykker liten interesse for å lese når læraren ikkje krev det.
- 6) **Fungerer som ein lesar.** Elevar går og snakkar som ein lesar, men les ikkje mykje. Dei vel ut bøker med andre lesarar og besøker biblioteket. Dei verkar kunnskapsrike og investerte, men brukar meir tid på å snakke om å lese, enn å faktisk lese (Miller & Kelley, 2014, s. 27-28).

Medan lærarar prøver å avgrense eller redusere liksom-lesarane ved å avgrense turar ut av klasserommet og isolere rastlause elevar, har elevar som liksom-les ofte fleire strategiar for å vike unna. Når ein avgrensar, kan dei fort finne ein anna strategi. Donalyn skriv at dersom ho opplever at elevane ikkje les, observerer ho dei i fleire dagar og registrerer det ho legg merke til. Fokuserte observasjonar kan gi klarleik og innsikt når ein vurderer individuelle elevar si liksom-lesing. I løpet av lesetida sit ho i eit diskret område i rommet der ho kan sjå, men det er ikkje openbert at ho observerer, deretter tar ho ein prat med eleven det gjelder og prøver å finne ut kva som kan gjerast for å få eleven til å lese (Miller & Kelley, 2014, s. 28).

Åtvaringsskilta kan gi oss viktig kunnskap for å kunne legge merke til dei elevane som liksom-les i klasserommet. Når desse elevane er oppdaga, må ein som lærar finne ut kvifor dei ikkje les, og vidare legge til rette slik at dei faktisk les.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet skal det gjerast greie for studiens metodiske val og refleksjonar. Målet er å gi lesaren ei beskriving av korleis forskinga har gått føre seg, med omsyn til korleis den var planlagt, og korleis den vart gjennomført. Undervegs i forskingsprosessen vart det tatt ulike val, og desse vil bli diskutert nærmare med bakgrunn i metodelitteratur. Kapittelet blir innleia med studiens metodeval, der eg ser nærmare på kva som kjenneteiknar den kvalitative metoden. Vidare vil eg gå nærmare innpå gruppesamtale som forskingsmetode, og sjå kva denne metoden inneber. Når det er gjort, ser eg det som naturleg å forklare planleggingsfasen og gjennomføringsfasen. Innanfor her ser eg på val av informantar, utarbeiding av intervjuguide og organisering av gruppesamtalane. Vidare vil eg reflektere over forskingsetiske vurderingar, og avslutningsvis forskingskritikk.

### 3.1 Metodeval

Det er fleire ting ein må ta omsyn til når ein skal velje metode. Kva for ein metode vil kunne gi meg svar på problemstillinga? Ordet metode blir av Kvale og Brinkmann forklart som «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Metoden handlar om kva for nokre framgangsmåtar me brukar for å utvikle kunnskap om det me ynskjer å undersøke. I forskningsteorien skiljast det mellom to ulike metodar, kvalitativ og kvantitativ metode. Silverman forklarar kva som skil dei frå kvarandre: «Quantitative methods are usually the most appropriate if you want to find out social facts or the causes of some phenomenon. Qualitative methods are best suited if you want to ask 'what' and 'how' questions» (Silverman, 2011, s. 25). Den kvantitative forskaren vil primært arbeide med data som inneheld tal, og ser på tal og utbreiing som noko viktig. Denne metoden er basert på meir distanse mellom forskar og informant, noko som er relatert til at det er ingen direkte kontakt mellom partane. På motsett side søker den kvalitative forskaren å gå i djupna og vektlegge tyding. Å oppnå ei forståing av sosiale fenomen er sentralt i denne metoden, noko ein ikkje kan oppnå gjennom distansen mellom forskar og informant slik som i kvantitative metodar (Thagaard, 2013, s. 17).

I denne studien har eg ikkje vore interessert i å talfeste kor mange elevar som føretrekker stillelesing, ei heller å lage ein statistikk over kor mange timar i veka det blir sett av tid til stillelesing. Eg har vore interessert i å få eit innblikk i dei tankane elevane og lærarane gjer seg om fenomenet stillelesing, og det vart difor naturleg å gjennomføre ein kvalitativ studie.

For å svare på problemstillinga, såg eg det som hensiktsmessig å bruke gruppesamtale som kvalitativ forskingsmetode. Gruppesamtalar med elevar og lærarar gav meg moglegheita til å få meir djuptgåande, utfyllande og spontan informasjon om tema eg ynskja å undersøke. I gruppesamtalane blei informantane bedt om å dele sine tankar om stillelesing, noko som ikkje ville vore mogleg ved å bruke kvantitativ forskingsmetode.

### 3.1.1 Kvalitativ metode

I fylgje Thagaard er kvalitativ metode prega av eit mangfald av typar av data og analytiske framgangsmåtar (Thagaard, 2013, s. 11). Metoden gir moglegheit for å få tak i fylldige data, og ei djupare forståing for eit sosialt fenomen gjennom dei personane og situasjonane som skal studerast. Sjølve målet med kvalitativ metode er å oppnå ei forståing for sosiale fenomen, noko som legg til grunn stor grad av fortolking. Gjennom den kvalitative metoden, ved bruk av gruppesamtalar, får ein som forskar ei djupare innsikt og forståing frå informantane sine synspunkt og opplevingar.

Ein styrke ved kvalitative metodar er at me kan få tilgang til fenomen som kan vere vanskeleg gjennom andre metodar (Silverman, 2011). Denne metoden vektlegg stor grad av openheit og fleksibilitet. Dette gir forskaren store moglegheiter, men krev samstundes at dei sentrale prinsippa ved kvalitativ forskning blir definert og ivaretatt. Som forskar må ein dermed presisere og tydeleggjere framgangsmåten, i tillegg gjere greie for korleis data har blitt analysert og tolka (Thagaard, 2013, s. 11). Thagaard refererer til Grønmo (2004) som hevdar at det fleksible designe ved kvalitative metodar gir ideelle sjansar for verdifulle og relevante tolkingar (Thagaard, 2013, s. 18). Med utgangspunkt i å oppnå forståing for eit sosialt fenomen, har fortolking ein sentral plass innanfor den kvalitative tilnærminga. Johannessen, Tufte og Christoffersen hevdar at kvalitative data ikkje kan snakke for seg sjølv, for data som ein samlar inn må fortolkast (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 159). Fortolking handlar om å sjå funna i lys av relevant teori, og prøve å forstå og forklare funna frå analysen. Når det gjeld studien min, vil mi forståing og tolking av elevane og lærarane sine tankar om stillelesing, vere avgjerande.

### 3.1.2 Gruppesamtalar

For å samle inn data til denne studien, valte eg å gjennomføre samtalane i grupper. Det som kjenneteiknar ein gruppesamtale er i fylgje Silverman at «the moderator does not ask

questions of each focus group participant in turn but, rather, facilitates group discussion, actively encouraging group members to interact with each other. The participants' response to each other is central to this method» (Silverman, 2020, s. 220). Johannessen, Tufte og Christoffersen skriv at:

En god sammensatt gruppe gir verdifull kunnskap om hva som er sentralt og viktig innenfor et bestemt tema, og egner seg når forskeren ønsker å avdekke en bredde av synspunkter, holdninger, erfaringer, og fortolkninger framfor fyldig og detaljert informasjon fra enkeltindivid (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 145).

Grunngjevinga for å ta i bruk ein slik metode var for å kunne sikre ein meir naturleg og dynamisk samtaleform enn kva tilfelle kunne blitt med ein-til-ein-intervju. Vidare kan det vere lettare for nokre elevar å delta i ein diskusjon med andre medelevar, enn å sitje aleine med ein intervjuar å fortelje sine meiningar og tankar. Johannessen et al påpeikar at dersom andre deltakarar fortel om sine tankar omkring det som forskast på, kan det bidra til å oppmuntre fleire personar til å fortelje om sine erfaringar, tankar og meiningar. Dermed kan ein som forskar få ei meningsutveksling i gong (Johannessen, et al., 2016, s. 145).

Som ny forskar såg eg nokre utfordringar ved ein slik metode. Gruppesamtalar kan synast å vere meir uoversiktleg, sidan eg som forskar gir i frå meg ein del av kontrollen. Ved bruk av intervjuguide ville det likevel vere nokre rammar som la føringar for gruppesamtalanes retning, og det vart difor viktig å lage gode og relevante spørsmål, sidan eg som forskar ikkje hadde moglegheit til å komme med oppfølgingsspørsmål. Det som ville vere den største svakheita ved gruppesamtalane, var at svara informantane gav i gruppesamtalane kunne vere farga av dei andre i gruppa og deira meiningar. Då det er sannsynleg at elevane påverkar kvarandre. Det vart difor stilt strenge krav til meg som forskar om å prøve å skape ein atmosfære der det var greitt å meine noko anna enn dei andre, og tillit mellom både meg som forskar og informantane, og informantane imellom. Ein kan ikkje sikre slike omgjevnadar, men måten eg ville skape eit trygt rom for informantane var å fortelje dei kor viktig det var å seie si eiga meining. I tillegg fekk eg kontaktlærarane til å dele elevane inn i grupper som eit forsøk på å skape ein god gruppestruktur, der elevane fekk fram sine individuelle meiningar.

## 3.2 Planlegging

### 3.2.1 Utval

Kvalitative studiar kjenneteiknast ofte ved at ein prøver å få så mykje informasjon som mogleg om den målgruppa ein ynskjer å undersøke (Johannessen et al., 2016, s. 116). Utvalet i studien skal òg representere dei personane forskaren får informasjon frå (Thagaard, 2013, s. 61). Thagaard hevdar at i kvalitativ forskning er det ei retningslinje som seier at talet på deltakarar ikkje bør overstige det som er mogleg å få gjort djuptgåande analyser av (Thagaard, 2013, s. 65). Johannessen et al vektlegg og tydinga av kor mykje tid og ressursar ein har til rådvelde, og korleis det kan påverke utvalsstorleiken (Johannessen, et al., 2016, s. 112). I mitt tilfelle hadde eg avgrensa tid, frå november til juni, og i tillegg har dagens situasjon omkring coronaviruset gjort det vanskeleg for oss som forskarar, å tre inn på forskjellige skular å få tilgang til informantar. Eg såg det dermed som hensiktsmessig å ha ein klasse og tre lærarar som arbeida på same skule som informantar.

For å få tak i aktuelle informantar spurte eg først ein rektor via mail om løyve til å spørje aktuelle kandidatar. Eg la ved vedlegg med informasjonsskrivet om studien og samtykkeerklæringa (Vedlegg 3 og 4). I starten var sjølve utveljinga av begge gruppene strategisk basert. Det vil seie at ein som forskar først og fremst avgjer kva for ei målgruppe som må delta for at ein skal samle inn naudsynte data, medan det neste steget er å velje ut personar frå målgruppa som skal delta i undersøkinga (Johannessen, et al., 2016, s. 115). I mitt tilfelle valte eg ut lærarar som underviste i norsk på sjuande trinn, og som hadde erfaringar med stillelesing i klasserommet.

Under rekrutteringa av lærarinformantane fekk eg eit tips frå ein av informantane om ikkje alle lærarane på trinnet kunne gjere dette i lag. Dette førte til at eg til slutt enda på seks lærarinformantar fordelt på to grupper. Det var ikkje alle informantane som underviste i norskfaget per dags dato, men alle hadde eit forhold til stillelesing i klasserommet. Kva dei underviste i var ulikt, og det var alt i frå norsklærarar, matematikklærarar, styrklærarar og ein bibliotekar. Denne variasjonen i informantar førte til at eg fekk inn mange ulike synsvinklar på stillelesing i klasserommet.

Eg hadde ein plan om å rekruttere ein sjuande klasse, men når eg ikkje fekk inn så mange samtykkeerklæringar som eg ynskja, førte det til at eg tok kontakt med ein sjuande klasse til.



Som nemnt innleiingsvis var det dei eldste på mellomtrinnet eg ville basere studien min på, då det var der eg forventa å få dei mest mogleg reflekterte svara. For å skape gode samansette grupper spurte eg om lærarane kunne dele elevane inn i grupper, slik at det til ein viss grad sikra ein god gruppestruktur. Det var ynskjeleg at elevinformantane i dei to ulike klassane gjorde gruppesamtalane samstundes, men det var vanskeleg å finne ledig tid i timeplanen. Det resulterte i at elevane i dei to ulike klassane gjorde gruppesamtalar kvar for seg. Totalt hadde eg seks gruppesamtalar med tre elevar i kvar gruppe. Etter mitt syn ville det då vere nok deltakarar til at samtalen ville flyte fritt og at variasjonen i respondentane sitt syn på stillelesing ville vere sikra. Jo fleire det er som deltar i gruppesamtalane, jo vanskelegare blir det å få rom til å seie si meining (Johannessen, et al., 2016, s. 113). På den andre sida kan ei lita gruppe avgrense mangfaldet i ytringane frå informantane, og sånn sett svekke validiteten til svara dei gir. Med tre deltakarar på kvar elevgruppe kunne eg sikre ein god balanse.

Når det kjem til forskingsspørsmåla mine kan ein ikkje få eit konkret svar, men samstundes hadde det kanskje vore meir hensiktsmessig å samle elevar og lærarar frå forskjellige skular. Då hadde ein kanskje fått inn enda fleire ulike perspektiv, erfaringar og tankar omkring stillelesing. Eg opplevde likevel at mine informantar gav utfyllande svar og gode refleksjonar på mine spørsmål.

### 3.2.2 Utforming av intervjuguide

I fylgje Kvale og Brinkmann er ein intervjuguide noko som strukturerer intervjuet meir eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Sjølv om eg valte å intervjuje verken elevane eller lærarane, såg eg det som hensiktsmessig å utarbeide intervjuguidar før eg gjennomførte gruppesamtalane. Dette var for å prøve å sikre at elevane og lærarane var innom dei punkta som var sentrale for studien min. I tillegg ville ein fullstendig laus regi på samtalane vore vanskelege å analysert i ein større samanheng. Eg valte å lage to intervjuguidar – ein til lærarane og ein til elevane. Intervjuguidane omhandla mykje av det same, men blei utforma ulikt.

Då eg skulle utarbeide intervjuguidane (Vedlegg 1 og 2) blei det gjort basert på forskingsspørsmåla, og mitt teoretiske grunnlag blei av tyding for spørsmåla. Årsaka til dette var eit ynskje om at teori og spørsmål skulle utfylle kvarandre. Etter nokre små justeringar på spørsmåla, opplevde eg at mine spørsmåla gav eit godt grunnlag for å kunne finne svar på forskingsspørsmåla. Deretter blei eg tipsa om å utforme spørsmåla annleis grafisk, då dette

eventuelt kunne ha ei påverknad på kva slags svar ein fekk inn. Spørsmåla mine blei utforma i tekstboksar med farge, og det var ikkje noko klar rekkefylgje på kva elevane og lærarane skulle svare på først eller sist. Det som var tanken bak var å moderere inntrykket av «oppgåver», og på den måten skape ein friare samtale rundt spørsmåla. Eg passa òg på at det ikkje var for mange spørsmål, slik at det ikkje skulle bli for overveldande for elevane. For å kvalitetssikre spørsmåla prøvde eg ut spørsmåla på nokre medstudentar før eg hadde gruppesamtalane. Eg opplevde mine intervjuguidar som både utfyllande, og spørsmåla som stødige fordi dei var utarbeida med utgangspunkt i den teorien eg har presentert tidlegare.

Spørsmåla eg stilte til elevane og lærarane vart skrivne på bokmål, på grunnlag av at det var ein bokmålskule.

Spørsmåla eg stilte til lærarane var:

- Hvorfor velger du å sette av tid til stillelesing i klasserommet?
- Hva synes du er utfordrende med stillelesing i klasserommet?
- Hva tenker du elevene får ut av stillelesingen?
- På hvilken måte tror du stillelesingen påvirker elevene?
- Hva tenker du er årsaken til at noen elever liker stillelesing, mens andre elever misliker det?
- Skulle du ønske det ble satt av mer eller mindre tid til stillelesing i klasserommet? Begrunn svaret.

Spørsmåla eg stilte til elevane var:

- Hva synes du er bra med stillelesing i klasserommet?
- Hva er det som gjør at du har lyst/ikke har lyst til å lese når det er stillelesing?
- Hva betyr stillelesing for deg?
- Hvilke opplevelser får du gjennom stillelesingen?
- Kan du nevne noe du synes er vanskelig med stillelesing i klasserommet?
- Hvordan blir lesing sett på av dere i klassen (lesekulturen)?
- Fører stillelesing i klasserommet til at du leser mindre eller mer utenfor skolen?
- Hvordan opplever du tiden rundt stillelesing? Skulle du ønske at det var satt av mer tid til stillelesing, eller mindre tid til stillelesing? Grunngi svaret.

Det er nokre spørsmål omkring elevane som ikkje blir tatt opp i analysedelen, som til dømes spørsmåla «Hvilke opplevelser får du gjennom stillelesingen?», «Hva betyr stillelesing for

deg?» og «Hvordan blir lesing sett på av dere i klassen?»). Sjølv om eg som forskar opplevde mine spørsmål som stødige, var svara elevane gav på dei nemnte spørsmåla vage, og til dels lite meiningsberande. Var spørsmåla for vanskelege? Kunne eg formulert meg på ein anna måte? Det kan vere eit eller anna som er interessant med at elevane gir vage svar, men eg har ikkje moglegheiter til å gå nærmare inn på det når dei ikkje har gitt meg så mykje informasjon å gå etter.

### 3.3 Gjennomføring

På førehand av gruppesamtalane delte eg ut informasjon om prosjektet og samtykkeerklæringar til elevane og lærarane (Vedlegg 3 og 4). Sidan elevinformantane mine er under 15 år, var det foreldra som måtte gi løyve. Før gruppesamtalane informerte både eg og ein lærar om kva temaet var, kva eg skulle bruke innsamla data til, anonymitet og at elevane kunne trekke seg i etterkant dersom det var ynskjeleg. Som nemnt tidlegare påpeika eg og viktigheita av at ein måtte seie si eiga mening. Med litt hjelp frå lærarane valte me ut ein person i kvar gruppe som blei tildelt rolla som ordstyrar, og denne personen fekk ansvaret om å lese spørsmåla, passe på at alle fekk snakke og i tillegg gå vidare dersom elevane følte seg ferdig med eit punkt. Det som kan vere negativt ved å ta i bruk ein ordstyrar er at samtalane ikkje flyt så fritt som ein skulle ynskja, og at elevane kunne føle seg bunden av intervjuguiden. På den andre sida meinte eg at eg ville sikre at alle deltakarane fekk sagt sitt, og dei fekk snakka omkring spørsmåla. Gruppesamtalane med elevane hadde varierende varigheit. Nokre av gruppesamtalane varte i sju minutt, medan andre varte i 20 minutt. Dette kunne ha noko med gruppestrukturen å gjere, då eg opplevde at nokre grupper hadde mykje å seie, medan andre blei fort ferdig. Likevel vart det nok tid til å få den informasjonen eg var ute etter.

I gjennomføringa av gruppesamtalane anvendte eg lydopptak. Når ein brukar lydopptak, vil ein få med informantanes ordbruk, tonefall og pausar. På den måten er ein sikker på at ein registrer noko som kan vere av tyding for. På den andre sida vil ein ikkje ta opp informantanes kroppsspråk, som òg kan vere av tyding for prosjektet. Eg valte å ikkje ta med registrering av «ehm»-er og liknande, då det var innhaldet i kva dei sa eg var på jakt etter. I transkriberingsarbeidet går gruppesamtalane frå munnleg til skriftleg form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette kan føre til at ein som forskar får betre oversikt over materialet og kan bidra til å gjere analysearbeidet meir systematisert. I mitt tilfelle blei det

overveldande med data. Eg opplevde det difor som fordelaktig å transkribere samtalan til lærarane og elevane, då det blei meir systematisk og gjorde at eg fekk betre oversikt over materialet. Gruppesamtalane blei transkribert i sin heilskap med hjelp av NVivo, og eg kunne då plassere data inn i «noder», noko som var eit godt hjelpemiddel i analysearbeidet. Under transkriberinga gav eg informantane først tal og seinare fiktive namn, og det er ikkje mogeleg å identifisere informantane i transkripsjonane eller i denne masteroppgåva.

Etter gjennomført transkripsjon av gruppesamtalane, blei datamaterialet klart for å bli analysert vidare og tolka. Analyse av innsamla datamateriale gav meg ei forståing for innsamla empiri. Vidare ut frå analysen, var det sjølve tolkinga som gav ei grunnleggjande vurdering ut frå mitt teoretiske perspektiv, med utgangspunkt i forskingsspørsmåla. «Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer. Det forskeren undersøker, betraktes som sammensatt av enkelte bestanddeler, og målet er å avdekke et budskap eller en mening, å finne et mønster i datamaterialet (Johannessen, et al., 2016, s. 160). Eg måtte difor gjennomføre ein analyse, som inneberer ei systematisering av datamaterialet, før fortolkinga kunne førekome. Det å tolke blir forklart av Johannessen et al som det å setje datamaterialet inn i ein større samanheng, der funna blir sett i lys av teori. Sjølv om det finnes ein forskjell mellom omgrepa analyse og fortolking som ein forskar må vere medviten om, glir dei ofte i kvarandre i kvalitative studie (Johannessen, et al., 2016, s. 160). I denne studien har eg presentert funna frå analyseprosessen i ein funndel, der eg i drøftedelen fortolka datamaterialet og satt det i ein større samanheng ved hjelp av studiens teoretiske grunnlag. Å tolke resultata frå gruppesamtalane, kravde at eg hadde reflektert godt gjennom det eigentleg meiningsinnhaldet i resultata.

### 3.4 Forskingsetiske vurderingar

Når ein som forskar skal ta fatt i eit forskingsprosjekt vil det vere avgjerande å kjenne til forskaren sitt etiske og juridiske ansvar. Det er ei rekke etiske forholdsregler i forskingsprosessen, der kontakten mellom forskar og informant gir forskaren eit etisk ansvar med å ivareta ulike krav. Det er nemleg slik at etiske problemstillingar ikkje berre påverkar det direkte møtet med informantane, men dei vala forskaren tar i løpet av heile forskingsprosessen (Thagaard, 2013, s. 31). I samband med dette, gjorde eg meg kjent med dei forskningsetiske retningslinjene før eg starta forskingsprosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité, og kalla for NESH, fastset forskningsetiske retningslinjer som er meint

å vere rettleiande for at forskinga skal vere ansvarleg. Som forskar blei det særleg viktig å tenkje over korleis eg kunne setje lys mot mitt tema utan at det skulle få uforsvarlege konsekvensar. Med bakgrunn i dette, vektlegger fleire forskarar tre sentrale etiske retningslinjer ein må halde seg til når ein forskar på menneske, og det er fylgjande; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av å delta.

### 3.4.1 Fritt og informert samtykke

«Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14). Dette inneberer at responsen som blir gitt i forhold til deltaking, skal vere fri frå avgrensingar og ytre press, at forskaren har gitt tilstrekkeleg med informasjon om sitt prosjekt slik at informantane klart og tydeleg veit kva det å delta i forskingsprosjektet vil seie (NESH, 2016, s. 13). Denne informasjonen må i fylgje Kvale og Brinkmann innehalde forskinga sitt overordna formål og hensikt, risikoar og fordelar ved å delta, og retten deira til å kunne trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Forskaren må likevel vere medviten på kor mykje informasjon informantane bør få i forkant, då for detaljert informasjon kan påverke svara under datainnsamlinga.

I forkant av gruppesamtalane blei det gitt informasjon om studien gjennom eit informasjonsskriv til deltakarane. Informasjonsskrivet inneheldt forskinga si bakgrunn og formål, deltakarane sine rettigheter ved at det var frivillig og anonymt, og ei presisering på at det berre var meg og min rettleiar som skulle ha tilgang på opplysningane. I samband med dette, delte eg ut eit samtykkeskjema informantane kunne signere dersom dei sa seg villige til å delta som informantar i undersøkinga. Med tanke på at det var involvert barn i studien min var det ekstra viktig for meg å forklare informert samtykke, og at det ikkje var nokre konsekvensar dersom ein valde å trekke seg i ettertid. For å tydeleggjere dette ovanfor elevane valte eg å informere både munnleg og skriftleg, og presiserte moglegheita til å trekke seg utan nærmare forklaring, sjølv etter at elevane og lærarane hadde signert. Informasjonsskrivet og intervjuguiden blei på førehand sendt til Personvernombudet for forskningen, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning (Vedlegg 1, 2, 3 og 4).

### 3.4.2 Konfidensialitet

I fylgje NESH handlar prinsippet om konfidensialitet om å love informantane at personlege opplysningar skal behandlast fortruleg og konfidensielt (NESH, 2016, s. 16). Forskaren sitt løfte om konfidensialitet skal beskytte informantane sin personlege integritet og privatliv, og har tyding for deltakarane sin tillit til forskinga. Deltakarane skal kunne kontrollere om informasjonen om dei skal kunne gjerast tilgjengeleg for andre, og dei skal kunne vere sikre på at forskaren tek vare på konfidensialitet og ikkje brukar opplysningane slik at personar som er med i undersøkinga kan identifiserast (Johannessen, et al., 2016, s. 86). Eg kjem ikkje til å opplyse kven mine informantar er, eller kva for ein skule eg har forska på. Det vil likevel komme fram at mine informantar går i ein sjuande klasse, og at lærarane arbeidar på mellomtrinnet. Grunnen til at dette må offentliggjerast er fordi det er sentralt i oppgåva mi. Dei opplysningane eg fekk av mine informantar var i utgangspunktet ikkje sensitive, men dei blei lagra gjennom lydopptak. Eg måtte difor melde i frå om prosjektet mitt til personvernombudet for forsking, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Her måtte eg lage eit informasjonsskriv om mitt prosjekt, samt legge ved intervjuguidane. For å overhalde løftet om konfidensialitet blei all data lagra på ein minnepenn som blei innelåst i ein skuff. I tillegg blei alle lydfiler lagra i transkriberingsprogrammet NVivo på min personlege PC med tilhøyrande passord. Etter at innsamla data hadde tent sitt formål blei opplysningane sletta (NESH, 2016).

### 3.4.3 Konsekvensar av å delta

Som forskar er det viktig å vere klar over konsekvensane det kan ha for informantane å delta i studien (Thagaard, 2013, s. 30). Forskaren har eit særleg ansvar for å beskytte informantane sin integritet ved å unngå at dei bli utsatt for alvorleg fysisk skade, eller andre alvorlege eller urimelege belastningar som følge av å delta i prosjektet (NESH, 2016, s. 19). Dette skal beskyttast gjennom heile forskingsprosessen (Thagaard, 2013, s. 31). Det vil seie at ein skal vere forsiktige med å ikkje røre ved sårbare og følsame områder som kan vere vanskeleg for informantane å omarbeide. Det er dette som kan vere utfordrande med kvalitative metodar, då det opnar opp for at informanten gir informasjon ein sjølv kanskje ikkje hadde forventa å gi. Ingen av mine intervjuguidar innehaldt nokre personlege eller sensitive spørsmål, men som forskar veit ein likevel aldri kva for ein retning gruppesamtalen kan gå. Som forskar bør ein heile tida gjere etiske vurderingar når det kjem til prosjektet, då det kan oppstå uventa situasjonar undervegs. Dette opplever eg at eg har gjort.

### 3.5 Metodekritikk

For å sjå nærmare på om mi undersøking er truverdig, vil det vere hensiktsmessig å rette fokuset mot omgrep som validitet og reliabilitet. I fylgje Grønmo handlar reliabilitet om datamaterialets pålitelegheit, medan validitet handlar om datamaterialets gyldigheit for problemstillinga som skal klårgjerast (Grønmo, 2016, s. 240-241). Ved å rette eit kritisk blikk til mitt prosjekt vil eg vidare prøve å finne ut om undersøkinga mi er utført på ein truverdig måte, og om eg har undersøkt det problemstillinga mi seier eg skal undersøke. Når det gjelder prosjektets validitet, tyder dette at eg evnar å avgrense det eg skal undersøke. I mitt tilfelle har eg avgrensa til omgrepet stillelesing, og ikkje heile leseprosessen. Eg har likevel vore innom fleire områder innanfor lesing, dette fordi eg opplever det som hensiktsmessig for forskingsspørsmåla. Undersøkingas reliabilitet er avgjerande i forhold til korleis eg presenterer gjennomføringa av prosjektet på. For å vere trygg på prosjektets reliabilitet, stilte eg meg dei tre spørsmåla som Thor Arnfinn Kleven meiner ein bør stille seg (Kleven, 2011, s. 90):

- (1) I hvilken grad er resultatet avhengig av tilfeldige dag-til-dag-svingninger i personens prestasjonsevne?*
- (2) I hvilken grad er resultatet avhengig av hvilke konkrete oppgaver som blir gitt?*
- (3) I hvilken grad er resultatet avhengig av hvem som vurderer prestasjonene?*

På det første spørsmålet såg eg på i kva for ein grad dagshumøret til informantane mine kunne påverke kva svar dei gav til meg. Her kan det sjølvsagt vere fleire feilkjelder. Kanskje ein som svarte at han eller ho syntes stillelesing var keisamt, eigentleg syntes det var kjekt, berre at den siste opplevinga med stillelesinga var negativ. Eller at det akkurat no var ting i livet som gjorde at stillelesing ikkje sto høgt på agendaen, men at det eigentleg var noko som blei satt pris på.

På det andre spørsmålet fokuserte eg på kva spørsmål eg stilte og ikkje stilte i intervjuguiden. Som nemnt tidlegare, forsøkte eg å stille ulike spørsmål til lærarane og elevane for å få svar på det same. Kunne eg stilt meir opne spørsmål i intervjuguiden, og på den måten fått andre svar enn dei eg fekk? Burde eg formulert dei same spørsmåla til elevane og lærarane?

På det tredje spørsmålet stilte eg meg spørsmålet om resultatet hadde vore annleis om det var nokre andre som vurderte svara eg fekk av elevane og lærarane. I dette tilfelle trur eg at det styrker reliabiliteten til resultata at eg ikkje kjente elevane eller lærarane på førehand, og på den måten ikkje kunne ta med mine kunnskapar om elevane og lærarane inn i tolkinga av svara.

Alle desse tre spørsmåla kan eg likevel ikkje gi noko klare ja- eller nei-svar på. Eg har derimot vore klar over dei moglege feilkjeldene i mine gruppesamtalar og i tolkinga og analysen i etterkant, og har difor gjort mitt for å unngå å nøytralisere trusselen mot reliabiliteten.



## 4.0 Funn

I dette kapittelet presenterer eg dei mest interessante funna frå gruppesamtalane. Kapittelet vil ta utgangspunkt i kategoriar, i staden for å ta utgangspunkt i ein og ein informant. Dette har eg gjort fordi eg meiner det blir ein ryddig måte å samle meiningane om det same temaet på. I tillegg opnar gruppesamtale opp for meningsutveksling mellom informantane, og eg ser det difor som lite hensiktsmessig å systematisere data etter ein og ein informant. Kapittelet er basert på utsegn frå lærarane og elevane, men og nokre tolkingar av det som blir sagt. Dette har bakgrunn i at det er mykje som kan tolkast mellom linjene i samtalane. Eg vil først ta føre meg lærarane sine tankar, og deretter sjå nærmare på elevane sine tankar. Funna vil deretter bli diskutert i eit eige kapittel (kapittel 5).

### 4.1 Lærarane

I denne delen får ein eit innblikk i lærarane sine tankar med utgangspunkt i gruppesamtalane. Under gruppesamtalane vart det lagt nokre føringar gjennom intervjuguiden. Dette var for å sikre at lærarane samtala rundt problemstillinga og forskingsspørsmåla. Det vil seie at eg på førehand hadde danna nokre kategoriar med utgangspunkt i intervjuguiden. Gjennom transkripsjonane oppdaga eg nokre interessante kategoriar som ikkje var direkte knytt til spørsmåla i intervjuguiden, og det førte til at eg danna nokre kategoriar som i første omgang ikkje var tenkt ut, men som eg etablerte etter at den første analysen var utført. Det er fem kategoriar eg har valt å sjå nærmare på: (1) Kvifor stillelesing? (2) Konsentrasjonsvanskar, (3) tidsaspektet, (4) ulike typar elevar, og (5) korleis lærarane motiverer elevane til å lese.

#### 4.1.1 Kvifor stillelesing?

Innleiingsvis vil eg starte med Anders. Han skil seg ut frå dei andre lærarane, og rettar fokuset sitt mot kva han kan bidra med under stillelesinga. Han fortel at han vel å setje av tid til stillelesing for å kontrollere elevane si lesing, og på denne måten hjelpe og rettleie elevane. Anders nemner fleire ting han kan kontrollere, og framhevar; «ein kan kontrollere at elevane faktisk les, og at dei i tillegg les på sitt eige nivå». Anders fortel vidare: «Det kan vere vanskeleg å kontrollere om det blir lese noko i heimen av eiga fri vilje, og ein kan difor gjennom stillelesinga kontrollere om dei har framgang i lesinga, og om elevane utviklar leseferdigheitene sine». Anders brukar tida under stillelesinga til å kartlegge elevane si lesing med omsyn til nivå, ferdigheiter og framgang. Men korleis han gjer dette i praksis, nemner

han ikkje. Likevel kan det gi indikasjonar på at Anders tar ei aktiv rolle under stillelesinga for å fylgje opp elevane.

Forutan Anders sine tankar som omhandlar kontroll, er det spesielt tre faktorar frå dei andre lærarane som er framtrekkande. Faktorane er meir retta mot utbytte elevane får av stillelesinga. Den første faktoren er at elevane får ei stund for seg sjølv. Den andre faktoren er at elevane får eit avbrekk frå lange økter. Den tredje faktoren omhandlar elevane si auking av ordforråd.

### *Ei stund for seg sjølv*

Anne innleiar med at det fungerer veldig godt med stillelesing enten innleiingsvis eller avslutningsvis i løpet av skuledagen. Anne føretrekker å setje av tid på morgonen, og ut ifrå samtalen verkar det ut som ho brukar stillelesinga som eit verkemiddel for å roe ned elevane. I Anne sin noverande klasse er inntrykket hennar at dei fleste er glade i å lese, sjølv om det er nokre elevar som kvar gong må bli fortalt at dei skal ta fram leseboka å byrje og lese. Anne understreker viktigheita av å setje av tid slik at elevane får ei stund for seg sjølv, samstundes tid til å kose seg med ei bok elevane har valt ut sjølv.

Beate deler mange av dei same tankane som Anne har. Ho fortel at stillelesing er ein god start på dagen for elevane når dei kjem inn i klasserommet. Beate seier «når me har stillelesing på morgonen, får elevane byrje stilt og roleg, og i tillegg får dei moglegheita til å samle seg litt». Brit kommenterer Beate og fortel at nokre av elevane kanskje har hatt ein hektisk morgon, og at det er viktig for desse elevane å starte dagen roleg med å setje seg ned med ei bok.

I begge samtalane kjem det fram at bakgrunnen for å setje av tid til stillelesing er at elevane skal ha ei stund for seg sjølv. Kva som ligg i orda «stund for seg sjølv» blir ikkje vidare forklart. Det kan tenkjast at elevane ikkje er i samhandling med andre elevar, og lærarar som forventar stillheit og fokus på lesinga. For nokre elevar kan føreseielege rutinar med å gå inn i klasserommet for å setje seg ned og lese, vere ein god start på dagen, og som ein ser, vel lærarane å ta omsyn til dei elevane som treng tida på morgonen til «å samle seg litt», og dei elevane som treng å vakne litt til.

### *Avbrekk*

Ved sida av å få ei stund for seg sjølv, er avbrekk eller pause, ord som blir brukt av lærarane. Lærarane meiner elevane har lange økter der dei arbeider med oppgåver, og tenkjer difor at stillelesinga kan vere eit greitt avbrekk for elevane. Anne trekk fram forskning og fortel:

Forskning viser at elevane har ein konsentrasjon som varer mellom 20 minuttar og 40 minuttar, men sjeldan over 40 minuttar. Når me har lange økter på 90 minuttar, så er det veldig greitt å bruke stillelesing i timen som eit avbrekk før me skiftar aktivitet.

Aina og Anne samtalar vidare, og me kan igjen høyre at fokuset er på dei elevane som er urolege:

Aina: Eg trur det er eit fåtal, men eg trur det er nokon som rett og slett ikkje les heime. For desse elevane som er litt urolege, og som ikkje les heime, så trur eg at stillelesinga kan hjelpe elevane med å lande litt.

Anne: Ja, det er hovudsakeleg det eg meinte når eg snakka om avbrekk.

Aina: Med stillelesinga får elevane moglegheita til å sitje å lese, enten om det er faktabok eller eit vidt spekter av litteratur. Elevane kan lese både etter sitt ynskje og sitt nivå, i forhold til kva elevane har når dei må lese frå leseboka der alle må lese den same teksten. Det er det eg synest er ein veldig fin ting med at me set av tid til stillelesing.

Anne: Det kan jo vere motivasjonen berre det, at det er ei sjølvvalt bok elevane får lese i.

Anne tar opp eit viktig moment på slutten av samtalen om at sjølvvalde bøker kan motivere elevar. Ho er ikkje spesifikk om det er retta mot dei urolege elevane som Aina nemner, men dette er likevel eit punkt eg kjem tilbake til seinare i kapitlet, som omhandlar korleis lærarane i studien motiverer elevane til å lese.

### *Auka ordforråd*

Anne, Brit og Anders har nokre tankar omkring stillelesinga sitt potensial til å auke ordforrådet hos elevane. Anne fortel at når elevane får moglegheita til å lese ulik litteratur, så kan elevane vise ordforrådet sitt i neste omgang når dei får ei skriveoppgåve. Brit meiner elevane får mykje gratis med å lese bøker, og påpeikar at «elevane får så utruleg mykje igjen for å lese med tanke på ord, forståing, setningsoppbygging og enormt mykje rettskriving». Brit prøver heile tida å snakke til elevane om kor mykje gratis dei kan få med å lese ei kjekke

bok. Til dømes kan elevane hugse korleis ord skal skrivast, samstundes at elevane får ei forståing for ord og omgrep.

For Anders er stillelesinga nøydt til å vere konstant for at elevane skal få auka ordforråd. Han fortel:

For dei elevane som har knekt lesekode, og som kan kose seg med å sitje og lese ei spanande bok, så kan jo stillelesinga skape både motivasjon og leselyst for seinare i livet. Men for at elevane skal få utbytte av stillelesinga med tanke på ordforråd, så er stillelesinga nøydd til å vere konstant. Dersom stillelesinga er ein del av rutineane i eit klasserom, og som er heile tida, kan elevane bli betre lesarar.

Anne, Brit og Anders meiner stillelesinga kan føre til at elevane blir betre lesarar og skrivarar, og eksemplifiserer dette med rettskriving og forståing. Anders nemner motivasjon og leselyst, men går ikkje noko nærmare inn på det. Det kan tyde at lærarane rettar sitt fokus og sine tankar omkring utbytte mot elevane si rettskriving. Det er fråverande utdjupande tankar om å bruke stillelesinga som eit verktøy til litteraturopplevingar, eller å oppretthalde eller utvikle leselysta.

#### 4.1.2 Konsentrasjonsvanskar

Bodil nemner meistring som ei av årsakene til at nokre elevar ikkje liker stillelesinga. Med dette meiner ho at det kan vere vanskeleg å meistre sjølve lesinga for nokre elevar. Bodil legg til at det blir arbeida godt med desse elevane som ikkje meistrar å lese, og arbeider aktivt med å finne bøker som er tilpassa den enkelte elev sitt nivå.

Bodil, Beate og Brit diskuterer:

Brit: Mange av elevane er ikkje vant til å sitje ned og berre sjå i ei bok. Dei får ikkje roe ned kroppen.

Så det er nok litt av grunnen til at nokre elevar misliker det. Dei klarer rett og slett ikkje å finne den roen i kroppen som stillelesinga krev.

Beate: Også må me hugse på at ikkje alle er like. Elevane er så ulike at nokon kan ikkje sitje roleg å halde fokus i eit kvarter. Det er for lenge. Sjølv om elevane har bøker som i utgangspunktet er motiverande så klarer dei det ikkje. Dei fiksar ikkje stillelesinga.

Bodil: Eg tenkjer at det kan vere vanskeleg for elevane dersom dei har mykje stress inne i seg. Når elevane er stressa, så er eg einig med deg Brit, at det då er forventa at elevane skal setje seg

ned og finne den konsentrasjonen som stillelesinga krev. Det kan vere vanskeleg for enkelte elevar.

Beate: Ja. Det er jo dei elevane som ikkje fiksar det sant. Me kan jo veldig enkelt peike ut i dei ulike klassane kven som ikkje fiksar stillelesinga.

Lærarane formidlar problematikken rundt elevar som ikkje klarer å halde konsentrasjonen under stillelesinga. I fylgje lærarane, kan dei enkelt peike ut elevar som ikkje fiksar stillelesinga, men nemner ikkje konkret kvifor desse elevane ikkje fiksar stillelesinga. Det overordna problemet er at elevane ikkje klarer å sitje stille, men dei går ikkje i djupna på kvifor. Lesing kan vere ein effektiv måte å utvikle konsentrasjonsevna på, og det er difor interessant at lærarane ikkje samtalar om korleis dei kan legge til rette ei undervisning som gjer at dei ukonsentrerte elevane får øve på konsentrasjonsevna.

Brit meiner den største utfordringa som nemnt ovanfor i samtalen, er dei elevane som ikkje klarer å finne roen. Ho fortel; «som lærar er ein nøydd til å gå rundt for å mase på elevane at dei skal lese». Brit har konkludert med at skjønnlitterære bøker ikkje alltid er det beste for elevane, og meiner at desse elevane må få lov til å lese faktabøker eller teikneseriar. Ho går ikkje nærmare inn på kvifor skjønnlitterære bøker ikkje er eigna desse elevane, men det kan tenkjast at ho meiner elevane blir umotiverte av å lese skjønnlitterære bøker. Skjønnlitterære bøker kan innehalde mykje tekst og lite bilete, og dersom elevane slit med å kome inn i handlinga, er nok ikkje skjønnlitterære det beste valet. Det som kan vere problemet med å la elevane lese teikneseriar er i fylgje Brit at «nokon set jo berre å ser på bilete», noko som vil seie at dei ikkje les tekst under stillelesinga.

«For nokre elevar kan det vere vanskeleg å sitje i eit klasserom der det er forventat at det skal vere heilt stille» fortel Aina. Det kan vere utfordrande for nokre elevar å sitje saman, og ikkje lage lyd fordi dei skal fokusere på lesinga. Aina trur elevane er nøyddde til å øve seg på å halde fokus i det kvarteret, men og at nokre elevar treng lyd for å lese. «For nokre elevar kan det nemleg vere utfordrande å ikkje få lov til å høyre på musikk, og for mange er det vanskeleg å sitje rett opp på ein pult og lese» forklarar Aina.

#### 4.1.3 Tidsaspektet

Dei fleste lærarane er einige om at det er passeleg med 15 minuttar med stillelesing. Unntaket er Aina som tenkjer det kunne vore fint med litt meir stillelesing i enkelte periodar. Brit fortel

om tidlegare erfaringar der ho satt av ein time til lesing for elevane. Timen var kombinert med å gå på biblioteket for å låne bøker, og at elevane las resten av timen. Brit seier; «det vart for mykje tid for dei elevane som ikkje klarte å fordjupe seg i boka». Ho konkluderer difor med at eit kvarter kvar dag nesten har fungert betre for desse elevane.

Bodil fortel at det er passeleg med 15 minutt, og legg til at dei set av meir tid til stillelesing dersom det er ynskjeleg. Bodil seier vidare:

Det hender jo at me som lærarar tar ein ekstra ti minuttar med stillelesing her og der i løpet av ein skuledag. Me har elevar som er så glad i å lese, at dei som oftast får lov til å lese dersom dei er ferdige med oppgåvene i andre fag.

Beate tenkjer at stillelesing godt kan bli gitt som eit alternativ til dei elevane som vil lese. «Nokre av elevane vil kanskje teikne, nokre vil kanskje sy, medan ein heil del av elevane vil nok føretrekkje å lese dersom dei er midt i ei spanande bok» forklarar ho. Beate meiner at ved å gi stillelesing som eit alternativ, kan valet om å lese halde motivasjonen oppe for elevane som lesarar. Det vil seie at dersom lærarane gir eit alternativ om å lese til elevane, er dette med å bidra til å styrke kjensla om autonomi for elevane. Elevane kan sjølv ta eit val om dei har lyst til å lese eller ikkje, og for dei elevane som verkeleg vil lese, kan dette vere ein måte å halde lesemotivasjonen oppe.

Som utsegna viser, tar lærarane omsyn til to faktorar når dei grunngjev tankane rundt tidsaspektet; leseleksa og elevar som ikkje klarer å fordjupe seg i boka. Tanken bak valet er nok at elevar som ikkje greier å fordjupe seg i boka fort kan bli rastlause, og det kan difor vere nok å krevje 15 minuttar og ikkje meir av desse elevane. Dette går utover dei elevane som kunne tenkt seg å lese meir enn 15 minutt, men lærarane er fleksible med å legge av meir tid dersom det er ynskjeleg. Når ein i tillegg kan gi elevane eit alternativ til å lese dersom dei er ferdige med oppgåvene, så er dette med på å bidra til ikkje berre motivasjonen, men samstundes ein måte å oppretthalde leselysta til elevane.

#### 4.1.4 Ulike typar elevar under stillelesinga

Sjølv om det ikkje var eit spørsmål i intervjuguiden, samtalar lærarane om ulike typar elevar under stillelesinga. Det blir nemnt ulike typar elevar i gruppesamtalane; elevar som kjedar seg, elevar som heller vil på biblioteket for å leite etter ei bok, elevar som flakkar med blikket,

og til slutt elevar som er ivrige på at stillelesinga skal bli ferdig. Lærarane trekker fram elevar som ikkje ser nytteverdien av stillelesinga, elevar som har mista motivasjonen til å lese, og elevar som ikkje er glad i å lese.

«Eg har opplevd at for nokre elevar er stillelesing det mest keisame i heile verda», fortel Anders. Han opplev at nokre elevar les gjennom ei bok på to minutt fordi dei blar kjapt gjennom boka og ser på bileta. Deretter er det fram for å prøve å finne ei ny bok eller spør om å gå på biblioteket. Anne kommenterer:

Då blir det å gå på biblioteket hovudårsaka, og ikkje sjølv innhaldet i boka. Men me må ikkje gløyme at me har ulike elevar med ulike behov og forskjellige utgangspunkt. For ein dyslektikar er det ikkje like kjekt å lese ei bok.

Det er klart at elevane er ulike og har ulike føresetnadar slik som Anne poengterer, og dette vil òg komme tydeleg fram i kapittelet om elevane. I utgangspunktet er det ikkje like kjekt for ein dyslektikar å lese i ei bok, men det handlar om å legge til rette for at òg slike elevar kan oppleve gleda av å lese ei bok. Dette bør vere noko lærarane er innstilte på å finne gode løysningar på.

Korleis legge til rette for at dei nemnde elevtypene faktisk les? Anne og Anders er einige, og meiner at ein må prøve å samarbeide med eleven der ein prøver å finne ut kva eleven interesserer seg for. Anders legg til at dersom det er ei faktabok med bilete og lite tekst, så er det i orden, for det viktigaste er at eleven les. Anne seier: «Eg liker å ta ein føresamtale med eleven for å høyre kva for ein sjanger som kan vere aktuell». Ho prøver deretter å finne ut kva for nokre bøker eleven har lest frå før av, og som gav ei positiv oppleving med lesing.

Beate meiner at det handlar om å finne rett bok til rett elev, men at ein må forvente at det blir gjort ein innsats av lærarane. Ho fortel; «lærarane må rett og slett orke, for det er ein del arbeid med å finne tilpassa bøker». Beate har eit godt poeng, for korleis kan ein som lærar tilråde bøker dersom ein ikkje veit kva boka handlar om? For å finne tilpassa bøker til elevane høyrer Beate på lydbøker som er tilpassa både barn og ungdom. Dette gjer ho for å kunne klare å tilråde bøker til elevane med utgangspunkt i sjanger, kjønn og tema. «Det er tidkrevjande» seier ho, men fortel at når ho kjenner til innhaldet i boka, så gjer det at ho enklare kan tilpassa bøker til elevane.

Bodil opplever at fleire av elevane berre sit og blar i, eller kikkar i ei bok under stillelesinga. Beate kommenterer Bodil, og seier at «ein kan aldri tvinge ein unge til å lese, for då kveler du lysta deira». Det at ein aldri kan tvinge ein unge til å lese kan vere vanskeleg å halde seg til. Når det er stillelesing, har elevane fått utdelt ei oppgåve om å lese. Som lærar går ein ofte rundt i klasserommet for å passe på at elevane gjer den oppgåva dei har fått utdelt. Dersom læraren gong på gong ignorerer at eleven ikkje les, så kan det resultere til at eleven til slutt tenkjer at det går fint å ikkje lese under stillelesinga.

Bodil og Beate diskuterer vidare kva som kan gjerast:

Bodil: Det er jo ein del som har krav på lydbøker. Ein del av dei leser jo vanlege bøker, men eg har og ein del elevar som eg minner på at dei kan bruke lydbok.

Beate: Ja! Det er jo ein løysing. Eg har elevar som gjer begge deler. Dei har boka fysisk føre seg, og tar dei på headsettet, for då lese dei. På denne måten får elevane læringa inn både gjennom boka og lydboka, og det er jo ein kjempemotivasjon for då får dei eventuelt med bilete.

Bodil: Og dersom det er meistringa det står på hos jukseselarane så kunne jo det vore ein veg inn. Å la lydbøker samstundes som ein har den fysiske boka føre seg.

Forslaget om å bruke lydbøker, kan fungere som ein veg inn til å lese for dei elevane som strevar eller som blir rastlause under stillelesinga. Men det spørst om elevane blir meir motiverte til å lese av å ha lydbøker tilgjengeleg? Beate meiner det er ein kjempemotivasjon dersom dei får sjå bilete eller teksten i boka, samstundes som nokon andre les orda høgt. Innanfor her kan ein igjen trekke frem problematikken Brit nemnde tidlegare. Det kan hende at nokre av desse elevane berre fokuserer på bileta og ikkje verbalteksten. Er det nokre konsekvensar av at elevane fokuserer på bileta og ikkje verbalteksten? I utgangspunktet er dette elevar som ikkje er motiverte for lesing, og truleg kan forslaget om lydbøker vere ein veg inn for å opne den litterære verda til elevane. Dersom dei kan bli motiverte til lesing gjennom lydbøker, kan dette til slutt føre til at dei kan utvide teksthorisonten sin i det lange løp.



#### 4.1.5 Korleis motiverer lærarane elevane til å lese under stillelesinga?

For å motivere elevane til å lese har lærarane vore innom både tilpassing av bøker, føresamtale og lydbøker. Når dei tar utgangspunkt i spørsmålet i intervjuguiden kjem det fram nokre nye moment.

I gruppesamtalen mellom Brit, Beate og Bodil rettar dei fokuset mot å tilpasse bøker til elevane for å få dei motiverte:

Brit: Det er jo å prøve å finne bøker som passar til elevane. For det er jo slikt som me har vore litt innpå at dersom elevane har for vanskelege bøker, så klarer dei ikkje å komme inn i handlinga.

Beate: Og ikkje berre det at det er for vanskelege bøker, men òg bøker som elevane interesserer seg for. Til dømes kan ein fotballgut klare å lese den nye biografien til Håland som er ei bok som inneheld mykje bileter og tekst, dersom guten interesserer seg for det. Då lese ein om det som interesserer deg, og då fenger det. Men det må jo sjølvstundt vere tilpassa leseferdigheitene til eleven.

Bodil: Men det er jo og det der med å skape ein kultur for lesing. Det ser eg jo i den eine klassen at nokre bøker har blitt veldig populære. Elevane er på venteliste og det er jo litt stas, og endeleg er det deira tur til å lese boka, ikkje sant? Då skapast det ein kultur for lesing, noko som er veldig bra.

Beate: Og at det er tilgjengelege bøker for elevane. Eit breitt utval av bøker jo det viktigaste for å motivere elevane til å lese. Når det er eit breitt utval av bøker så er det ikkje sånn at alle elevane må sitje å lese side 78 i leseboka, for sånn var det jo før.

Det er nokre interessante moment som blir tatt opp i samtalen mellom lærarane. Dersom bøkene verken er tilpassa interesse eller nivå, kan det vere vanskeleg å motivere eleven til å lese i fylgje lærarane. Me veit at elevar blir motiverte av å lese noko av interesse, og det er difor viktig å ha eit breitt utval av litteratur for elevane, slik som Beate poengterer. I tillegg kan ein kultur for lesing vere med å motivere elevane, det vil truleg seie at litteraturen er i sentrum gjennom at elevane samtalar om litteratur eller tilrårder bøker til kvarandre.

I begge gruppesamtalane blir det nemnt bokopnarar som ein måte å motivere elevane til å lese. Ut frå gruppesamtalane handlar bokopnarar om at elevane går rundt i klasseromma og fortel litt om dei nye bøkene, og tilråde bøker med tanke på alder, kjønn og sjanger. Lærarane

er nøgde med denne ordninga og kommenterer:

Bodil: Dette er og ein måte å skape lesekultur på. For når ein då har eldre elevar, som til dømes elevar i sjuande klasse som er bokopnarar for elevar i femte klasse, og elevane ser kanskje litt opp til elevane i sjuande klasse, då blir det skapt ein kultur for lesing.

Anders: Det betyr noko å få ein anbefaling i frå ein venn eller ein klassekamerat. I staden for ein lærar som seier: «Eg trur denne boka kan vere gøy for deg». Så det er eit veldig godt triks.

Beate: Bokopnarar er kjempesmart.

Bokopnarar verkar som ein stor suksess på skulen lærarane arbeider på. Dersom elevane får gå rundt å tilråde bøker til andre elevar, kan dette vere med å bidra til lesekulturen i positiv forstand. Som Bodil fortel kan det hende at elevane ser opp til dei eldre elevane, og dersom det er slik at dei utvalte bokopnarane viser engasjement for lesing og litteratur, kan dette bidra til lesekulturen på skulen. Bokopnarane kan ha ei påverknadskraft for dei elevane som ikkje er så glad i å lese, eller som ikkje synes det er så kult å lese.

## 4.2 Elevane

I denne delen får ein eit innblikk i kva elevane tenkjer omkring stillelesing. Delen tar utgangspunkt i seks gruppesamtalar med tre elevar i kvar gruppe. På grunn av kravet om anonymitet har elevane fått fiktive namn, og ein kan møte på elevane Ella, Elias, Hanne, Hildegunn, Jonas, Julie, Lotte, Lars, Kari, Truls, Trude og Tonje. Dei elevane som har same forbokstav har deltatt i den same gruppesamtalen. Som ein ser er det nokre elevar som er representert med to elevar, og ei gruppe som er representert med ein elev. Årsaka til dette er at alle elevane ikkje har deltatt like aktivt i samtalen. Nokre av elevane i desse gruppene har berre bekrefta utsegna til dei andre på gruppa, og ikkje sagt sine eigne tankar. Eg har difor tatt eit val om å ikkje ta desse elevane med i analysedelen, likevel føler eg at eg har klart å danne meg eit heilskapleg bilete om kva elevane tenkjer omkring stillelesing.

Likt som lærarane vart det lagt nokre føringar gjennom intervjuguiden, og eg hadde på førehand danna nokre kategoriar med utgangspunkt i intervjuguiden. Kategoriane mine er basert på spørsmåla eg stilte, og som nemnt i kapittel tre, var det nokre spørsmål eg valde å ikkje ta med i analysedelen. Dei fire kategoriane eg vil sjå nærmare på er: (1)

Læringspotensialet til stillelesinga, (2) utfordringar, (3) tidsaspektet og (4) om stillelesinga fører til at elevane les meir eller mindre utanfor skulen.

#### 4.2.1 Læringspotensialet til stillelesinga

I dette underkapittelet presenterer eg resultata med bakgrunn i spørsmålet «hva tenker du er bra med stillelesing?» I dei kommande avsnitta trekker eg fram tre forhold som er gjentakande hos elevane. Det første er at stillelesinga blir sett på som eit avslappande element, det andre er at stillelesinga blir sett på som noko lærarrikt, og avslutningsvis at stillelesinga er ein kjekk aktivitet i klasserommet.

##### *Avslappande element*

Det er mange av elevane som meiner at stillelesinga er eit avslappande element i den travle skuledagen, og bruker ord som «avbrekk», «pause» og «å slappe av» når dei forklarar kva som er bra med at læraren set av tid til stillelesinga. I fylgje elevane er det mange oppgåver som må gjerast i løpet av skuledagen, og dei ser difor på stillelesinga som ein slags pause. I tillegg nemner eit par av elevane at når dei har stillelesing, slepp dei litt mas i frå læraren.

Hanne er ein elev som ser på stillelesinga som ein pause, og ho fortel: «Eg synes det er veldig godt å få ein pause frå alt det andre. Det er godt å få pause i frå oppgåver, og ikkje minst det å få lov til å sleppe å skrive i bøkene. For meg blir det å ta fram boka og berre sitje og lese, det er litt chill». Eg er nyfiken på kvifor Hanne ser på stillelesinga som ein pause, og ho nemner årsaker som er blitt nemnt at ein slepper oppgåver og å skrive i bøkene. Ligg det noko meir bak? Det er truleg ikkje så anstrengande for Hanne å lese, for hadde det vore ein pause dersom dette var noko ho såg på som krevjande? I tillegg kan det hende at lesing som aktivitet, ikkje krev det same for Hanne som oppgåveskriving, noko som kan vere ein anna grunn til at ho ser på det som ein pause.

Truls synes det er veldig avslappande med stillelesing når han nettopp har stått opp på morgonen. Han seier at «eg er veldig ofte trøyt om morgonen, og eg kunne eigentleg tenkt meg å sove litt lengre når eg kjem til skulen». For Truls er det ikkje behageleg å høyre på mykje mas frå lærarane eller elevane tidleg på morgonen, og han meiner difor at ein godt kan ta eit kvarter med lesing, og berre fokusere på lesinga. Dette kan tyde at Truls treng den stunda for seg sjølv på morgonen med lesing, med tanke på at han treng litt tid på å kople seg på.

### *Lærerikt*

Trude er ein elev som har dysleksi, noko som har ført til at ho ikkje har hatt noko særleg forhold til stillelesing. Ho fortel «stillelesinga kan vere veldig tungt for meg, og det er difor eg ikkje har hatt så mange positive opplevingar med stillelesinga før». Ho fortel ikkje kvifor stillelesinga har vore tungt, men det nok fordi ho har dysleksi og at det tar lang tid for Trude å lese. Til tross for dysleksien og dårlege opplevingar med stillelesing, har Trude likevel danna seg nokre tankar om kva for eit utbytte ho kan få av stillelesinga. Ho fortel:

Eg føler eg får auka lesehastigheit, med tanke på at eg les kjappare og kjappare. Eg føler av og til at eg meistarar å lese, og det er mykje grunna tida me set av til stillelesing. Eg får jo av og til litt positive opplevingar, og det kan vere ganske koseleg å sitje heime på ein laurdagskveld med ein kopp kakao og ei bok.

Som ein ser er det mogleg å oppleve både auka lesehastigheit og gode opplevingar knytt til stillelesinga, sjølv om ein har føresetnadar som gjer det litt vanskeleg på vegen. Det er liten tvil om at det har skjedd noko positivt med Trude, som går langt vidare enn at ho har fått auka lesehastigheita. Når Trude opplev meistring, forbinder ho stillelesinga med noko positivt, og dette indikerer at ho har utvikla si litterære ferdigheit. Desse positive opplevingane med lesinga viser òg ein samanheng med fritidslesinga.

Kari nemner to gode grunner til kvifor ho meiner stillelesinga er lærarrikt. Den første grunnen er at ho lærar av å lese orda, noko som gjer at ho hugsar korleis orda skal skrivast etterpå. «Det er mange ord eg har lært i ulike bøker, og som eg har lært å skrive skikkeleg når eg brukar dei i oppgåver» seier Kari, og summert kan ein seie at utbytte av stillelesinga i fylgje Kari omhandlar rettskriving. Den andre grunnen er at ein kan lære av innhaldet i boka. Kari trekker fram eit døme då ho hadde lånt seg ei faktabok om land i Europa. Det verkar som eit tema Kari interesserer seg for, og i fylgje ho lærte ho utruleg mykje om dei ulike landa.

### *Leselyst*

Inntrykket er at fleire av elevane er glade i å lese, og set pris på at læraren set av tid til stillelesing. Elevane trekker fram eit par klassekameratar som ikkje er like glad i lese som dei, noko som av og til kan vere forstyrrende i klasserommet. Det kan vere ulike grunner til at dei ikkje liker å lese, og elevane nemner at desse elevane kan ha ei keisam bok, eller at dei er rastlause i kroppen som gjer at dei ikkje klarer å sitje i ro.

Kva er det viktig læraren tenkjer over for å oppretthalde leselysta under stillelesinga i fylgje elevane? Julie og Jonas er to elevar som tilsynelatande synes det er kjekt å lese. Dei framhevar kor viktig det er å få lov til å velje bøker sjølv, som ein viktig faktor for å kunne oppretthalde leselysta deira:

Julie: Eg synes det er veldig positivt at me les eit kvarter gjennom skuledagen i eiga bok.

Jonas: Ja, og det er veldig viktig at me får velje bøker sjølv. Det er som oftast då eg verkeleg har lyst til å lese.

Julie: Ja, eg er einige. Då er det mykje kjekkare å lese.

Jonas: Det er bra at læraren ikkje berre gir meg ei bok under stillelesinga, for då føle eg at eg blir tvungen til å lese den.

Julie: Ja, og når læraren tvingar på deg ei bok som du ikkje har sansen for, då mister eg litt den leselysta. Nei, det er veldig viktig for meg at eg får velje bok sjølv.

Samtalen krinsar rundt at det å velje bøker sjølv er ein viktig faktor for å oppretthalde leselysta til Jonas og Julie. Det vil seie at det må vere tilgjengelege bøker for elevane, og at lærarane ikkje pressar på bøker til elevane. Det blir difor viktig at elevane har valt seg ei bok dei har lyst til å lese før stillelesinga byrjar, for dersom elevane ikkje har bøker kan læraren tvinge elevane til å lese bøker som er i klasserommet. Mest sannsynleg er det ikkje det største utvalet læraren har tilgjengeleg, og dersom elevane må lese i læreboka som til dømes norsk eller samfunnsfag, går dette utover leselysta til elevane.

Kari nemner at det er veldig gøy med stillelesing dersom ho har funne seg ei bok som ho liker, og som ho ikkje klarer å legge vekk. Samstundes legg ho til: «Kvar gong eg les, uavhengig om boka har bilete eller ikkje, så får eg bilete i hovudet, då er det nesten like gøy som å sjå på film». Kari er ein elev som tilsynelatande liker å lese, men meiner det er avhengig av litteraturutvalet. Likt som Julie og Jonas er det viktig at bøkene er tilgjengelege for Kari, og i tillegg at det er eit breitt utval med bøker, for som Kari seier: «Det er ikkje like kjekt med stillelesing dersom eg har ei bok eg ikkje liker, og i tillegg ikkje har moglegheit til å bytte bok under stillelesinga».

#### 4.2.2 Utfordringar

Når elevane diskuterer kva dei synes er utfordrande med stillelesinga bruker dei ord som «bråk», «støy», «småprating» og «at elevar fiklar med ting». I fylgje Kari er det som oftast dei elevane som synes det er keisamt å lese som byrjar å snakke med andre medelevar. Ho påpeikar at det blir litt slitsamt i lengda for dei elevane som faktisk har lyst til å lese.

For Ella er det til dømes vanskeleg å konsentrere seg under stillelesinga. Ella er ein elev som blir lett distraherert av det som er rundt ho. Av og til fører dette til at Ella ikkje har lyst til å lese, og vel heller å fylgje med på andre ting enn lesinga. Det resulterer i at ho av og til snakkar med dei andre elevane under stillelesinga. Ella si utsegn viser kva for ei rolle konsentrasjon spelar inn på elevane. Det kan vere vanskeleg å halde konsentrasjonen under stillelesinga dersom ein er ukonsentrert på grunn av omgivnadane rundt.

Tonje trekker frem småprating som ei utfordring, og fortel:

Eg kan synes det er vanskeleg, ikkje så ofte, men innimellom så kan du høyre sånn småprat, og når du då prøver å konsentrere deg om å lese, så kan det vere vanskeleg. Dette er i motsetning til når eg er heime, for då kan eg sitje på rommet mitt, og få vere heilt i fred.

Truls er einige med Tonje angående småprating, og kommenterer:

Ja, eg er einige. Det er så sjukt irriterande når folk ikkje klarer å vere stille. Eg får vondt i hovudet då, og eg har lyst til å slutte å lese med ein gong, og det gir meg dårleg motivasjon til å lese.

Det kan hende at Truls ikkje er ein uthaldande lesar, og at det ikkje skal mykje til før han slutter å lese. Ligg det noko meir bak? Det kan vere andre faktorar, anten ved han som person eller ved dei fysiske rammene rundt stillelesinga. Har Truls dårlege opplevingar med stillelesinga? Er det mangel på litterær leseferdigheit?

Summert viser både Ella, Tonje og Truls kor viktig det er at både dei og klassekameratane held konsentrasjonen under stillelesinga. I utgangspunktet skal det vere heilt stille når elevane

les, men dersom elevane blir lett distraherert, eller at andre medelevar småpratar, kan det vere vanskeleg å oppretthalde motivasjonen og konsentrasjonen til å lese under stillelesinga.

Lotte og Lars samtalar og rundt støy som ei utfordring, men dei legg mest vekt på litteraturen dei kan velje mellom under stillelesinga. Som Julie og Jonas nemnte var det viktig for leselysta deira at dei fekk velje bøker sjølv, men i fylgje Lotte og Lars får dei ikkje lov til å lese dei bøkene dei ynskjer. Ut frå gruppesamtalen er det engelske bøker dei føretrekker å lese under stillelesinga, men dei opplever at læraren berre tillèt norske bøker. Indirekte kan det tolkast at dei ikkje er nøgde med valet til læraren, og meiner at læraren tvinger dei til å lese bøker dei ikkje har lyst til. Lotte og Lars fortel dette når gruppa samtalar om kva som er utfordrande:

Lotte: Ja, me får ikkje lov til å lese engelske bøker, og det øydelegge jo leselysta. Eg elsker jo å lese, men eg elsker jo meir å lese på engelsk. Det synest eg er mykje kjekkare. Når eg ikkje får lov til å lese engelske bøker, så mistar eg jo litt av den gleda med å lese.

Lars: Ja, du må lese på norsk, og dersom eg ikkje finner nokre bøker eg har lyst til å lese på norsk så blir det til at eg berre tar ei bok. Det blir keisamt, og det gjer at eg øydelegg for andre når eg mister konsentrasjonen under stillelesinga, fordi eg kjeder meg.

Som ein ser dannar lærarane sine avgrensingar på val av litteratur eit mønster. Dersom elevane ikkje får lov til å lese engelske bøker, går det utover leselysta til elevane. I tillegg er dette ein faktor som gjer at elevane til tider blir ukonsentrerte under stillelesinga, fordi dei ikkje finn den norske boka noko særleg interessant.

#### 4.2.3 Tidsaspektet

I fylgje lærarane er 15 minuttar med stillelesing passeleg, men kva tenkjer elevane omkring tidsaspektet? Eg vil høyre om elevane er nøgde eller misnøgde med tida, og kva som er bakgrunnen. Det er mange ulike refleksjonar blant elevane, og summert kan ein dele elevane sine refleksjonar inn i tre grupper: Elevar som synes det er passeleg med 15 minutt, elevar som ynskjer mindre tid, og elevar som ynskjer meir tid.

Truls er ein elev som gir blanda signal i gruppesamtalen. Som nemnt tidlegare i kapittelet er Truls ein elev som synes det er godt å ha stillelesing når han kjem til skulen, men når han svarar på spørsmålet angående tida, svarar han slik:

Eg tenke at me eigentleg ikkje treng stillelesing. Kva får me bruk for det? Eg kan lese godt nok, og eg treng ikkje å lese betre. I tillegg meiner eg at ein kan starte dagen med noko betre enn å lese. Så eg synes at me heller burde ha annakvar dag i 20 minuttar, i staden for kvar dag. Det er ein grei konklusjon.

Truls er ein elev som gir blanda signal på kva han tenkjer om stillelesinga. På den eine sida meiner Truls at stillelesinga ikkje er naudsynt, medan han på andre sida meiner det er godt med stillelesing når han nettopp har stått opp. Dette indikerer ein elev som har behov for å slappe av, men som stiller spørsmålsteikn rundt nytteverdien av det å lese. Han er meir nytteorientert når han samtaler omkring spørsmålet, og ser ikkje poenget med stillelesinga, då han føler han lesar godt nok. Det kan tyde på at han ikkje er medviten om lesinga si verdi.

Lotte er misnøgd med 15 minuttar, og meiner at eit kvarter ikkje er tilstrekkeleg med tid til å komme seg skikkeleg inn i handlinga. Ho skulle difor ynskje det vart satt av meir tid til stillelesing. Dette er mykje grunna at det tar tid for Lotte å sjå føre seg kva som skjer i boka. Ho fortel; «eg bruker ofte fem minuttar på å komme meg inn i handlinga, og då har eg berre ti minuttar igjen der eg er engasjert i boka». Lotte opplever dette som dårleg tid med tanke på leseprosessen hennar.

Fleire av elevane nemner to faktorar som er avgjerande for om dei ynskjer meir eller mindre tid til stillelesing; dagshumøret og litteraturvalet. Nokre av elevane påpeikar at det kan vere vanskeleg å konsentrere seg i 15 minutt dersom dei er rastlause i kroppen, medan andre dagar kan dei føle for å slappe av med litt lesing. Julie, som i utgangspunktet er glad i å lese fortel til dømes:

Det er veldig avhengig av kva for eit humør eg er i den dagen. Nokre dagar, dersom eg er litt tullete og rastlaus, så er det kanskje litt keisamt å lese. Når eg er rastlaus, så har eg ikkje lyst til å ha stillelesing lenge, og eg pleier ikkje å lese så mykje. Då plar eg berre å vente til leseperioden er over.

For andre elevar er det avhengig av litteraturvalet under stillelesingsperioden. Summert samtalar elevane om at dersom dei har ei kjekk bok så ynskjer dei meir tid, medan dersom dei har ei keisam bok så ynskjer dei mindre tid. I fleire av samtalanane blir det nemnt at elevane av



og til opplever dårleg tid på biblioteket, eller at dei brukte tida på biblioteket på noko anna enn å leite etter ei bok. Problemet oppstår når dei skal setje seg ned ved pulten for å lese, og dei har valt ei bok som ikkje er etter deira smak. Dette kan som nemnt føre til at elevane mister både konsentrasjon og leselyst, og det blir då forståeleg dersom dei ynskjer mindre tid til stillelesinga.

I ein samtale reflekterer Lotte og Lars over problematikken rundt det å bli tidleg ferdig med oppgåver i timen. Lotte og Lars tenkjer at det er ein fin moglegheit til å snike inn lesetid i timen dersom dei er ferdige med oppgåvene:

Lars: Dersom me har ein halvtime igjen av ein time, og dersom me er ferdige med oppgåvene så hadde det vore fint med stillelesing resten av timen.

Lotte: Det hadde vore gøy dersom dei hadde satt av eit viss tal på oppgåver, sånn at det ikkje blir sånn «Åh, du er ferdig, då skal du få fleire oppgåver». Det er jo sånn det vanlegvis er. Dersom du er kjapp så får du endå fleire oppgåver.

Lars: Ja, så dersom du blir ferdig med det ein skal gjera, så få du berre enda fleire oppgåver.

Lotte: Ja, så dersom du er flink på skulen så får du jo berre meir oppgåver, og då meiner eg at det hadde vore kjekkare dersom me fekk meir tid til å lese.

Lars: Dersom ein har lyst til å lese ja.

Lotte: Ja, dersom ein har lyst til å lese. Dersom ein ikkje har lyst til å lese, så kan ein få eit anna alternativ. Men det hadde vore betre dersom dei som vil lese får lov til å gå ut på gongen, for der er det jo litt stille.

Jonas trekker òg frem dette forslaget og fortel at dersom han kunne valt, så ville han valt å lese ein halvtime før friminuttet. «Dersom me er blitt ferdige med alle norskoppgåvene i timen, så kunne me godt slappa av ein liten halvtime før me skal ut til friminuttet», avsluttar han.

Både Lars, Lotte og Jonas ynskjer å få meir tid til å lese, og gir forslag til korleis dette kan gjennomførast. Elevane føler dei blir pressa til å gjere fleire oppgåver dersom dei har gjort det som skal gjerast, og ynskjer at læraren gir tydeleg beskjed om kor mange oppgåver som skal gjerast før dei får lov til å lese.

#### 4.2.4 Fører stillelesinga til at elevane les meir eller mindre utanfor skulen?

Det er varierte tankar omkring spørsmålet om stillelesinga kan vere ein medverkande faktor for at elevane les meir, eller mindre utanfor skulekvardagen. Sjølv om fleirtalet av elevane blir oppfatta som leseglade elevar, ser eg etter fleire etterlesingar av analysen at godt over halvparten svarar at dei les mindre utanfor skulen. Det som er gjennomgåande er at nokre elevar meiner det er nok med stillelesinga på skulen, og at dei har leselekse. Andre elevar går ikkje nærmare innpå om det er sjølve stillelesinga som påverkar valet om å lese mindre, men nemner ulike faktorar som spelar inn på valet. Eg har valt å dele underkapittelet i to deler; elevane som les mindre utanfor skulen, og elevane som les meir utanfor skulen.

##### *Les mindre utanfor skulen*

Som nemnt meiner godt over halvparten at dei les mindre utanfor skulen. I ein samtale mellom Ella og Elias kan ein høyre kvifor Ella les mindre utanfor skulen, og ein kan høyre tips frå Elias om kva Ella kan gjere:

Ella: Eg les eigentleg ganske mykje mindre. Eg les ikkje så mykje heime fordi eg har ingen gode bøker heime, og dårleg utval. Samstundes synes eg det er keisamt å lese, og det er nok fordi det tar så lang tid å lese orda.

Elias: Men då kan du jo ta med den boka du låner med deg heim, og så kan du lese der. Men, då er det viktig at du hugsar å ta med deg boka tilbake til skulen. For det er jo keisamt å bytte bok under stillelesinga. For meg fører det av og til at eg les meir, og av og til at eg les mindre. Det går veldig i bølger. Dersom eg har ei god bok heime som eg held på med, så fører dette til at eg les meir. Dersom eg har ei god lydbok som eg høyrar på, så fører det til at eg heller vil høyre på den.

Truls er ein elev som taler litt imot seg sjølv når han seier:

Stillelesing betyr ikkje så mykje for meg. Eg leser ikkje så ofte heime, med mindre det er leselekse på skulen. Eg les berre når eg må, for eg lese ikkje frivillig. Eg burde bli flinkare der, men eg føle eg ikkje har bruk for det, og eg har ikkje lyst til det.

Kvifor føler Truls at han burde bli flinkare å lese på fritida dersom han meiner han ikkje får bruk for det? Truls fortel at han les godt nok. Kva Truls legg i omgrepet «godt nok» forklarar han ikkje. Truleg er det nok for Truls å avkode og gi forståing til orda, og med bakgrunn i dette hadde det vore interessant å finne ut korleis leseforståinga hans er. Sannsynlegvis har

ikkje Truls den motivasjonen og leselysta han treng for å lese utanfor skulen, og har kanskje fått beskjed frå lærarar og foreldre om at han treng å lese meir. Han grunnjev prioriteringane på fritida slik: «Det er mykje anna i heimen som er meir fristande og fornuftig, som til dømes å spele eller rydde. Men eg les jo litt på telefonen og i spel då, men ikkje i bøker».

I ein samtale mellom Lotte og Lars er det to faktorar som påverkar valet deira med å lese mindre; norske bøker og leseleksene. Dei fortel:

Lotte: Akkurat no vil eg seie at eg les mindre, mykje grunna at me berre får lov til å lese norske bøker både heime og på skulen. I tillegg har me jo lekser. Det må vere ei norsk bok, og då er det ikkje så gøy lengre.

Lars: Det blir meir til at eg må lese, enn at eg faktisk vil lese.

Lotte: Ja, det blir ikkje til at eg tar meg ei bok når eg kjeder meg. Det blir meir sånn at eg må setje av tid til å lese fordi det er lekse.

Lars: Det er litt det som er problemet. For det er ikkje sånn at «Åhh, når eg no er ferdige med å lese dei 20 minuttane i lekse, så les eg i den boka eg faktisk vil».

Som forskar blir eg forvirra over svaret til Lotte når ho fortel at ho ikkje får lov til å lese norske bøker både heime og på skulen. Kvifor får ho ikkje lov til å lese engelske bøker heime? Konteksten i samtalen kan tolkast at elevane har ei lekse der dei skal lese ei bok i 20 minuttar, og at den boka må vere på norsk. Etter at Lotte har gjort leseleksa si i ei bok som er på norsk, er det ikkje fristande for ho å ta fram ei engelsk bok. Dette har truleg ført til at Lotte har gitt opp å lese engelske bøker i heimen, noko som har resultert i at ho les mindre.

### *Les meir utanfor skulen*

Nokre av elevane seier at dei les meir utanfor skulen utan å forklare kvifor, og eg vil difor trekke frem Kari og Jonas som grunnjev kvifor dei les meir. På grunn av mengdelesinga har det blitt kjekkare å lese for Kari. Ho forklarar at orda har blitt enklare å lese, noko som har ført til at Kari ikkje har behovet for å anstrenge seg når ho les. Kari har truleg opplevd mestrings og motivasjon ved å ha stillelesing på skulen, noko som sannsynlegvis har ført til at ho les meir utanfor skulen.

Likt som Kari les òg Jonas meir utanfor skulen, men i fylgje han er det av og til avhengig av litteraturvalet. Dersom Jonas finn seg ei bok eller ein bokserie som han synest er bra,

morosam eller spanande, resulterer det i at Jonas har lyst til å lese meir på fritida. Ein anna viktig faktor som spelar inn er om Jonas har serien heime, eller hugsar å ta boka han les på skulen med seg heim for å fortsetje å lese.

Spørsmålet om elevane les meir eller mindre utanfor skulen er påverka av andre faktorar, og det er ikkje alle faktorane som er retta mot stillelesinga. Det er nokre faktorar som påverkar svaret i negativ retning, som til dømes leselekse, dårleg litteratur i heimen, mangel på lesemotivasjon og andre fritidsaktiviteter som fristar meir. På den andre sida har stillelesinga ført til at nokre elevar les meir, og det er mykje på grunn av at mengdetreninga har ført til at nokre elevar synes det er enklare å lese. For Elias og Jonas går det litt i bølger om dei les meir eller mindre, men dersom dei har ei spanande bok tilgjengeleg, ville dei truleg lest mykje meir.

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet ynskjer eg å drøfte dei sentrale funna i lys av studiens teorigrunnlag. Eg vil bruke den tidlegare forskinga og teorigrunnlaget meir inngåande for å kritisk diskutere, samanlikne og kaste lys over funna på eit overordna nivå.

### 5.1 «Det er litt chill»

Sidan eit av formåla med stillelesing er å fremje leselyst og motivasjon for lesing, kan ein argumentere for at stillelesing bør vere ein «siesta» for elevane (Stuestøl, 2002), i tillegg til gevinsten det kan gi i form av auka leseferdigheiter (Krashen, 2004, s. x). I kapittel fire samtala lærarane og elevane om kva som var positivt med stillelesinga. Eit tydeleg funn er at lærarane og elevane drar parallellar mellom lesing og pause. La oss sjå litt nærmare på denne parallellen. Kva kan vere gunstig med å formidle stillelesinga som ein pause ovanfor elevane? Er det noko som kan vere problematisk med ei slik formidling?

«Når me har lange økter på 90 minuttar, så er det veldig greitt å bruke stillelesing i timen som eit avbrekk før me skiftar til anna aktivitet» seier Anne. Fordelen med ei slik formidling av stillelesing, er at elevane kan sjå på stillelesinga som noko avslappande i løpet av skuledagen. Ei slik framstilling kan føre til at elevane synest det er ein kjekk aktivitet, og ein aktivitet som i utgangspunktet ikkje krevjar meir enn å sitje stille å lese. Dersom elevane føler dei kan slappe av med ei bok under stillelesinga, kan dette resultere i stimulering av leselyst hos elevane. Ein kan då seie at eit av måla til stillelesingsprogrammet lesesiesta er oppnådd (Stuestøl, 2002, s. 42).

Før eg går vidare for å sjå kva som kan vere utfordrande med ei slik formidling, vil eg først gå nærmare innpå kvifor elevane i studien koplar ein samanheng mellom lesing og pause. Mest sannsynleg har dette bakgrunn i at lærarane ikkje lagar oppgåver til litteraturen elevane les under stillelesinga. Dette er noko dei norske (Stuestøl, 2002, s. 42) og amerikanske stillelesingsprogramma (Gardiner, 2005, s. 12) tar utgangspunkt i. Hanne viser til dette når ho seier; «det å få lov til å sleppe å skrive i bøkene (...) ta fram boka og berre sitje å lese, det er litt chill». Det hadde neppe vore like avslappande dersom Hanne måtte skrive samandrag av det ho las, eller dersom det var knytt forventningar frå læraren om bokrapport etter kvar einaste fullførte bok. Både Pennac (1999, s. 73) og Rimsten-Nilsson (Kulbrandstad, 2018, s. 18) understreker at dersom lærarane lagar oppgåver til litteraturen, kan dette påverke leselysta

i negativ forstand. Basert på Hanne si utsegn, lagar lærarane i studien truleg ikkje oppgåver til litteraturen. Det er likevel spanande å drøfte kva konsekvensar oppgåver under stillelesinga kan ha for elevane.

For det første kan det hende nokre elevar vel vekk lesinga under stillelesinga. Det vil spesielt gjelde elevar som Miller og Kelley omtalar som liksom-lesarar (Miller & Kelley, 2014, s. 25). Som nemnt er dette elevar som manglar uavhengige lesevanar, sjølvtilitt eller tilstrekkelege leseevner. Mest sannsynleg vil nokre av desse elevane vegre seg for å gjere oppgåver knytt til lesinga, då sjølve lesinga er noko dei ikkje meistarar. For det andre kan det som nemnt resultere i at elevane si iver etter lesing og litteratur forsvinn dersom lærarane pressar på med oppgåver. Ulland, Palm og Andreassen (2014, s. 114) påpeikar at lesefokuset har endra seg frå leseglede på småtrinnet, til eit reiskap for læring og uthenting av informasjon frå tekstar på mellomtrinnet. Sjølv om lesefokuset endrar seg oppover åra, er det likevel viktig at læraren fortsetter å stimulere elevane si leselyst òg på mellomtrinnet. Med bakgrunn i dette treng det ikkje å vere slik at kvar gong elevane les noko, så må ein svare på oppgåver, som eit slags ris bak spegelen.

Kan ein eigentleg seie at det er ein pause under stillelesinga? Det som kan vere problematisk med å formidle stillelesinga som eit avbrekk, er at det kan bidra til å undergrave funksjonen til stillelesinga. I denne studien har eg vore innoom fleire grunnleggande områder om kva potensial stillelesinga har. Med utgangspunkt i dette kan ein sjå at stillelesinga har andre potensial enn å fungere som ein pause for elevane. Elevane kan blant anna få auka lesehastigheit (Stuestøl, 2002, s. 71), elevane kan leve som lesarar og delta i ein lesekultur (Miller & Kelley, 2014, s. 9), elevane si leselyst kan bli stimulert (Stuestøl, 2002, s. 42), og avslutningsvis kan elevane få gode litteraturopplevingar under lesinga, der elevane kan utvikle imaginasjonsevne (Andersen, 2011, s. 22). Eit interessant funn i denne studien er at lærarane ikkje nemner eller går i djupna på desse områda. Lærarane vektlegger at elevane får ein pause og ei stund for seg sjølv, og at elevane får auka ordforråd. Truleg har dette bakgrunn i at gruppesamtalane krinsar rundt elevar som er urolege. Ein hypotese er difor at utsegna til lærarane er påverka av kva som kan vere potencialet med stillelesinga for desse elevane.

Anders seier: «For dei elevane som har knekt lesekoden (...) så kan jo stillelesinga skape både motivasjon og leselyst for seinare i livet». Han gir ikkje ei nærmare forklaring på korleis aktiviteten kan skape motivasjon og leselyst. Etter mi mening blir eit viktig aspekt nemnt av

Anders, men som sagt, ikkje diskutert nærmare. Kvifor går ikkje Anders eller dei andre lærarane i djupna på leselysta si rolle under stillelesinga? Kva fortel dette oss? Sjølv om lesesiesta vart innført og praktisert i norske skular som eit resultat på elevane sine svake leseresultat, skriv Svanes at stillelesing sjeldan blir diskutert som eiga aktivitet (Svanes, 2016). Det kan tyde at lærarane praktiserer stillelesing dagleg i klasserommet, men legg ikkje opp til mykje diskusjon rundt fenomenet. Kan det hende det er her problemet ligg? Ein diskusjon opnar ofte opp for fleire tankar, refleksjonar, meiningar og læring. Når denne diskusjonen rundt stillelesinga blir sakna mellom elevane, lærarane og skuleleiinga, er det mindre sannsynleg at partane blir merksam på kva potensial stillelesinga har. Stillelesinga sitt læringspotensial vil difor bli satt i skuggen. Studien viser at denne diskusjonen er viktig for å gjere lærarane medvitne over kva anna stillelesing kan vere godt for. I tillegg vere klar over kva for nokre rammer som må vere på plass for å kunne stimulere leselysta hos elevane.

La oss sjå litt nærmare på Truls som me møtte på i kapittel fire. Truls er ein elev som tilsynelatande ikkje er glad i å lese, og han stiller spørsmålsteikn til verdien av stillelesinga. Under gruppesamtalen seier han som nemnt: «Eg tenke at me egentleg ikkje treng stillelesing. Kva får me bruk for det?». I fylgje Eccles og Wigfield (2002) kan lesemotivasjonen til Truls bli fremja dersom lesinga har ein verdi for Truls. Korleis kan ein som lærar få elevar som Truls til å sjå verdien av stillelesinga? Gambrell framhevar at klasseromsopplæringa bør reflektere viktigheita og verdien av lesing, som eit grunnleggande prinsipp for at elevane skal oppleve leseengasjement (Gambrell, 2011, s. 173-176). Truls må med andre ord bli medviten om hensikta med å lese og arbeide med litteratur. Dette er truleg enklare sagt enn gjort, men det er basert på å ha forventningar til elevane som lesarar, og ha rammer i klasserommet som legg til rette for å lese og arbeide med litteratur. Mange av forventningane Atwell har til sine elevar som lesarar omhandlar nettopp det å sjå verdien av lesing (Atwell, 1998, s. 113). Truls har truleg eit behov for å høyre kvifor han må sitje å lese i ei bok kvar einaste dag, og det blir difor viktig å få Truls til å sjå utover det han gjer på skulen, og sjå skularbeidet i samheng med verda. Brit prøver å samtale med sine elevar om kor mykje gratis dei kan få med å lese ei kjekke bok, men som Hennig skriv handlar det om å få elevane til å forstå at dei først og fremst les og arbeider med litteratur, fordi dei vil nyte godt av det i si utvikling som tenkande individ, deltakande medborgarar og venn (Hennig, 2019, s. 75). Dersom ein som lærar rettar merksemda si mot å forklare grundig kva formålet med stillelesinga er, vil elevane truleg bli medvitne om at det ligg mykje meir bak stillelesinga enn ein pause og auka ordforråd. Med bakgrunn i dette trur eg at ein vil klare å

skape langsiktige lesarar i klasserommet som ikkje ser på lesing av litteratur som eit ork, eller som tviler på verdien til stillelesinga, men som ser verdien og sjølv gleda av både å lese og diskutere litteraturen, både på skulen og utanfor skulen.

Stillelesingsprogramma vil inspirere til at elevane skal lese på fritida og i tillegg vil me at elevane skal oppleve positive innverknadar med omsyn til tenkande individ, deltakande medborgar og venn. For å få til dette må ein som nemnt bruke stillelesinga til å oppfordre til nettopp desse to elementa. Hennig poengterer at sjølv om elevane ikkje les så mykje at det får direkte positiv innverknad på skularbeidet og presentasjonane i ulike fag, vil dei etablere eit rikare repertoar av identitetsmodeller, mellommenneskelege relasjonsformer og refleksjonsbaner (Hennig, 2019, s. 74). Lærarane understreker at elevane vil få eit rikare ordforråd som dei kan vise neste gong dei får ei oppgåve, men ut frå Hennig si utsegn er det ikkje sikkert dette vil gjelde alle. Likevel ser ein at sjølv om dette ikkje er tilfelle vil elevane oppleve positive innverknadar på andre områder.

Før eg går vidare for å sjå kva for ein litteratur som er gjeldande under stillelesinga, er det viktig å framheve at det er mange elevar som ikkje ser på stillelesinga som ein pause. Som nemnt innleiingsvis har eg møtt på mange elevar som ikkje ser på stillelesinga som noko avslappande, snarare tvert i mot. Anders stadfestar òg mine observasjonar når han som nemnt trekker fram; «eg har opplevd at for nokre elevar er stillelesing det mest keisame i heile verda». Om stillelesing er kjekt eller ikkje, er avhengig av kva for eit forhold elevane har til lesing, og kva for nokre føresetnadar dei har for lesing. Anne understreker dette når ho seier; «me må ikkje gløyme at me har ulike elevar med ulike behov (...) For ein dyslektikar er det ikkje like kjekt å lese ei bok». I kapittel fire fekk me møte på eleven Trude som har dysleksi. Ho synest stillelesinga kan vere tungt, noko som har ført til at ho ikkje har hatt så mange positive opplevingar med stillelesinga før. I fylgje Anmarkrud og Bråten vil elevar som Trude unngå lesing fordi det er vanskeleg, og når dei først prøver er innsatsen relativ låg (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 30). Dette stemmer ikkje overeins med Trude. Ho fortel rett nok at ho av og til meistrar og lese, og denne meistringa er ein viktig faktor som Eccles og Wigfield meiner er med på å fremje lesemotivasjonen (Eccles & Wigfield, 2002), og som Gambrell meiner er eit grunnleggande prinsipp for å oppleve leseengasjement (Gambrell, 2011). Trude, og andre elevar med same utgangspunkt, viser at sjølv om lesinga er noko dei strevar med, har stillelesing ein verdi for desse elevane. Føresetnaden er at dei opplever meistring under lesinga. Når elevar med lesevanskar meistrar lesinga, kan dette føre til at



elevlar får fleire positive opplevingar knytt til stillelesinga, noko som kan resultere i at dei til slutt ser på dette fenomenet som ein pause.

## 5.2 Moglegheita til å oppleve litteratur – men kva for ein litteratur?

Eit anna potensial stillelesinga har, er at elevane skal få moglegheita til å reise ut i litteraturen si verd, og oppleve litteraturen. Dette samsvarar òg med kva læreplanen i norsk seier om lesing (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevane skal nytte høvet til å føle den gleda og underhaldninga ei bok kan gi, og på denne måten bli inspirert til vidare lesing (Stuestøl, 2002, s. 42). For å inspirere elevane til vidare lesing blir det difor viktig å ha tilgjengeleg litteratur for elevane, då litteraturen spelar ei nøkkelrolle under stillelesinga. Studien min viser at litteraturen har ei avgjerande rolle når det kjem til elevane sin lesemotivasjon under stillelesinga, i tillegg om elevane har lyst til å lese meir eller mindre utanfor skulen. Tekstval har mykje å seie for dei fleste aspekta som lærarane og elevane nemner, og eg vil difor sjå nærmare på kva for ein litteratur som er gjeldande under stillelesinga. I tillegg vil eg diskutere om det kan ha nokre konsekvensar av at lærarane har visse restriksjonar på litteraturen elevane kan velje mellom.

Lærarane trekker fram teikneseriar som eit alternativ for elevlar som strevar med lesemotivasjonen. Dette står i motsetnad til Atwell som meiner at teikneseriar ikkje har nok tekstbetar til å kunne utvikle flyt (Atwell, 1998, s. 116—117), og Lundberg og Herrlin som meiner det ikkje er nok til å nå det nivået av leseferdigheit som er naudsynt (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 18). Lærarane i studien tillèt teikneseriar, men stiller seg likevel skeptisk til læringa sjangeren har. I fylgje læraren Brit kan ei utfordring vere at «nokon set jo berre å ser på bilete», noko som kan vere hemmande for leseflyten. Sjølv om dette er tilfelle, bør ein ikkje gløyme at teikneseriar er ein sjanger og ein uttrykksform mange barn og unge har eit nært og kjærte forhold til frå fritidslesinga, og som kan bidra til å motivere elevane. I Kari Aamlis artikkel, *Tegneserier kan gi barn mer leselyst*, poengterer professor Åse Marie Ommundsen at når elevane les teikneseriar, kan dei sjølv vere med på leiken med å fylle ut tomromma mellom rutene ut frå eigen fantasi og erfaringar, noko som bidrar til å utvikle den litterære ferdigheita (Aamli, 2017). Litterær leseferdigheit inneberer å kunne danne førestillingsverd, lese med innleving og merksemd, ha blikk for at tekstar kan vere tvitydige og ha tålmod og vilje til å gå naudsynte omvegar for å danne seg ei meining om kva teksten fortel oss (Hennig, 2017, s 76). Det er med andre ord læringspotensial i teikneseriar, og det

kan difor vere ei alternativ løysing i starten for elevar som ikkje er motivert til å lese andre sjangrar under stillelesinga. Ein bør likevel som lærar prøve å arbeide bevisst mot å utvide repertoaret til eleven, då norskfaget bygger på eit utvida tekstomgrep i fylgje læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å få til dette er det behov for rettleiing på biblioteket og oppfølging under stillelesinga, noko eg kjem tilbake til seinare i kapitlet.

Eit anna alternativ, ved sida av teikneseriar og skjønnlitterære bøker, er å leggje opp til at elevane kan velje mellom faktabøker. Lærarane i studien meiner at skjønnlitterære bøker ikkje alltid er det beste for dei elevane som ikkje klarer å halde konsentrasjonen under stillelesinga. Slik eg ser det, er det lite problematikk knytt til at elevane får velje mellom faktabøker, då slike bøker, i fylgje Roe, gir elevane like god lesetrening som skjønnlitterære bøker (Roe, 2014, s. 138). Det som er positivt med fagtekstar er at elevane i tillegg kan tileigne seg både kunnskap og forståing innanfor eit fag eller eit emne. Som nemnt tidlegare interesserer elevane seg ofte for ulike områder, som til dømes Kari som var interessert i land i Europa. Dersom ein har faktabøker tilgjengeleg for elevar som Kari, kan dei oppleve leselyst dersom dei får lov til å lese om det som interesserer og engasjerer dei.

Kva med elevar som interesserer seg for engelsk litteratur? Grupesamtalane med elevane viser at det er visse avgrensingar på kva for ein litteratur elevane får lov til å lese. Dette er interessant, då Malloy og Gambrell (2011) meiner motivasjonen for lesing vil auke dersom elevane sjølv får velje kva for ei bok dei vil lese. Likevel meiner elevane Lotte og Lars at dei ikkje får lov til å velje engelske bøker under stillelesinga. Dei opplever at læraren tvingar dei til å lese bøker dei ikkje har lyst til, og dette har nokre konsekvensar då det i nokon grad fører til at dei mistar leselysta. Den norske boka blir ikkje oppfatta som særleg meiningsfull eller viktig for desse elevane (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 30), og engasjert lesing er nettopp resultatet av litteratur som blir opplevd som relevant og verdifull (Hennig, 2019, s. 17). Det er nokre konsekvensar, og studien min viser at resultatet kan bli uengasjerte lesarar under stillelesinga som tidvis mister konsentrasjonen. I tillegg påverkar det fritidslesinga når leseleksa er på norsk, noko som i fylgje Lars fører til at: «Det blir meir til at eg må lese, enn at eg faktisk vil lese».

Kva fortel dette oss? Vil ein ikkje som lærar gjere det meste for å unngå uengasjerte lesarar, ved å la dei lese litteratur dei verkeleg har lyst til å lese? Er ikkje målet å utvikle leseglyde elevar som har lyst til å lese både på skulen og i heimen? Det vil oppstå ei spenning mellom

elevane og lærarane dersom sistnemnte har visse restriksjonar på kva for ein litteratur som er gjeldande. Som me har sett kan det få alvorlege konsekvensar dersom elevar som Lotte og Lars ikkje får tilfredsstilt deira litterære preferansar, for som Lotte seier så «øydelegg det leselysta mi når eg ikkje får lov til å lese engelske bøker». Sjølv om det i denne studien gjelder engelske bøker, vil eg likevel poengtere at det kan hende det dreier seg om noko meir grunnleggjande enn om tekstane kan vere på engelsk eller ikkje. Sett i lys av dette bør lærarane vere mindre opptatt av kva for ein litteratur som skal vere aksepterte, og heller prøve å tilfredsstille dei litterære preferansane elevane har. Hennig meiner det er viktig både for den litterære kompetansen, og dei grunnleggjande leseferdigheitene at elevane får velje tekstar som dei meiner passar for dei, som tilfredsstillar den individuelle smaken, og at dei får velje tekstar som er interessante og som dei gjerne har greie på (Hennig, 2019, s. 98). I Lotte og Lars sitt tilfelle har dei eit behov for å lese engelske bøker, då dette er noko som interesserer dei. Som lærar bør ein difor legge til rette for at dette behovet blir dekkja, då tilfredsstilling av eit slikt behov under litteraturvalet, kan skape fleire leseglade elevar som ikkje berre har lyst til å lese på skulen, men òg utanfor skulen.

### 5.3 Konsentrasjonsvanskar – er det ei løysing?

Den største utfordringa elevane og lærarane samtalar om, er elevar som ikkje klarer å halde konsentrasjonen under stillelesinga. Lærarane og elevane trekker fram ulike elevtypar som utfordrar stillheita under lesinga. Det kan til dømes vere elevar som ikkje klarer å roe ned kroppen, elevar som ikkje får lese det dei vil, elevar som synes det er keisamt, og elevar som ikkje meistrar å lese. Dei to sist nemnte elevtypane er mest sannsynleg relaterte, då elevar som ikkje meistrar å lese vil synes det er keisamt, då lesinga er noko dei ikkje får til. Miller og Kelley meiner at lærarar ofte er oppteken av dei få elevane som ikkje les under stillelesinga. Lærarane bekymrar seg for at avsett tid til stillelesing, ikkje gagnar desse elevane (Miller & Kelley, 2014, s. 25). Det er òg tilfellet i denne studien, då lærarane er særleg oppteken av dei elevane som viser tydelege teikn på at dei ikkje les, og som er forstyrrande i løpet av lesetida. Kvifor spør ikkje lærarane kva som kan vere grunnen til at ein del av elevane ikkje klarer å sitje stille? Lærarne nemner konkret at nokre elevar rett og slett ikkje taklar stillelesinga, at nokre elevar er rastlause, og at lesing ikkje passar for alle. Ligg det noko meir bak? Har desse elevane til dømes valt feil tekst? Hadde desse ukonsentrerte og til dels umotiverte elevane vore rolege dersom dei fekk bruke 15 minuttar på Youtube? Mest sannsynleg, då dette er noko som motivere elevar flest.

«Ein kan ikkje tvinge elevane til å lese, for då kveler du lysta deira» fortel Beate. Det er denne lysta me vil at elevane skal inneha, for som Gardiner påpeikar er målet med stillelesinga at elevane skal utvikle ei leselyst som fører til at dei fortsetter å lese utanom skuletida (Gardiner, 2005, s. 15). Utfordringa er at dei som ikkje liker å lese, vil heller ikkje bruke tid på å lese (Hennig, 2019, s. 9), og her møter ein på eit problem angående utvikling av leselyst. Dersom ein som lærar ikkje kan tvinge desse elevane til å lese, kva kan ein då gjere? Kva kan ein til dømes gjere med elevar som Ella, som mister konsentrasjonen under stillelesinga? Korleis skal ein legge til rette for dei elevane som Tonje meiner småpratar, og skaper uro under stillelesinga? Korleis skal ein motivere elevar som Truls, som meiner stillelesinga ikkje er naudsynt?

Det er mange spørsmål som har behov for eit svar, men som alt i alt omhandlar korleis ein som lærar skal legge til rette for ei stillelesing som fangar opp fleire elevar. Me har sett at tekstval har mykje å seie for haldningane elevane har til stillelesinga, og det kan difor hende at dei elevane som skapar uro under stillelesinga har valt feil tekstar. Det første steget på vegen blir difor å sørge for at elevane har gode tekster å velje mellom. Beate viser til dette når ho seier at: «Eit breitt utval av bøker er jo det viktigaste for å motivere elevane til å lese». Kva som ligg i orda «gode tekster» er avhengig av kva for nokre preferansar elevane har til litteratur, og i den hensikt er det viktig at det er eit breitt spekter av litteratur tilgjengeleg for elevane. Gambrell framhevar òg dette prinsippet for at elevar skal oppleve leseengasjement (Gambrell, 2011, s. 173-176). Strategiplanen «Gi rom for lesing!» legger vekt på at det må vere variert litteratur tilgjengeleg for elevane (Norge Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 12). Variert litteratur vil seie at elevane må få moglegheita til å møte bøker med ulike vanskegrad, eit mangfald av skjønnlitterære sjangrar, tematisk variert faglitteratur, teikneseriar, aviser og eit teksttilfang som ikkje blir avgrensa av ei snever oppfatning om kva litteratur er og bør vere. Eit slikt tilgjengelegheitsutval vil vere eit viktig element i stimuleringa av leselysta, for som Beate påpeikar så «må me huske på at alle ikkje er like». Når me kjem inn i eit klasserom, møter me på ei heterogen gruppe der alle elevane har forskjellige behov, interesser og lesedugleik, og det er difor viktig at litteraturvalet atterspeglar mangfaldet i klassen, slik at litteraturen kan tilfredsstille elevane sine ulike behov og preferansar.

Vidare er det viktig at ein som lærar tar rolla som rettleiar ved litteraturvalet på alvor. Beate fortel til dømes at ein må finne rett bok til rett elev, men går ikkje nærmare i djupna på korleis ho gjer dette i praksis. Elevane Julie og Jonas seier at det både er motiverande og viktig at dei får velje bøker sjølv, og slike elevar har truleg ei formeining om kva for ei bok som passar til dei. Erfarne lesarar er ofte medvitne over kva for nokre bøker dei liker, kva forfattarar dei føretrekker, og veit korleis dei skal finne ei bok dei har lyst til å lese. Når dei har oversikt og kjennskap til mykje litteratur, gir dette ei lyst til å undersøke denne litteraturen og eit ynskje om å lese den. Men det å velje kan derimot vere vanskeleg for nokre elevar, spesielt dersom elevane beveger seg inn på ukjente områder som dei har lite kunnskap om. For elevar som har lesevanskar, eller elevar som er mindre motivert, kan valet av litteratur vere vanskeleg. Det er spesielt desse elevane som i fylgje Hennig treng ei målretta, kunnskapsbasert og ikkje minst entusiastisk rettleiing frå læraren (Hennig, 2019, s. 99). Kvifor er det spesielt desse elevane som treng rettleiing når dei skal velje tekst?

Dersom elevar som ikkje meistrar å lese går heilt på eigenstyring rundt bokhyllene, vil det vere ein del av dei elevane som vel for vanskelege tekstar. Det kan vere fleire grunner til dette. Kanskje fordi venner vel liknande bøker, eller fordi det gir status. Det kan òg hende elevane ikkje ynskjer å skilje seg ut, og vel bøker som er for vanskelege for å gi inntrykk av at dei både meistrar og er motiverte for å lese. Konsekvensane av dette kan vere at dei låner til dømes faglitteratur, og gjerne eit fagblad som inneheld mange illustrasjonar med vanskeleg tekst. Eit anna utfall er at dei ikkje låner ei bok i det heile tatt. Det oppstår eit problem dersom tekstane eller bøkene er for krevjande for elevane, for dersom elevane ser det som ei umogleg oppgåve å lese teksten, kan eleven gi opp før han eller ho har kome skikkeleg i gong (Anmarkrud & Bråten, 2010, s. 30). Utanpå nokre bøker på biblioteket står det ofte at boka passar for ei spesiell aldersgruppe. Det kan vere vanskeleg for ein elev å velje bøker som det står eit lågare alderstrinn på, enn det alderstrinnet eleven er på. Det er heller ikkje lett og alltid måtte gå bort til den hylla der dei lettaste bøkene står. Dette kan vere ein grunn til at elevar som strever med å lese vel vekk lesinga under stillelesinga. Årsaka til kvifor dei vikar unna lesinga er nok samansett. Faktorar som manglande rettleiing, utryggheit i klasserommet, manglande lesing på fritida, og at elevane ikkje har nokre strategiar for å løyse problemet, kan påverke valet om å velje vekk lesinga. Atwell og Merkel framhevar at kvar gong elevane vel ein tekst dei meistrar, og som engasjerer, blir det meir sannsynleg at dei òg i neste omgang vil gjere eit passande val. Gjennom mengdelesinga, basert på meistring, kan sjølv svært unge lesarar oppnå ein forbløffande litterær kompetanse (Atwell & Merkel, 2016, s. 46). Det som

har vore eit gjennomgåande funn i denne studien er kor viktig det er å finne passende litteratur til elevane, og lærarane i studien seier dei arbeider godt med å finne bøker til elevane. Når elevane finner passende litteratur, aukar ein sjansen for at elevane vil meistre lesinga under stillelesinga. Vidare vil eg ta utgangspunkt i uttrykket «rett bok til rett elev til rett tid». Eg ser at det kan vere utfordrande å vite kva bøker som er rett og kva tid som er rett, og eg vil difor diskutere avgjerande faktorar som kan bidra til at ein som lærar klarer å finne rette bøker til elevar som ikkje får det til sjølv.

Hennig skriv at det kan vere utfordrande å finne fram til gode og relevante tekster som elever av alle kategoriar kan velje frå. Utfordringa blir òg større når elevane blir eldre, fordi spriket i grunnleggande lesenivå òg blir større. For å etablere eit best mogleg utval krevjar det at læraren er kreativ og bruker tid og krefter på å finne fram til potensielt passende tekster for den enkelte eleven (Hennig, 2019, s. 87). For å få til dette må lærarane ha inngående kunnskap om relevant litteratur, noko som vil seie at lærarane må ferdast i elevanes tekstlege landskap. «Ein må rett og slett orke, for det er ein del arbeid med å finne tilpassa bøker» seier Beate. Ho vel difor å høyre på lydbøker for å halde seg oppdatert. På denne måten er ho betre rusta til å tilråde bøker til elevane med utgangspunkt i sjanger, kjønn og tema. Med bakgrunn i at Beate kjenner til innhaldet, kan ho gjennom å vise engasjement, tilråde litteratur ovanfor elevane.

For det andre er det viktig å bruke tid på å bli kjent med kvar enkelt elev, både som lesar og person. Det blir ikkje minst avgjerande å få ei oversikt over kva slags tekstar dei har erfaring med frå tidlegare, kva dei les eller er oppteken av no, både på fritida og på skulen. Anne liker å ha ein føresamtale med elevane for å høyre kva for ein sjanger som kan vere aktuell, og i tillegg prøve å finne ut kva for nokre bøker elevane har lest frå før, og som gav ei positiv oppleving med lesing. Det vil seie at ho prøver å kartlegge dei litterære preferansane til elevane, og på denne måten kan ho i større grad rettleie elevane under litteraturvalet. Hennig skriv «hvem vi er, avgjør hvordan vi leser» (Hennig, 2017, s 93). Det vil seie at ein lærar som kjenner godt til elevane sin bakgrunn, interesser og ferdigheiter, vil lettare kunne legge til rette for at elevane får lesestoff som passar den enkelte. På denne måten unngår ein at ein elev på 10 år vel «*Ringenes Herre*» som er ei bok langt over elevens nivå, og som gir opp etter fem minuttar under stillelesinga, fordi eleven ramlar ut av handlinga.

Som sagt handlar det om å bli kjent med elevane som lesarar og person. Det inneberer òg at ein kjenner til føresetnadane elevane har til å lese i heimen. Ella seier: «Eg les ikkje så mykje heime fordi eg har ingen gode bøker heime, og dårleg utval». Elevar kjem frå ulike heimar. Nokre elevar har bokhyllene fulle, medan andre elevar har lite til ingen litteratur i heimen. Hennig framhevar samanhengen mellom positive haldningar til lesing i heimen og utvikling av leselyst. Han skriv at barn som veks opp i eit miljø som setter pris på litteratur, vil med større sannsyn gjere det same sjølv (Hennig, 2019, s. 83). Med andre ord vil dette seie at ein elev vil ha større tilgang til litteratur, i ein heim som setter pris på litteratur. Det er likevel viktig å huske på at dette ikkje gjelder alle, og det er difor ein viktig faktor for ein kvar lærar å tenkje over når ein arbeider med tekstval og teksttilgjengelegheit. Det vil seie at ein som lærar må reflektere over, og arbeide aktivt med å finne bøker som fører til at elevane får lyst til å lese på fritida.

«Lesing er ikkje for alle uansett» fortel Beate, og er eit interessant utsegn. Kvifor ikkje? Har ikkje elevane tilgang på litteratur? Har elevane valt feil litteratur? Har ikkje elevane fått den rettleiinga dei har behov for? Eit velfungerande, godt skulebibliotek skal ha nye bøker, bøker som vekker interesse for lesing og som er tilpassa kvar enkelt elev og eleven sitt nivå. Ein engasjert lærar som er oppdatert på barne- og ungdomslitteraturen kan gi tilrådingar som passar for eleven, for som Hennig skriv «relativt ofte er det nettopp det ene gode tipset som åpner sluset» (Hennig, 2019, s. 100). Slik eg ser det kan kombinasjonen av eit godt skulebibliotek med variert litteratur og ein engasjert lærar, utgjere ein stor forskjell for enkeltelevar. Det kan gi eit møte med litteraturen for ho som ikkje har ei einaste bok i heimen. Det kan gi trygghet og tilhørsle for han som slit med å finne sin plass, og til slutt kan det opne opp ei ny verd for han som aldri har fullført ei bok i løpet av sitt liv.

Ei anna utfordring som kom fram i analysedelen, men som eg ikkje kan kople direkte til stillelesinga, er at godt over halvparten av elevutvalet mitt les lite utanfor skulen. Som nemnt innleiingsvis fann Olastuen (2018) gjennom si masteroppgåve at det var lite til ingen lesing av skjønnlitteratur på fritida for det store fleirtalet. Eg ville òg finne ut om elevane på sjuande trinn las meir eller mindre utanfor skulen, og om stillelesinga var ein medverkande faktor til dette. Eg kan ikkje gi eit klart svar på dette då elevane nemner ulike faktorar som mangel på litteratur, fritidsaktiviteter, leselekse og stillelesinga som påverkar valet. Sjølv om eg ikkje kan gi eit klart svar på dette, gir studien min gode indikasjonar på grep som kan gjerast for å auke ein generell motivasjon for å lese. Vedvarande arbeid med teksttilgjengelegheit, auka

fokus rundt stillelesinga, tekstval og rettleiing kan på sikt auke motivasjonen til å lese, og resultere i at elevane har lyst til å lese på fritida.

#### 5.4 Tida rundt stillelesinga

I analysekapittelet kjem det tydeleg fram at lærarane er nøgde med å setje av 15 minuttar individuell lesing kvar dag. Sjølv om spranget mellom eit kvarter og ein halvtime kan ha mykje å seie for ein elev (Hennig, 2019, s. 117), vel lærarane å ta omsyn til dei elevane som ikkje klarer å fordjupe seg i boka. Dei har difor valt å justere konseptet ved å tilpasse tida til rundt 15 minuttar (Gardiner, 2005, s. 15). Ein ser igjen viktigheita av å rettleie elevane og ha eit breitt spekter av litteratur. Desse elevane som ikkje klarer å fordjupe seg i boka har eit behov for å finne bøker som passar, noko som kan føre til at lærarane set av meir tid til stillelesinga. Sjølv om utgangspunktet er 15 minuttar, nemner lærarane likevel to tilfelle der dei vel å setje av meir tid: (1) Dersom det er ynskjeleg med meir tid frå elevane, og (2) dersom elevane er ferdige med oppgåver i faga.

Er det ynskjeleg med meir tid til stillelesing i fylgje elevane? I studien til Haugen ynskja hennar elevinformantar meir tid til stillelesing (Haugen, 2015, s. 25), medan mesteparten av mine elevinformantar meiner det er avhengig av dagshumøret eller litteraturvalet. Det er ikkje alle elevane som «føler» for å lese dersom dei er rastlause, noko som påverkar tankane omkring tidaspektet. Kan ein ikkje lese sjølv om ein er litt rastlaus? Elevane sine tankar knytt til rastlausheit og lesing, kan truleg ha bakgrunn i dei reglane lærarane forventar at elevane skal fylgje under stillelesinga. Lærarane er ikkje spesifikke med kva reglar som gjelder under stillelesinga, men truleg har dei nokre av Atwell sine reglar, med bakgrunn i at lærarane fortel om «den roen stillelesinga krev». Til dømes seier lærarane at «dei klarer rett og slett ikkje å finne den roen i kroppen som stillelesinga krev». Dersom me tek utgangspunkt i tre av reglane til Atwell så skal elevane lese heile tida, elevane skal kviskre dersom dei må seie noko til læraren og elevane skal ikkje distrahere dei andre lesarane under stillelesinga (Atwell, 1998, s. 116-117). Reglane kan vere vanskelege å fylgje for ein elev som er rastlaus i kroppen, og som lærar kan det vere vanskeleg å balansere om ein skal tillate litt lyd og rasling, eller ikkje. Fleire av elevane meinte som nemnt at bråk og småpratting var det som var utfordrande med stillelesinga, og det vil seie at nokre av elevane treng den stillheita stillelesinga i utgangspunktet skal ha for å konsentrere seg, for det ligg i namnet at det er forventa at det skal vere stille. Andre elevar treng kanskje litt lyd rundt seg for å kunne lese, og det blir difor opp



til læraren korleis ein skal løyse dette, og kva for ei gruppe ein skal ta omsyn til. Lærarane i studien har ikkje ei løysing på korleis dette kan gjennomførast, men det som kan vere eit alternativ, i fylgje Lotte, er å plassere dei elevane som treng ro for å lese ute på gongen. Likevel bør ein finne ein balanse, og som legg til rette for at alle er inne i eit og same klasserom.

Den andre faktoren som påverkar valet om meir eller mindre tid omhandlar som nemnt litteraturvalet. I analysedelen fekk ein lese at elevane ville ha meir tid dersom dei hadde ei kjekk bok, og mindre tid dersom det var ei keisam bok. Ein ser kor viktig det er at elevane bruker tida på biblioteket til å finne ei kjekk bok som gjer at dei har lyst til å lese meir, og ikkje tuller bort tida på biblioteket. Både Gardiner (2005, s. 15), Krashen (2004, s. 1) og Atwell (1998, s. 116-117) skriv at dersom elevane er uheldige med boka, og dersom dei har valt seg ut lesestoff som gjer at dei mister sjølv interesse til å lese, så legg stillelesinga opp til at det er lov til å bytte bok. Dette kan igjen redusere desse elevane som ikkje klarer å fordjupe seg i boka, og som ikkje klarer å konsentrere seg. Er elevane medvitne om dette? Kan dette i så fall vere eit alternativ for elevane? Anne og Anders har nemnt kva som kan vere problematisk med slike bytter under stillelesinga. I fylgje dei kan hovudfokuset til elevane vere å gå på biblioteket, og dersom dette er tilfelle, blir det lite tid til sjølv lesinga. Det som kan vere problematisk er å skilje mellom elevane som verkeleg har gitt boka eit forsøk, men som finn ut at den ikkje passar, og dei elevane som går på biblioteket for å unngå å lese. I fylgje Miller og Kelley er elevar som bytter og forlèt bøker ofte under stillelesinga, jukselesarar (Miller & Kelley, 2014, s. 27-28), og det er truleg desse elevane som har ein intensjon om å gå på biblioteket for å unngå å lese. Korleis kan ein finne ut kven av elevane som verkeleg har valt feil bøker, og kven av elevane som jukseles? Eit alternativ kan vere å setje eit viss tal på kor mange bytter som er lov, før det går over til for ofte. For å prøve å unngå for mykje bytter av bøker, er det som nemnt viktig at lærarane og elevane bruker tida på biblioteket godt. Elevane må bruke tida si på å leite godt etter bøker som dei trur passar for dei, og lærarane må rettleia dei elevane som har eit behov for det. For å få til dette må ein kjenne til elevane sitt lesenivå, litteraturpreferansar og lesevanar. På denne måten kan ein unngå elevar som ikkje får til å fordjupe seg i boka fordi dei vel bøker over, eller under sitt nivå.

Det andre spørsmålet er om elevane får tid til å lese dersom dei er ferdige med oppgåver i fag. Læraren Bodil meiner at dersom elevane er ferdige med oppgåver, så set dei av meir tid til

stillelesing. Dette samsvarar ikkje med samtalan mellom Lotte og Lars. Dei fortalte at dersom dei arbeida godt i timen, blei dei pressa til å gjere fleire oppgåver i faget. Det å presse elevane med oppgåver i staden for å gi dei alternativet til å lese, kan som nemnt i kapittel 2.6 vere ein negativ faktor som kan bidra til å setje ein stoppar for lystlesinga (Haugen, 2015, s. 25). «Nokre av elevane vil kanskje teikne, nokre vil kanskje sy, medan ein heil del av elevane vil nok føretrekkje å lese dersom dei er midt i ei spanande bok» seier Beate, og påpeikar at ved å gi stillelesing, kan valet om å lese halde motivasjonen oppe for elevane som lesarar. Dette samsvarar med Skaalvik og Skaalvik som framhevar kor viktig det er for den indre lese­motivasjonen at elevane har ei kjensle av friviljug og valfridon (2015, s. 69). Det vil seie at elevane føler sjølvstende, og at elevane har ei kjensle av medverknad og valfridom. Lotte påpeikar at det hadde vore kjekkare dersom dei fekk meir tid til å lese når dei var ferdige med oppgåver i fag, og Lars kommenterer «dersom ein har lyst til å lese ja». Lotte og Lars tek opp ein problematikk. Det kan hende at nokre elevar sjeldan eller aldri vil lese dersom det er andre alternativ som fristar meir. Ei anna utfordring er at det kan vere eit veksande gap mellom dei som blir raskt og seint ferdige med arbeidet. Det vil seie at dei som bruker lang tid på oppgåvene i timen, vil få mindre tid til lesinga. Ei løysing kan vere og uansett setje av tid på slutten av timen, uavhengig av kor langt elevane har komme. Det er ikkje eit fasitsvar på korleis dette skal organiserast eller kva som er den beste løysninga. Det viktigaste er at lærarane finn gode løysningar som passar for si elevgruppe.

## 6.0 Konklusjon

Ved hjelp av denne undersøkinga ynskjer eg å kaste lys over kva elevar og lærarar på sjuande trinn tenkjer om stillelesinga. Det viktigaste funnet i masteroppgåva mi er i kor stor grad litteraturen spelar inn på dei ulike aspekta elevane og lærarane nemner. Til dømes er lærarane opptekne av elevar som ikkje klarer å halde konsentrasjonen under stillelesinga, samstundes som det er klart at det er ein samanheng mellom konsentrasjon og engasjement. I fylgje lærarane blir det arbeida godt med å finne tilpassa litteratur til elevane. For å få til dette bør lærarane ha kunnskap om relevant barne- og ungdomslitteratur, og kunnskap om elevane sine preferansar og lesevanar. Det er naturlegvis tidkrevjande å setje seg inn i litteraturen, men som læraren Beate påpeikar; «ein må rett og slett orke».

Studien viser at både lærarar og elevar legg vekt på at stillelesinga kan fungere som eit avbrekk. Elevane har lange undervisnings- og arbeidsøkter, og fleire av elevane synest det er godt å ha ei tid i løpet av skuledagen der dei ikkje må gjere oppgåver, men berre kan lese. Lærarane anerkjenner eit slikt behov, slik eg òg gjer, og det kan vere gode grunner til å presentere stillelesinga som ein «pause» frå anna arbeid. Samstundes har eg problematisert ei slik formidling. Lesing av litteratur generelt og stillelesing spesielt er mykje meir enn pause frå noko anna. Det inneber vesentleg oppleving og læring i seg sjølv, noko det er viktig å formidle til elevane og gjere dei medvitne om.

Det er vanskeleg å gi eit klart svar på om elevane meir eller mindre tid til stillelesinga. Også her ytrar elevane seg på tvitydig vis. Men som fleire av elevane nemner, er det avhengig av kva for ei bok dei har valt seg. Igjen står litteraturvalet sentralt. Har dei ei bok som motiverer, ynskjer dei meir tid til stillelesinga. Har dei ei keisam bok, ynskjer dei seg mindre tid. Dette er noko som òg er gjeldande innanfor fritidslesinga.

Ein kan ikkje konkludere eller generalisere basert på denne undersøkinga, men den kan kanskje vise nokre tendensar. Vidare har arbeidet med denne undersøkinga fått meg til å lære mykje nytt om feltet, og som eg kan ta med meg i det vidare arbeidet som lærar i skulen. Det er klart at ein som lærar må ha klare mål med stillelesinga, både når det gjeld den vidare utviklinga av den grunnleggjande leseferdigheita til elevane, og ikkje minst når det gjeld fostring av elevane si litterære leseferdigheit spesielt og litterære kompetanse meir generelt. Ved å etablere grunnleggjande rammer for stillelesing, slik som tid til å lese, moglegheita til å

velje sjølv og tilgang til vaksne som rettleiar litteraturvalet, vil ein på sikt kunne skape leseglade elevar under stillelesinga.

Som nemnt innleiingsvis er stillelesing eit område ein finn lite forskning på, og arbeidet med denne masteroppgåva har eigentleg berre vore å skrape i overflata av alt det stillelesinga rommar. Mange element som var for store eller på sida av det eg har undersøkt, kunne vore interessante å forske vidare på. Korleis arbeider lærarane spesifikt med elevar som ikkje klarer å halde konsentrasjonen under stillelesinga? Korleis formidlar lærarane lesing til elevane? Får elevane «smotthol» til å lese? Kvifor gir lærarane leselekse dersom det påverkar leselysta til elevane negativt? Slik eg ser det ville forskning med større og representative utval over lengre tid kunne gi eit meir samansett bilete, og ein større moglegheit for å studere kva lærarar og elevar tenkjer omkring stillelesing i klasserommet. Det hadde vore interessant å sjå nærmare på fleire ulike metodiske tilnærmingar, deriblant observasjon. På denne måten kunne ein observert elevane under stillelesinga, og observert lærarane si rolle under stillelesinga, og slikt fått eit betre bilete av læringspotensialet til stillelesinga og utfordringar.

## Litteraturliste

- Aamli, K. (2017). Tegneserier kan gi barn mer leselyst. Henta 20. mai 2021, frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/tegneserier-kan-gi-barn-mer-leselyst/>
- Andersen, Per Thomas (2011). «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» *Norsklæreren* (2:11), 15-22.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2010). Læsemotivation og motiverende læseundervisning. I S. Madsbjerg & H. R. Lund (red.), *Læselyst og læring* (s. 24-40). Virum: Dansk psykologisk forlag.
- Atwell, N. (1998). *In the middle : New understandings about writing, reading, and learning* (2nd ed.). Portsmouth, N.H: Boynton/Cook.
- Awell, N., & Merkel, A.A. (2016). *The reading zone. How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers* (2. utgave). New York: Scholastic Professional.
- Bråten, I (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (red). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-82). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), s. 109–132.  
<https://www.proquest.com/docview/205754091/fulltextPDF/5D5CFD6E700D43EFPQ/1?accountid=136945>
- Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules Of Engagement: What`s Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, Vol. 65, No. 3, s. 172-178.  
[https://www.jstor.org/stable/41331594?sid=primo&seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41331594?sid=primo&seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Gardiner, S. (2005). *Building student literacy through sustained silent reading*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Gilliam, B. K., Dykes, F., Gerla, J. K., & Wright, G. L. (2011). Silent reading manifestations of adolescent struggling readers. *Reading Improvement*. (48:3). S. 118-127.  
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=be50b797-bfd8-4aac-9753-17871c21f071%40sessionmgr4008>
- Graham, J. (2010). Small children talking their way into being readers. I P. Goodwin, *The Literate Classroom: Third Edition* (s. 47-55). Taylor & Francis group.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Haugen, J. (2015). "Læreren kunne ha anbefalt flere bøker." *En studie av hvordan man kan motivere elever til å lese mer skjønnlitteratur*. Masteravhandling. Oslo: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultetet, Institutt for språk og litteratur.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). Oslo: Unipub
- Krashen, S (2004). *The power of reading : insights from the research* (2. utg.). Westport, Connecticut: ABC-CLIO.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling: kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Malloy, J. A., & Gambrell, L. B. (2011). Motivation to read. I R. F., Fillipo. *Reading researchers in search of common ground* (s. 154-170). Florence: Routledge.
- Miller, D., & Kelley, S. (2014). *Reading in the wild : The book whisperer's keys to cultivating lifelong reading habits*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Olastuen, C. (2018). *Jeg elsker å lese! ... eller? En kvalitativ studie av lesemotivasjon på ungdomstrinnet*. Masteravhandling. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). «Skjønnlitteraturen for kosen». Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæreren*, 41(4), 53-67.
- Pennac, Daniel (1999). *Som en roman. Om gleden ved å lese*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Siah, P. C & Kwok W. L. (2010). The Value of Reading and the Effectiveness of Sustained Silent Reading. *The Clearing House*, (83:5), (s. 168-174).  
[https://www.researchgate.net/publication/232949114\\_The\\_Value\\_of\\_Reading\\_and\\_the\\_Effectiveness\\_of\\_Sustained\\_Silent\\_Reading](https://www.researchgate.net/publication/232949114_The_Value_of_Reading_and_the_Effectiveness_of_Sustained_Silent_Reading)

- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4 utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Silverman, D. (2020). *Qualitative research* (5 utg.). London: SAGE Publications.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stuestøl, L. C. (2002). *Lesesiesta : et enkelt og effektivt lesestimuleringsiltak*. Oslo: Damm.
- Svanes, I. K. (2016). Stillelesing i norskfaget – pustepause for læreren eller veiledningsøkt i lesing? *Acta didactica Norge*. <https://journals.uio.no/adno/article/view/2478/3307>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Ulland, G., Palm, K. & Andreassen, R. (2014). Den andre lese- og skriveopplæringa: lesing. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2 Norsk for grunnskolelærerutdanning 1 – 7* (s.113 – 134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og lesferdighet 2003- 2007*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanen i norskfaget* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Wigfield, A., & Tonks, S. M. (2010). The Development of Motivation for Reading and How It Is Influenced by CORI. I J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Red.), *Motivating Reading Comprehension: ConceptOriented Reading Instruction* (s. 249-272). Mahwah, NJ., USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers





## Vedlegg 1 – Intervjuguide elever

Med stillelesing mener jeg når en hel klasse leser stille sammen. Det er når du har valgt en bok du vil lese, og du leser for deg selv inne i klasserommet.

Hva synes du er bra med stillelesing i klasserommet?

Hva er det som gjør at du har lyst/ ikke har lyst til å lese når det er stillelesing?

Hva betyr stillelesing for deg?

Hvilke opplevelser får du gjennom stillelesingen?

Kan du nevne noe du synes er vanskelig med stillelesing i klasserommet?

Hvordan blir lesing sett på av dere i klassen (lesekulturen)?

Fører stillelesing i klasserommet til at du leser mindre eller mer utenfor skolen? Forklar hvorfor.

Hvordan opplever du tiden rundt stillelesing? Skulle du ønske at det var mer tid til stillelesing, eller mindre tid til stillelesing?

Grunngi svaret: Hvorfor vil du ha mer eller mindre tid til stillelesing?

## Vedlegg 2 – Intervjuguide lærarar

Hvorfor velger du å sette av tid til stillelesing i klasserommet?  
(motivasjonen bak)

Hva gjør du for å motivere elevene dine til å lese?

Hva synes du er utfordrende med stillelesing i klasserommet?

Hva tenker du elevene får ut av stillelesingen?

På hvilken måte tror du stillelesingen påvirker elevene?

Hva tenker du er årsaken bak at noen elever liker stillelesing, mens andre elever misliker det?

Skulle du ønske at du kunne satt av mer eller mindre tid til stillelesing?  
Begrunn svaret.

STIKKORD SOM DERE KAN DISKUTERE RUNDT:

- Andre måter å ha stillelesing i fokus
- «Jukselesere» - Hva kan en gjøre som lærer?
- Utvalg av litteratur

## Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring elevar

Vil du delta i forskingsprosjektet «Elevane og lærarane sine tankar om utfordringar og moglegheiter knytt til stillelesing i klasserommet?»

Dette er eit spørsmål til deg om du vil la barnet ditt delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å studere stillelesingens utfordringar og moglegheiter i klasserommet. I dette skrivet gir me deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebære for barnet ditt.

### **Bakgrunn og formål**

Eg er student ved institutt for grunnskulelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse held eg no på med ei avsluttande masteroppgåve der eg tar føre meg stillelesing i klasserommet. Som prosjektittelen tilseier, ønsker eg å få innblikk i elevane og lærarane sine tankar og moglegheiter knytt til stillelesing i klasserommet. Dette ønsker eg å undersøke nærmare ved å høyre både elevane og lærarane sine tankar gjennom gruppeintervju. Rektor har gitt meg godkjenning til gjennomføringa av prosjektet mitt. Forskingsspørsmåla mine som skal analyserast er: (1) Kva er stillelesing? (2) Kva litteraturredaktisk potensial har stillelesing? (3) Kva utfordringar har stillelesing, og korleis kan dei så fall løysast i klasserommet?

Barnet ditt er invitert til å delta i denne studien fordi han/ho er elev på mellomtrinnet. Som ein elev på mellomtrinnet sitter han/ho på viktige erfaringar knytt til stillelesing. Barnet ditt har også nokre tankar om kva han/ho får ut av stillelesing, og kva som kan vera utfordrande med å lese stille inne i klasserommet.

### **Kva inneberer deltaking i studien?**

Dersom du som mor eller far seier ja til å delta i denne studien, inneberer det at barnet ditt skal snakke i ei gruppe saman med andre elevar. Eg kjem til å dele klassen til barnet inn i fleire smågrupper, der dei skal snakke fritt rundt nokre fastlagte spørsmål om studiens tema. Under gruppesamtalen ønsker eg å bruke ein lydopptakar for å få ein mest mogleg attgiving av gruppesamtalen. Gruppesamtalen vil også bli transkribert etterpå. Dersom det er ønskeleg å sjå kva for nokre spørsmål elevane skal svare på, er det mogleg å få intervjuguiden som blir brukt på førehand. Det gjer de ved å ta kontakt med meg.

## **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta for barnet i studien. Sjølv om de som foreldre samtykker til at barnet kan delta, har barnet fortsatt lov til å seie nei. Barnet kan trekke sitt samtykke når som helst, utan å oppgjeve nokon grunn. Dersom barnet ditt vel å trekke seg vil alle personopplysningar bli slettet, og det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for barnet ditt dersom han/ho ikkje vil delta, eller seinare vel å trekke seg. Vidare vil det ikkje påverke elevane sitt forhold til lærar eller til skulen dersom ein ikkje blir med på prosjektet, og det blir eit alternativt undervisningsopplegg for dei som ikkje ønsker å delta i prosjektet.

## **Ditt personvern – korleis me oppbevarer og brukar dine opplysningar**

Me vil berre bruke opplysningane om barnet ditt til formålet me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre student og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Informantane vil bli gitt pseudonymer i oppgåva mi, slik at dei ikkje kan identifiserast. Opptaka eg får inn skal ikkje publiserast, men berre bli brukt som datamaterial i oppgåva mi, og deltakarane vil difor ikkje bli kjent igjen ved publikasjon. Datamaterialet vil bli lagra på ein kryptert ekstern harddisk.

## **Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane blir anonymisert når prosjektet blir avslutta/oppgåva blir godkjent, noko som etter planen er juni 2021. Opptak og notater vil då bli sletta. Ingen personopplysningar vil vera tilgjengelege då all data blir verande anonymt.

## **Dine rettigheter**

Så lenge barnet ditt kan identifiserast i datamaterialet, har de rett til:

- innsyn i kva for nokre personopplysningar som er registret om barnet, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om barnet
- å få sletta personopplysningane om barnet, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av barnet sine personopplysningar

## **Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Me behandlar opplysningar om barnet basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

### Kvar kan eg finne ut meir?

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

- Universitetet i Stavanger ved student; Marthe Stautland: e-post: [m.stautland@stud.uis.no](mailto:m.stautland@stud.uis.no), tlf: 917 61 144 og veileder, Åsmund Hennig: e-post [asmund.hennig@uis.no](mailto:asmund.hennig@uis.no) eller telefon 518 31 347.
- Universitetet i Stavanger personvernombud: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

Dersom du har spørsmål knytt til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Prosjektansvarlig  
(Veileder)

Åsmund Hennig

Student

Marthe Stautland

---

## Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevane og lærarane sine tankar om utfordringar og moglegheiter knytt til stillelesing i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i gruppesamtale.**

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2021.

---

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

---

(Barnets navn)

## Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring lærar

Vil du delta i forskingsprosjektet «Elevane og lærarane sine tankar om utfordringar og moglegheiter knytt til stillelesing i klasserommet?»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å studere stillelesingens utfordringar og moglegheiter i klasserommet. I dette skrivet gir me deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

### **Bakgrunn og formål**

Eg er student ved institutt for grunnskulelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse held eg no på med ei avsluttande masteroppgåve der eg tar føre meg stillelesing i klasserommet. Som prosjektittelen tilseier, ønsker eg å få innblikk i elevane og lærarane sine tankar og moglegheiter knytt til stillelesing i klasserommet. Dette ønsker eg å undersøke nærmare ved å høyre både elevane og lærarane sine tankar gjennom gruppeintervju.

Forskingsspørsmåla mine som skal analyserast er: (1) Kva er stillelesing? (2) Kva litteraturdidaktisk potensial har stillelesing? (3) Kva utfordringar har stillelesing, og korleis kan dei så fall løysast i klasserommet?

Du er invitert til å delta i denne studien fordi du er grunnskulelærer på mellomtrinnet. Då stillelesing er noko som blir mest brukt i norskfaget, ønsker eg nettopp deg som er norsklærer. Som lærar på mellomtrinnet sitter du på viktig kunnskap og erfaringar knytt til stillelesing, og du kan nokre tankar om kva potensialet stillelesing har, men også kva som kan vera utfordrande ved å praktisere dette i klasserommet.

### **Kva inneberer deltaking i studien?**

Dersom du seier ja til å delta i denne studien, inneberer det å ville snakke i ein gruppe saman med andre lærarar. Det vil seie at du har ein gruppesamtale saman med tre lærarane der det skal samtalast rundt nokre fastlagte spørsmål om studiens tema. Under gruppesamtalen ønsker eg å bruke ein lydopptakar for å få ein mest mogleg attgiving av gruppesamtalen.

Gruppesamtalen vil også bli transkribert etterpå.

### **Frivillig deltaking**



Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgje nokon grunn. Dersom du vel å trekke deg vil alle dine personopplysningar bli slettet, og det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

### **Ditt personvern – korleis me oppbevarer og brukar dine opplysningar**

Me vil berre bruke opplysningane om deg til formålet me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre student og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Informantane vil bli gitt pseudonymer, slik at dei ikkje kan identifiserast. Dermed vil deltakarane ikkje bli kjent igjen ved publisering. Datamaterialet vil bli lagra på ein kryptert ekstern harddisk.

### **Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane blir anonymisert når prosjektet blir avslutta/oppgåva blir godkjent, noko som etter planen er juni 2021. Opptak og notater vil då bli sletta. Ingen personopplysningar vil vera tilgjengelege då all data blir verande anonymt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i kva for nokre personopplysningar som er registret om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg
- å få sletta personopplysningane om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar

### **Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Me behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

### **Kvar kan eg finne ut meir?**

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

- Universitetet i Stavanger ved student; Marthe Stautland: e-post: [m.stautland@stud.uis.no](mailto:m.stautland@stud.uis.no), tlf: 917 61 144 og veileder, Åsmund Hennig: e-post [asmund.hennig@uis.no](mailto:asmund.hennig@uis.no) eller telefon 518 31 347.
- Universitetet i Stavanger personvernombud: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

Dersom du har spørsmål knytt til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Prosjektansvarlig  
(Veileder)

Åsmund Hennig

Student

Marthe Stautland

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevane og lærarane sine tankar om utfordringar og moglegheiter knytt til stillelesing i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i gruppesamtale.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2021.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5 - Godkjenning frå NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Elevane og lærarane sine tankar om utfordringar og moglegheiter knytt til stillelesing i klasserommet?»

#### **Referansennummer**

900881

#### **Registrert**

11.12.2020 av Marthe Stautland - m.stautland@stud.uis.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Åsmund Hennig , asmund.hennig@uis.no, tlf: 51831347

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Marthe Stautland, mstautland@gmail.com, tlf: 91761144

#### **Prosjektperiode**

28.01.2021 - 18.06.2021

#### **Status**

13.01.2021 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

13.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 13.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Utvalg 1 består av lærere på mellomtrinnet. 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.

#### LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevne. Utvalg 2 består av elever på mellomtrinnet. 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 foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevne vil også samtykke til deltakelse.

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

