



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Stillelesing på ungdomstrinnet**

En kvalitativ studie om samhandling i, forventninger til og utbyttet av stille leseøker

Ane Therese Pleym og Susanne Storvoll Steinkjær

Masteroppgave i norskdidaktikk, LER-3901, mai 2023



## **Forord**

Etter fem år som studenter på lærerstudiet ved UiT – Norges Arktiske Universitet markerer denne masteroppgaven avslutningen på utdanningsløpet vårt. Vi ser tilbake på en tid med oppturer og nedturer, som har bidratt til at vi har vokst både som mennesker og fremtidige lærere. Etter endt studie sitter vi igjen med nye vennskap, verdifulle minner og nyttig kunnskap.

En stor takk til vår veileder Morten Bartnæs. Takk for kloke innspill, nyttige tilbakemeldinger og gode råd. Vi vil også takke de skolene som tok i mot oss, og lærerne og elevene som bidro til vår datainnsamling.

Tusen takk til våre nære og kjære. Takk for all støtte, gode ord og tålmodighet. Dere er de viktigste i livene våre. En ekstra takk rettes til Anja og Jonny for oppmuntring og praktisk bistand under vår datainnsamling i Harstad.

Til våre medstudenter på 5.-10. trinn, og spesielt gjengen i norskklassen. Uten dere hadde ikke studietiden vært den samme. Dere har gjort de siste fem årene uforglemmelige.

Til slutt vil vi takke hverandre. Takk for et godt vennskap, samarbeid, en skulder å gråte på og kort vei til latter. Etter lange uker og sene kvelder, er vi nå endelig i mål med vår masteroppgave. Heldigvis er vi fortsatt i nærheten av hverandre til høsten, når vår nye hverdag som lærere begynner for alvor.

Tromsø, 12. mai 2023

Ane Therese Pleym og Susanne Storvoll Steinkjær



## Sammendrag

Stillelesing er en arbeidsmetode med lang tradisjon i skolen. Samtidig er det gjort relativt lite forskning på dette feltet i norsk sammenheng. Hensikten med denne studien er å undersøke hva et utvalg på ni elever og tre lærere på ungdomstrinnet gjør under stille leseøkter, og hvilke forventninger de har til utbyttet av stillelesing. Med utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming søker vi svar på følgende problemstilling: *Hvilke forestillinger om læringsutbytte ligger til grunn for arbeidet med stille leseøkter hos et utvalg ungdomsskoleklasser, og hvordan organiseres leseøktene for å skape størst mulig utbytte for elevene?*

I dette prosjektet ser vi på samhandling i klasserommet under stille leseøkter. Det innebærer at vi har tatt hensyn til både elev- og lærerperspektivet i våre observasjoner og intervju. De tilfellene av samhandling som vi fant spesielt interessante, innebar veiledning fra lærer i valg av lesestoff og samtaler mellom elevene om lesestoffet. Flere av elevene trekker frem at deres forventninger til læreren dreier seg om å skulle holde ro i klasserommet. Dette svarer også til våre observasjoner knyttet til aktiviteten i klasserommet.

Vi har gjennomført datainnsamlingen innenfor rammene av lærernes allerede planlagte undervisning, og vi har forsøkt å utnytte de mulighetene dette ga. De tre lærerne hadde ulike måter å organisere og gjennomføre leseøktene på, noe som viser seg i avsatt tid til stillelesing, valg av lesestoff og bruken av for- og etterarbeid. Samtidig rapporterte lærerne om ulike formål med lesingen. Deres valg av fremgangsmåte under lesingen gjenspeiles av hva som var deres ønskede læringsutbytte med undervisningsopplegget. To av lærerne vektla henholdsvis en estetisk og en efferent lese måte, mens den tredje læreren benyttet seg av både estetisk og efferent lese måte.

Mange av elevene forteller at de ikke vet hvorfor de har stillelesing på skolen. Samtidig som det er store variasjoner i om elevene pleier å lese hjemme, fremkommer det av vårt datamateriale at elevene liker å lese på skolen. Stillelesing er en arbeidsmetode som er kjent for elevene, og våre observasjoner tilsier at de fleste benyttet den avsatte tiden til å lese stille. Samlet tyder observasjonene og resultatene våre på at stillelesing som skoleaktivitet kan bidra til å gi elevene økt teksterfaring, gode leseopplevelser og dermed også muligheter for å øke deres leseferdigheter.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3	Oppgavens oppbygging.....	5
2	Teori.....	6
2.1	Stillelesing i et historisk perspektiv.....	6
2.2	Lesing i norskfaget.....	10
2.2.1	Estetisk og efferent lese måte.....	11
2.2.2	Lesestrategier.....	14
2.2.3	Literacy.....	16
2.3	Læringsutbytte.....	18
2.4	Leseglede.....	21
2.5	Tidligere studier.....	24
2.5.1	Svanes: Stillelesing i norskfaget – fra pustepause for læreren, til veiledningsøkt i lesing?.....	24
2.5.2	En studie om <i>Sustained Silent Reading</i> av Bryan, Fawson og Reutzel.....	27
3	Metode.....	32
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	32
3.2	Abduktiv tilnærming.....	33
3.3	Innsamling av data.....	34
3.3.1	Observasjon.....	34
3.3.2	Intervju.....	36
3.4	Utvalg av informanter.....	40
3.5	Analysemetode.....	41
3.6	Reliabilitet og validitet.....	44

3.7	Generalisering .....	45
3.8	Forskningsetiske prinsipper.....	45
4	Analyse og drøfting .....	47
4.1	Tre stillelesingsopplegg.....	47
4.2	Innramming av leseøkta .....	49
4.2.1	For- og etterarbeid.....	49
4.2.2	Omstendighetene rundt .....	51
4.3	Samhandling i klasserommet under de stille leseøktene .....	53
4.3.1	Samhandling mellom elev og lærer.....	54
4.3.2	Lærerens veiledning i valg av lesebok .....	57
4.3.3	Samhandling mellom elever .....	60
4.4	Forholdet mellom elevenes lesing på skolen og hjemme.....	61
4.4.1	Elevene som ikke leser hjemme .....	62
4.4.2	Eleven som leser fordi «det er bra hjernetrim!».....	64
4.5	Opplevd læringsutbytte .....	66
5	Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	70
5.1	Estetisk og efferent lese måte.....	70
5.2	Utbytte av stille leseøkter .....	73
5.3	Elevene under stille leseøkter.....	75
5.4	Avsluttende refleksjoner .....	79
6	Referanseliste .....	82
	Vedlegg 1: Intervjuguide elever .....	87
	Vedlegg 2: Intervjuguide lærere.....	88
	Vedlegg 3: Kvittering fra Sikt.....	89



## Tabelliste

<i>Tabell 1: Analysekategori lærer</i> .....	42
<i>Tabell 2: Analysekategori elev</i> .....	43

# 1 Innledning

Lesing som grunnleggende ferdighet står sentralt i vår hverdag gjennom hele livet, og dagens samfunn kan i stor grad omtales som et tekstbasert samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 42). Leseopplæringen er en sentral del av skolens utdanningsoppdrag, noe som viser seg ved at dette er en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal implementeres i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Det vektlegges også at norskfaget har et særlig ansvar for leseopplæringen<sup>1</sup>.

I begynneropplæringen er blant annet avkoding et fokus, før det gradvis legges mer vekt på refleksjon, analyse og et kritisk syn på tekster (Roe, 2014, s. 25 og Kunnskapsdepartementet 2019, s. 9). Allerede på ungdomstrinnet kan man se i beskrivelsen av kompetansemålene at elevenes tekstkompetanse og tekstpraksiser blir mer omfattende. Et eksempel på dette er at elevene etter 10. trinn skal kunne sammenligne og tolke ulike litterære sjangre og reflektere over egen bruk av lesestrategier (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Likevel kan det være store variasjoner i elevenes lesekompetanse i ungdomsårene, noe som gjør den såkalte andre leseopplæringen etter barneskolen særlig viktig.

Temaet for denne masteroppgaven er stillelesing i norskfaget på ungdomstrinnet. Individuell lesing i bok blir i skolesammenheng ofte omtalt som stillelesing. Begrepet brukes i mindre grad om lesing i hverdagen, simpelthen fordi lesing i det daglige som regel foregår stille. I undervisningssammenheng benyttes det gjerne i omtale av en snevrere avgrenset aktivitet enn alle former for stillelesing. En tradisjonell forståelse av stillelesing innebærer at elevene leser stille i en avsatt tid, med lesestoff som de i større eller mindre grad har valgt selv, og uten direkte interaksjon med læreren (Hunt, 1970, s. 150). Et vanlig kallenavn for denne aktiviteten er «lesekvart», og innebærer stillelesing i selvvalgt bok i rundt 15 minutter (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61).

I vårt prosjekt vil vi imidlertid benytte en utvidet forståelse av Hunts (1970, s. 150) definisjon for stillelesing. Dette innebærer at vi også inkluderer all form for stillelesing i norskfaget,

---

<sup>1</sup> Deler av dette kapittelet og kapittel 3 om metode omfatter passasjer fra tekst som vi tidligere har skrevet til bruk i prosjektskissen vår. Dette ble skrevet i form av et arbeidskrav høsten 2022 (Pleym & Steinkjær, 2022).

også i annet lesestoff enn selvvalgte bøker. Bakgrunnen for det er at vi erfarte store variasjoner i lærernes gjennomførelse av undervisning med stillelesing. En av lærerne hadde selv valgt ut lesestoff for elevene, mens en annen lærer hadde satt kriterier for hvilke bøker elevene kunne velge mellom. Vi diskuterer dette nærmere i kapittel 3.4.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

I løpet av våre fem år som lærerstudenter har vi gjennom praksisperioder fått ta del i ulike prosjekter med stillelesing. Våre erfaringer tyder på at stillelesing er en skoleaktivitet som mange lærere benytter seg av, og at det finnes ulike fremgangsmåter å gjennomføre stille leseøker på. Dette har skapt nysgjerrighet hos oss. Interesse for lærernes gjennomførelse og begrunnelse, og for elevenes tanker og aktiviteter i tilknytning til stillelesing som skoleaktivitet, danner derfor utgangspunktet for valg av tema. I vår oppgave vil begrepet stillelesing benyttes om selve aktiviteten der elevene leser stille, mens begrepet stille leseøkt vil bli benyttet om norsktimen som skoleaktiviteten stillelesing blir gjennomført i.

Til tross for at stillelesing blir benyttet som arbeidsmetode i mange klasserom (Bryan et al., 2003, s. 47 og Reutzel et al., 2008, s. 37) er det gjort lite forskning på temaet i norsk sammenheng (Svanes, 2016, s. 3). I en norsk studie utført av Svanes (2016) blir derimot temaet belyst. Her undersøkte hun hvilke aktiviteter et utvalg av lærere foretok seg under skoleaktiviteten stillelesing. Svanes (2016, s. 10) kom frem til at lærerne brukte tiden sin ulikt. Noen gjennomførte undervisningsrettet støtte, mens andre ikke hadde en stor grad av direkte interaksjon med elevene. Svanes (2016, s. 17) peker avslutningsvis på elevperspektivet som et tema for videre forskning, noe som inspirerte oss til å inkludere dette i vårt prosjekt.

En amerikansk studie om et lignende tema, som i større grad har inkludert elevperspektivet, ble gjennomført av Bryan, Fawson og Reutzel (2003). I deres forskning omtales stillelesing som Sustained Silent Reading (SSR) (NRP, 2000, s. 191, Bryan et al., 2003, s. 47 og Reutzel, Fawson & Smith, 2008, s. 37). De undersøkte hvilke effekter lesesamtaler kan ha på uengasjerte (*non-engaged*) elevers lesing under stillelesing (Bryan et al., 2003, s. 47-73). Resultatet deres pekte i den retning av at økt oppmerksomhet fra lærer til elev i form av lesesamtaler hadde en positiv virkning på elevene (Bryan et al., 2003, s. 69). Det ble altså konkludert med at korte, personlige lesesamtaler og økt engasjement fra lærer omkring det elevene leste gjorde dem mer engasjert i lesingen. På bakgrunn av studiene til Svanes (2016)

og Bryan et al. (2003) ønsket vi å implementere både elev- og lærerperspektivet. Et sentralt stikkord for vårt prosjekt er derfor samhandling under stille leseøker.

Den tradisjonelle gjennomførelsen av stillelesing som skoleaktivitet, der elevene leser selvstendig og læreren innehar en tilbaketrukket rolle, har vært omdiskutert (Bryan et al., 2003, s. 48-50 og Reutzel et al., 2008, s. 37). The National Reading Panel (NRP, 2000, s. 192) hevdet i sin rapport at det ikke forelå klare belegg i forskningslitteraturen for at elevenes stillelesing i seg selv var hensiktsmessig for deres målbare leseprestasjoner. Dette har blant annet ført til en endring i lærerens rolle under elevenes stillelesing. Endringen omtales ofte som Scaffolding Silent Reading (ScSR), og innebærer at læreren har en mer aktiv rolle som veileder når elevene leser (Reutzel et al., 2008, s. 39). I norsk sammenheng kan ScSR oversettes til veiledet stillelesing og knyttes til teori om stillasbygging (Svanes, 2016, s. 5).

Ved planlegging og gjennomføring av stille leseøker kan det tenkes at det foreligger et mål fra lærerens side om ønsket læringsutbytte hos elevene. Samtidig er læringsutbytte et omdiskutert begrep som i norsk pedagogisk sammenheng konkurrerer med for eksempel dannelse (Opdal, 2018). I vårt prosjekt mener vi med læringsutbytte «det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess» (NOKUT, u.å., s. 2). Bakgrunnen for dette valget er fordi vi i tilknytning til stillelesing som skoleaktivitet ser på læringsutbytte som noe ut over bare den faglige kompetansen. I læreplanen for norsk står det at «faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold...»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Et eksempel på denne bredere oppfatningen av læringsutbytte er at elevene opplever en lavere terskel for å sette i gang med lesing eller får kunnskaper om å låne en bok.

I studiene til Svanes (2016) og Bryan et al. (2003) blir verdien og utbyttet av stillelesing som skoleaktivitet diskutert. I den sammenheng finnes det ulike oppfatninger om hva læringsutbyttet skal innebære, der man kan skille mellom hva som er ønsket læringsutbytte, og hva som er det faktiske læringsutbyttet (Opdal, 2018, s. 99). I tillegg kan det settes søkelys på om all aktivitet i skolen trenger å ha et konkret mål. Hensikten bak skoleaktiviteten stillelesing kan for eksempel være målbare leseferdigheter, men også opplevelsen av glede ved å lese skjønnlitteratur. Videre kan stillelesing være en positiv aktivitet for mange elever, der de kan finne roen og koble av i en ellers hektisk skolehverdag. Verdien av en aktivitet i skolen der elevene ikke blir vurdert eller trenger å prestere foran andre, kan også være nyttig.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av refleksjonene og forskningsresultatene vi har gjengitt i de foregående avsnittene, vil vi i vårt prosjekt rette fokus mot både elev- og lærerperspektivet under skoleaktiviteten stillelesing. Vår kombinerte tilnærming inspirert av studiene til Svanes (2016) og Bryan et al. (2003) gjør at vi vil se på ulike former for samhandling under stillelesingsøktene. Dette innebærer samhandling mellom lærer og elev, og elevene seg imellom. Vår problemstilling er som følger:

*Hvilke forestillinger om læringsutbytte ligger til grunn for arbeidet med stille leseøker hos et utvalg ungdomsskoleklasser, og hvordan organiseres leseøktene for å skape størst mulig utbytte for elevene?*

For å kunne svare på denne problemstillingen har vi gjennomført en kvalitativ studie der vi benyttet observasjon og intervju i tre ulike skoleklasser på åttende trinn, på to ulike skoler. Vi observerte rundt en ukes norskundervisning med hver klasse og disse observasjonene danner grunnlaget for vårt datamateriale. Av hensyn til personvern har vi valgt å omtale lærerne etter de fiktive navnene Zelda, Øystein og Åse. Slik anonymisering har vi også gjort med elevenes navn når vi viser til eksempler fra observasjoner eller lengre sitater fra intervju.

Imidlertid har vi noen begrensninger som skyldes at vi bare hadde tid til å ta utgangspunkt i et begrenset antall undervisningsopplegg og -timer. Det har også vært en begrensning for den praktiske gjennomføringen av masterprosjektet at vi har måttet gjennomføre observasjoner innenfor rammene av lærernes allerede planlagte undervisningsopplegg. Dette har ført til at det er store ulikheter i gjennomføringen av stillelesingsoppleggene i de forskjellige klassene. Likevel har lærerne strukket seg langt i å planlegge leseundervisning som var tilpasset våre interessefelt. Til tross for våre begrensninger, vil vi få et inntrykk av hvordan skoleaktiviteten stillelesing gjennomføres i de valgte klassene. Med utgangspunkt i problemstillingen vår har vi utformet to forskningsspørsmål:

*1) Hvilke forventninger har lærerne til utbyttet av stille leseøker, og hvordan velger de å organisere arbeidet?*

I første forskningsspørsmål vektlegges lærerperspektivet. I tilknytning til dette vil lærernes refleksjoner om elevenes læringsutbytte være interessant å se i sammenheng med arbeidet som blir utført. Vi ønsker også å få frem andre momenter som lærerne vektlegger i elevenes

leseopplæring, slik som hvordan de vil beskrive en god leser. Dette kan fortelle oss noe om deres tilnærming til skoleaktiviteten stillelesing.

*2) Hva gjør elevene i stille leseøker, og hvilke forventninger har de til utbyttet av stillelesing?*

I andre forskningsspørsmål er det elevperspektivet som står sentralt. Vi ønsker å observere hva elevene foretar seg under stillelesing og samtidig få en større innsikt i deres refleksjoner. Elevenes lesevaner, forventninger til gjennomføringen av stille leseøker og tanker om årsaken til at de har stillelesing på skolen inngår i dette. Det vil være interessant å knytte elevenes svar til våre observasjoner av det de og læreren gjør, men også til lærernes tanker om forventet utbytte av stille leseøker.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Masteroppgaven vår består av seks deler. I teoridelen vil vi først se på stillelesing i et historisk perspektiv. Deretter vil vi gå nærmere inn på hvordan lesing vektlegges i norskfaget, der begrepene estetisk og efferent leseemåte, literacy og lesestrategier vil bli gjort rede for. I siste del av teoridelen vil vi gi en innføring i de sentrale begrepene læringsutbytte og motivasjon for lesing. Vi vektlegger blant annet hvilken type motivasjon som bør ligge til grunn for elevenes utvikling av leseferdigheter, og hvordan læreren kan arbeide for å øke elevenes læringsutbytte.

Måten vi har gått frem på i vår datainnsamling, blir presentert i masteroppgavens metodekapittel. Her blir også retningsskifter som er tatt underveis i prosjektet lagt frem, i tillegg til beskrivelser av utvalget vårt. I kapittelet om analyse og drøfting vil vi blant annet ta for oss innramming av de stille leseøktene, samhandling i klasserommet, forholdet mellom elevens lesing på skolen og hjemme, og elevenes opplevde læringsutbytte. I denne delen vil vi også ta i bruk begreper fra teorikapittelet ved diskusjon av funnene.

Til slutt vil vi se på empirien i et større perspektiv og knytte funnene sammen med hverandre. Her vil blant annet elevperspektivet og lærerperspektivet sees i sammenheng, og vi vil diskutere nærmere hvordan våre resultat kan benyttes for å utvikle vår egen praksis omkring leseopplæring som fremtidige lærere.

## **2 Teori**

I dette kapitlet vil vi presentere det teoretiske grunnlaget for studien vår. For en dypere forståelse av hvordan stillelesing brukes og begrunnes i dagens skole, vil vi innledningsvis gi en historisk gjennomgang av skoleaktiviteten stillelesing. Videre vil vi se nærmere på norskfagets læreplan og den grunnleggende ferdigheten lesing. Innenfor lesing inkluderes både efferente og estetiske lesemåter, lesestrategier og literacy.

Begrepet læringsutbytte står sentralt i vårt prosjekt, samtidig som det kan oppfattes som problematisk. Det er likevel et avgjørende begrep som man ikke kommer utenom i diskusjon av elevenes utbytte av en skoleaktivitet. Deretter vil vi ta for oss et annet viktig moment i elevers leseopplæring, nemlig elevenes engasjement og motivasjon for lesing. Til sist vil vi gjøre rede for studiene til Svanes (2016) og Bryan et al. (2003) som vi også har valgt å legge oss nær i vårt forskningsprosjekt. Redegjørelsen innebærer presentasjon av deres teorigrunnlag, fremgangsmåter og funn, og våre tanker og refleksjoner om studiene.

### **2.1 Stillelesing i et historisk perspektiv**

I dette delkapitlet vil vi trekke frem utviklingen i samfunnet som har ført til nye behov for leseferdigheter og en endret utførelse av skoleaktiviteten stillelesing. Her vil vi trekke frem momenter som omhandler fremvekst av nye læreplaner, en voksende elevautonomi og en endret lærerrolle. Skoleaktiviteten stillelesing har gjennomgått endringer fra 1700-tallet og til i dag, men samtidig kan man se tendenser til at den tradisjonelle fremgangsmåten fremdeles benyttes i norske klasserom.

Historisk sett har leseopplæringen i norsk skole gått fra å være en konsekvens av den protestantiske kirkens ønske om at menighetene var lesekyndig på 1700-tallet, til å reflektere et behov for å tilegne seg verdslig kunnskap for resten av samfunnets medlemmer på 1800-tallet (Skjelbred, 2010, s. 26-27). Leseopplæringen i skolen spilte også en viktig rolle i å gi de konfirmerte tilstrekkelige leseferdigheter slik at de unge kunne delta i de voksnes samfunn. I takt med at samfunnet endret seg på midten av 1800-tallet til å bli mer skriftspråklig, økte også behovet for at flere fikk økte leseferdigheter (Skjelbred, 2010, s. 27). Lesing utviklet seg dermed til å bli en nødvendig kunnskap for å kunne delta både i arbeidslivet og sosialt på fritiden. Med ny lovgivning i 1889 opprettes norskfaget, og skoleaktiviteten lesing som et mer norskfaglig ansvar har sin begynnelse her (Skjelbred, 2010, s. 38).

På 1900-tallet blir lærerens rolle mindre fremtredende og elevautonomien får et større fokus (Skjelbred, 2010, s. 95). En start på denne utviklingen mot større selvstendighet for elevene, kan leses ut av Normalplanene av 1922 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922). I planene heter det at «*Stille lesning* med utgreiing om innholdet etterpå bør bli brukt i alle skoler» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s. 18, jf. Skjelbred, 2010, s. 89). Det kan dermed se ut til at lesing ikke lenger er synonymt med det å lese høyt, slik det var tidligere (Skjelbred, 2010, s. 89).

Samtidig er det ikke helt klart hva som menes med stillelesing i Normalplanene av 1922. I senere tid har det blitt vanlig å forbinde stillelesing med en aktivitet der elevene leser stille i en selvvalgt bok, uten særlig interaksjon med lærer (Moore, Jones & Miller, 1980, s. 445 og Reutzel et al., 2008, s. 38). Vi kommer nærmere inn på hva lesing innebærer som skoleaktivitet i dag i kapittel 2.2. I Normalplanene av 1922 heter det derimot at det skal være en «utgreiing om innholdet» etter stillelesingen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s. 18). Dette kan vi tolke som om at læreren enda skulle ha en viss kontroll over elevenes arbeid. Likevel kan det argumenteres for at det å lese stille er en arbeidsmetode som i seg selv vil innebære en viss grad av selvstendig arbeid. Vi kan derfor anta at formuleringen fra 1922-planene peker i retning av at elevene nå får arbeide noe mer uavhengig av læreren.

I 1939 kom en ny Normalplan der elevaktivitet mer eksplisitt ble satt i fokus, et prinsipp som siden da har vært med på å prege norsk undervisning (Skjelbred, 2010, s. 38). Med en ny pedagogikk skulle læreplanene kjennetegnes av blant annet allsidig og selvstendig arbeid med fagstoffet (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017, s. 203). Elevene skulle nå medvirke i egen læringsprosess og i søken etter kunnskap, for «Slik må en gå fram når en vil lære noe senere i livet også: undersøke, spørre seg for, samtale og lese» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 13).

Undersøkelser som gjengis i læreplanen, hadde vist at leksegjennomgang og leksehøring hadde lite for seg, og elevene skulle nå i stedet arbeide mest mulig aktivt (Skjelbred, 2010, s. 38). Sett i sammenheng med utdraget fra Normalplanene av 1922 i forrige avsnitt, der læreren enda skulle ha en viss grad av kontroll, danner Normalplanene av 1939 en kontrast. Det sies nå ingenting om samtaler omkring tekster, noe som kan skyldes den sterkere vektleggingen av elevautonomi (Skjelbred, 2010, s. 95). Disse historiske hendelsene er sentrale momenter i utviklingen mot den moderne norskundervisningen.



I amerikansk forskning hevdes det at SSR historisk sett har vært brukt som arbeidsmetode i mange klasserom (Bryan et al., 2003, s. 47 og Reutzel et al., 2008, s. 37). Ifølge Bryan et al. (2003, s. 48) kan skoleaktiviteten SSR trekkes tilbake til Lyman C. Hunt Jr. Hans oppfatning innebærer at SSR er en forutsetning for å utvikle gode leseferdigheter (Hunt, 1970, s. 150). Hunt (1970, s. 150) mener at elevene vil kunne knekke koder under lesing gjennom å få velge lesestoff basert på sine egne interesser. Han nevner blant annet at «The reading situation must be turned into a search for ideas. The search should be done silently» (Hunt, 1970, s. 150).

I tilknytning til den daværende norske læreplanen, Mønsterplan av 1974, sto prinsippet om at elevene skulle arbeide selvstendig og være mindre avhengig av lærers undervisning også sterkt i norsk undervisning i dette tidsrommet (Skjelbred et al., 2017, s. 301). I Mønsterplanen av 1974 heter det blant annet at «Stillelesing kan være underholdningslesing og studielesing» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 99). Videre omtales stillelesning som den formen for lesing de fleste mennesker får mest bruk for når de ønsker å tilegne seg kunnskaper og opplevelser (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 105). Dette kan tyde på at en variant av skoleaktiviteten stillelesing også ble benyttet som arbeidsmetode blant lærere i norske klasserom i dette tidsrommet.

I år 2000 kom NRP (2000) ut med en rapport som har blitt sentral i debatten om stillelesing (SSR) som arbeidsmetode. Panelet ønsket å finne ut av hvilken arbeidsmetode som er mest hensiktsmessig for å øke elevenes leseflyt (NRP, 2000, s. 189). Dette gjorde de ved å blant annet se på tidligere studier gjort på stillelesing. Panelet hevder at det var publisert relativt få studier på dette feltet, og at de studiene som ble brukt i undersøkelsen reflekterte et smalt spekter av fremgangsmåter (NRP, 2000, s. 192).

Rapporten fra NRP (2000) skapte reaksjoner da det fremkom at panelet, basert på daværende forskning, ikke kunne konkludere med at det forelå en påviselig sammenheng til at stillelesing alene var gunstig for elevenes generelle leseprestasjoner (Reutzel et al., 2008, s. 37 og NRP, 2000, s. 191). Likevel fremmer rapporten at dette ikke er synonymt med at slike prosedyrer ikke kan fungere, men at det er et behov for mer forskning på feltet for en slik konklusjon (NRP, 2000, s. 216). Den omfattende NRP-rapportens (2000) kritikk satt den tradisjonelle formen for stillelesing og praksisen av dette i et dårlig lys.

Som nevnt ovenfor har rapporten fra NRP (2000) i senere tid vært omdiskutert. Stephen Krashen (2001, s. 119) hevder at panelet ikke hadde tatt tilstrekkelig hensyn til flere relevante

studier, samt feiltolket enkelte av studiene. For å underbygge påstanden sin viser han til et utvidet utvalg av studier, samtidig som han gjennomgår de studiene han mener var feiltolket (Krashen, 2001, s. 119-121). I ettertid har imidlertid både Reutzel et al. (2008, s. 38) og Bryan et al. (2003, s. 49) ytret kritikk mot Krashens (2001, s. 119-121) eget utvalg av studier.

Kritikken fra Reutzel et al. (2008) og Bryan et al. (2003) består i at Krashen (2001, s. 119-121) tok utgangspunkt i studier der elevene var på et skolenivå tilsvarende videregående, der de allerede kan lese og derfor vil få et større utbytte av uveiledet, selvstendig lesing. Krashen (2001, s. 120) påpeker at elevene bør få velge bøker selv, ha et stort utvalg av bøker å velge i og få lese i en kort periode hver dag uten ytre påvirkninger. På denne måten mener han at SSR vil virke hensiktsmessig. Denne oppfatningen av SSR er i tråd med Hunts (1970, s. 150), som vi kunne se tidligere i dette kapittelet. Krashen (2001, s. 121) konkluderer slik:

Note that even a finding of «no difference» between free readers and students in traditional reading programs suggests that free reading is *just as good as* traditional instruction, which confirms that free reading does indeed result in literacy growth, an important theoretical and practical point (Krashen, 2001, s. 121).

Krashens (2001, s. 121) utsagn kan tolkes som at uavhengig av om studier viser merkbar utvikling av leseferdigheter ved bruk av stillelesing som arbeidsmetode eller ikke, så kan det ikke utelukkes at stillelesing gir en effekt på elevers lesekompetanse. Siden lesing er noe som benyttes både i alle skolefag, men også ellers i elevenes hverdag, vil det være utfordrende å fastslå nøyaktig hva som bidrar mest til å øke elevenes leseferdigheter.

NRP-rapporten (2000) fikk imidlertid også støtte i forskningslitteraturen, noe som etter hvert førte til en endring av lærerens rolle under SSR (Svanes, 2016, s. 3). Reutzel et al. (2008, s. 38) hevder blant annet at det er usikkert om elevene faktisk leser under den tildelte tiden i SSR, da av kriteriene for SSR er at det ikke skal være noen interaksjon mellom lærer og elev. Det stilles altså spørsmål rundt verdien av stillelesing uten oppfølging fra lærer, og elevenes utbytte av denne skoleaktiviteten uten lærerens veiledning. Dette har sammenheng med det Svanes (2016, s. 4-5) trekker frem om lærerens nye rolle under stillelesing, som blant annet inkluderer å være en veiledende fagperson fremfor å la elevene lese stille uten tilbakemelding. Den endrede utførelsen av SSR omtales ofte som Scaffolded Silent Reading (ScSR) og innebærer at læreren tar en mer aktiv rolle under stillelesingen (Reutzel et al., 2008, s. 39). I

tilknytning til dette vil det også være sentralt å fokusere på å bevare elevenes autonomi, ettersom læreren i større grad blir involvert.

I praksis førte NRP-rapporten (2000) til en motreaksjon mot den utførelsen av stillelesing som hadde vært praktisert frem til dette tidspunktet. I tillegg bidro det til at læreren tok en mer aktiv rolle i å veilede elevene under lesing, samt drive mer eksplisitt undervisning i lesestrategier. Lærerens rolle som veileder kan blant annet omhandle valg av bøker eller lesesamtaler med elevene underveis i lesingen. Likevel ser man fremdeles tendenser til at også den tradisjonelle utførelsen av SSR blir benyttet i norske klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 45). Vi ser det derfor som nyttig at vår datainnsamling gir innsikt i ulike undervisningsopplegg med stillelesing da arbeidsmetoden kan praktiseres på forskjellige måter.

## **2.2 Lesing i norskfaget**

Etter denne historiske presentasjonen, vil vi se på hvordan stillelesing omtales og brukes som arbeidsmetode i norskfaget i dag. Det kan argumenteres for at det å lese stille er en sentral og stor del av elevers leseopplevelser i skolen, da en stor del av selve leseprosessen nødvendigvis vil foregå individuelt. Dette kan gjelde både arbeid med skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster. Vår omtale av lesing i dette delkapittelet vil derfor også omhandle lese måten stillelesing.

I læreplanen for norsk står det at norskfaget har et særlig ansvar for elevenes leseopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dette innebærer at norsklærere i større grad enn andre faglærere må veilede elevene i sin leseutvikling gjennom hele skolegangen. Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene, som også inkluderer skrive-, regne-, muntlige- og digitale ferdigheter. Disse skal implementeres i hvert fag, og hva dette innebærer, står beskrevet i fagets læreplan.

Lesing i norskfaget innebærer «å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Videre skal utviklingen av lesing i norskfaget bevege seg fra grunnleggende avkoding til «å kunne lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Det fremkommer med andre ord at i tillegg til å tilegne seg en bred tekstferaring, skal elevene også møte og forstå tekstene på et dypere nivå ved blant annet å lese kritisk,

reflektere og lese mellom linjene. Lærere må derfor gi elevene de verktøyene de trenger slik at de kan mestre dette på en selvstendig måte. I tråd med dette er det ulike måter å lese en tekst på, noe som vil avhenge av formålet med lesingen. Dette vil vi komme nærmere inn på i følgende delkapittel om estetisk og efferent leseemåte.

### **2.2.1 Estetisk og efferent leseemåte**

Rosenblatt (1995, s. 32) viser til to ulike formål og leseemåter som mennesker innehar ved lesing av tekst. Den første av disse kalles estetisk lesing. Målet ved denne leseemåten er den emosjonelle vinklingen ved lesing, og Rosenblatt (1995, s. 32) beskriver denne opplevelsen som en tilfredsstillelse som kan dekke flere ulike menneskelige behov. Estetisk lesing vekker gjerne følelser, engasjement og innlevelse hos lesere (Rosenblatt, 1995, s. 30). Dette vil ofte føre med seg assosiasjoner til det som blir lest, slik som tidligere opplevelser, erfaringer eller minner. For å vekke interesse for lesing vil det trolig være denne leseemåten lærere ønsker at elevene skal erfare under den første leseopplæringen. I tillegg til å lære seg å avkode ord og setninger, og skape forståelse av det som blir lest, kan målet om å skape engasjement og glede rundt lesing derfor være relevant.

Den andre leseemåten kalles efferent lesing. Denne leseemåten har som mål å være praktisk nyttig, gi oss svar på noe vi lurer på, eller skaffe oss informasjon (Rosenblatt, 1995, s. 32). Å lese efferent innebærer gjerne å lese teksten på leting etter kunnskap eller enkeltopplysninger. Vår oppmerksomhet vies gjerne til å velge ut informasjon, for så å benytte denne informasjonen etter endt lesing (Rosenblatt, 1995, s. 32). I skolesammenheng vil et eksempel på efferent lesing være lesing av fagtekster, og arbeid rundt disse tekstene.

Rosenblatt (1995, s. 33) understreker hvordan vekslingen mellom disse to ulike formene for tekstlesing, og ikke minst oppmerksomhet under lesing, er essensielt for utvikling av lesekompetanse. Hun påpeker også hvordan de to leseemåtene ikke må sees på som strake motsetninger, men heller som en kombinasjon av mulige transaksjoner med en tekst (Rosenblatt, 1995, s. 33). Når vi leser en tekst, vil det vekkes både referensielle og følelsesmessige aspekter i bevisstheten vår, men det er hvor vi legger vår oppmerksomhet som påvirker hvordan vi leser teksten. En kan stille spørsmål om hvor vidt det er mulig å ha en vekslende tilnærming til hvordan man leser, altså å lese den både efferent og estetisk. Ifølge Rosenblatts (1995, s. 33) beskrivelser vil en estetisk lesetilnærming ha større orientering mot følelser og sanser, enn selve informasjonen i det som leses. Det kan likevel

antas at det er mulig å starte og lese en tekst med et efferent utgangspunkt, for så å bli engasjert i tekstens innhold slik at oppmerksomheten flyttes til det estetiske.

I tilknytning til ulike tekstsjangere er det lett å anta at sakprosa tekster hører sammen med efferent lesing, og at skjønnlitterære tekster i hovedsak leses estetisk. Dette trenger ikke bestandig å være tilfellet. Menneskers interesser innenfor et tema eller kompetanseområde kan medføre at det vekkes vel så mange følelser ved å lese en faktabok, avisartikkel eller forskningsartikkel. Løvland (2012, s. 81) trekker frem at mange barn leser fagbøker av egen interesse på fritiden, og at deres erfaringer med sakprosa tekster oftest oppstår i starten av skolegangen. Dette kan knyttes til funn fra vår datainnsamling, der vi blant annet så elever som leste sakprosa tekster for å underholde seg. Vi kommer nærmere inn på dette i kapittel 4.4.2.

Ottesen og Tysvær (2017, s. 54-56) viser i sin artikkel til tidligere forskning som antyder at det foregår lite skjønnlitterær lesing på mellomtrinnet, men at det vektlegges i større grad på ungdomstrinnet og videregående skole. I deres eget studie undersøkes 102 læreres opplevde erfaringer rundt «skjønnlitterære tekstpraksiser» på mellomtrinnet. I denne undersøkelsen kom det frem at det på mellomtrinnet settes av mye tid til individuell lesing. For eksempel ved 20-30 minutter avsatt lesetid hver dag, eller i form av lesekvart som innebærer rundt 15 minutter lesing (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61).

Ottesen og Tysvær (2017, s. 61-63) hevder også at det meste av skjønnlitterær lesing hos elevene foregår for «kosen sin del» og uten noen konkrete litteraturfaglige målsettinger. Forfatterne oppsummerer med at elevene oppnår skjønnlitterære leseerfaringer, men at lærerne sjelden utnytter litteraturens potensial (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 63). Videre argumenterer de for at elevene ikke får benyttet sine leseerfaringer i tilknytning til danningperspektivet og i leseopplæringsperspektiv med mål om å utvikle kritisk literacy. Til tross for at noe forskning antyder at det er lite skjønnlitterær lesing på mellomtrinnet, så viser studien til Ottesen og Tysvær (2017) det motsatte. Det som det derimot er mangel på, er målrettet litteraturfaglig arbeid med skjønnlitterære tekster.

Mye av forskningen og diskusjonen tilknyttet undervisning i litteratur, lesestrategier og lesing, deriblant stillelesing, kan antas å bunne i ulike oppfatninger av hva en god leser er. I studien til Bryan et al. (2003) undersøkes verdien av litterære samtaler med tre uengasjerte lesere i sammenheng med stillelesing. Deres studie dreier seg om estetisk lesing, ettersom

elevene skulle velge skjønnlitterære bøker ut ifra egne interesser. I tiden som var satt av til stillelesing, hadde ikke læreren lagt opp til at elevene skulle gjøre noen form for før- eller etterarbeid i tilknytning til det de leste (Bryan et al., 2003, s. 53). Bryan et al. (2003, s. 51) trekker frem flere forskningstekster som understreker at elever som er engasjerte i lesing, utvikler seg mer som lesere ved at de blant annet benytter seg av lesestrategier eller deler leseerfaringer med andre.

I en kvalitativ undersøkelse gjort av Kjelen (2015) ble det sett nærmere på lærerstudenters litterære respons til to ulike tekster. Han kom her frem til at ingen av leserne viste en gjennomgående sterk faglig-analytisk tilnærming til litteratur, og at det i størst grad er hverdagspråket som dominerer hos lærerstudentene (Kjelen, 2015, s. 15). Ut ifra disse resultatene peker Kjelen (2015, s. 15) på kritikken av litteraturundervisningen i Norge. Kritikken innebærer blant annet at undervisningen i stor grad har vektlagt følelser og opplevelser med tekst. Det er altså den estetiske lese måten som blir vektlagt, fremfor å hjelpe elevene til å skape en mer begrepsorientert forståelse av litteratur. Han peker på at undervisningen mister det faglige aspektet, og at litteratur blir brukt i tilknytning til kos (Kjelen, 2015, s. 15). Likevel er det viktig å trekke frem at Kjelen (2015, s. 16) samtidig påpeker at følelser, minner og private assosiasjoner også er viktig for litterær lesing.

Avslutningsvis konkluderer Kjelen (2015, s. 17) med at lærerens oppgave i stor grad burde innebære en balanse mellom det å lære elevene om den sosiale, historiske og faglige tilnærmingen til en tekst, og elevenes kognitive evner og emosjonelle responser. Dette kan læreren oppnå gjennom litterære samtaler, elevarbeid og høyttenkning og slik bidra til å øke elevenes faglige lesing (Kjelen, 2015, s. 17). En slik balanse mellom en faglig-analytisk tilnærming og følelsesmessige assosiasjoner kan tolkes å være Kjelens (2015) svar på hvilke kunnskaper og ferdigheter som bør innehas for å være en god leser.

I tilknytning til efferent og estetisk lesing kan det antas at Kjelen (2015) savner en faglig-analytisk tilnærming til tekster som leses i skolen, også skjønnlitterære tekster som ofte leses med utgangspunkt i en estetisk tilnærming. Å lære elevene å bryte ned tekstens innhold, og skape en dypere forståelse av hvordan teksten kommuniserer, går inn under en faglig-analytisk tilnærming. Elevene må lære seg å analysere teksten med utgangspunkt i en metakognitiv bevissthet. Dette innebærer at man overvåker og vurderer egne kognitive prestasjoner, og kan for eksempel være et verktøy dersom vi leser noe vi ikke forstår (Roe, 2014, s. 45).

Lesere som overvåker og vurderer sine egne kognitive prestasjoner kaller Roe (2014, s. 45) for strategiske lesere. Særlig under lesing av lengre tekster, tekster som er skrevet i en annen tid, eller på et avansert litterært språk, vil dette være nødvendig. I dette tilfellet er man en aktiv leser, noe som innebærer å stoppe opp, lese om igjen og bryte ned setningene. I efferent lesing vil trolig leseren være mer observant rundt forståelsen av det som blir lest, og i større grad selv ha fokus på at innholdet blir forstått. Årsaken til dette er at målet med denne type lesing gjerne er å søke kunnskap i teksten (Rosenblatt, 1995, s. 32). Det kan likevel tenkes at metakognitiv bevissthet også er viktig under estetisk lesing for at leseren skal kunne forstå hva og hvordan teksten kommuniserer. I denne sammenhengen kan det for eksempel være at tekstens budskap forsvinner dersom leseren ikke forstår det som blir lest.

Studiene til Ottesen og Tysvær (2017), Bryan et al. (2003) og Kjelen (2015) har til felles at de stiller spørsmål til måten litteraturundervisningen blir gjennomført på. Kjelen (2015, s. 15) vektlegger blant annet at han savner en begrepsorientert forståelse til litteratur. De to førstnevnte viser til at mye av den skjønnlitterære lesingen som foregår i skolen, blir gjort uten klare mål for aktiviteten. Dette forekommer for eksempel ved at det ikke er noen form for oppfølging før eller etter endt lesing, eller ved at det ikke blir gjennomført tilhørende aktiviteter som gir elevene en større dybde i sin skjønnlitterære leseopplæring. Det blir blant annet argumentert for at slike aktiviteter er viktig da de har som hensikt å vekke litterær interesse hos elevene (Bryan et al., 2003, s. 51 og Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61-63).

Det bør dessuten nevnes at undervisning skal sees i sammenheng med skolens oppdrag om dannelse hos elevene. Dette er noe som skal oppnås gjennom opplevelser, utfordringer, lek, arbeid på egenhånd og under samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Av den grunn er det interessant at målstyrt undervisning vektlegges i den grad det gjøres av forskere. Det å lese i en bok kan i seg selv føre til en mestringsopplevelse for mange. For eksempel kan elevene få kunnskap om hvordan man låner bøker, oppleve mestring gjennom å begi seg ut i lesing av lengre tekster eller ved å oppleve en lavere terskel for å lese på fritiden.

### **2.2.2 Lesestrategier**

Bråten (2007, s. 3) viser til sin egen definisjon av leseforståelse, der han skriver at «leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst». I tilknytning til å gjennomføre og samhandle med en tekst er det hensiktsmessig å trekke frem lesestrategier. Lesestrategier er et begrep leselærere er kjent med, og omhandler en rekke aktiviteter som kan benyttes for å fremme leseforståelsen på

flere måter samtidig (Roe, 2014, s. 87). NRP-rapporten (2000, s. 337) trekker frem at ideen bak denne tilnærmingen til undervisning er at leseforståelsen kan forbedres ved å lære elevene å bruke spesifikke kognitive strategier, eller å resonnerer strategisk når de møter hindringer underveis i lesingen.

Ifølge kompetansemålene i norsk etter tiende trinn skal elevene kunne sammenligne og tolke romaner, noveller og lyrikk, beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i skjønnlitteratur og sakprosa, og utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). I disse kompetansemålene blir lesestrategier spesifikt nevnt, noe som gir et tydelig signal på at de skal vektlegges innenfor norskfaget. På ungdomstrinnet fokuseres det særlig på at elevene skal utvikle utholdenhet under lesing av lengre tekster og vise at de klarer å utforske og reflektere rundt tekstens kontekst (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9-10).

Magnusson og Frønes (2020, s. 84) viser til ulike strategier som kan benyttes før, under og etter lesing. Lesestrategier som benyttes før lesing kan være å aktivisere forkunnskaper om temaet, lese underoverskrifter eller undersøke tekstens lengde (Magnusson & Frønes, 2020, s. 84). Videre legges det frem strategier som kan benyttes underveis i lesingen, og disse omhandler blant annet å overvåke forståelse av ord, setninger og avsnitt, og eventuelt ta grep dersom man leser noe man ikke forstår. I tillegg kan det å stille spørsmål eller ta notater til teksten også være strategier man kan benytte seg av under lesing. Etter endt lesing kan lesestrategier innebære å reflektere over egen læringsprosess gjennom å stille spørsmål til forståelsen av innholdet, lese over notatene sine og skrive sammendrag (Magnusson & Frønes, 2020, s. 84-85).

Roe (2014, s. 45 og 79) trekker frem undervisning om lesestrategier som et sentralt trekk hos gode leselærere. Lærerne bør ha kunnskap om gode lesestrategier og kunne utnytte ulike læringssituasjoner til å undervise om disse. Slik kan de hjelpe elevene til å bli strategiske lesere (Roe, 2014, s. 79). Undervisning om lesestrategier bør være systematisk, konkret og eksplisitt, og må tilpasses hver enkelt elevgruppe. Berge, Helgevold og Schulz-Heidorf (2017, s. 168) hevder at lesestrategier bør være en integrert del av elevenes læring under lesing i alle fag. Dette gjelder både fagtekster og faglig lesing av skjønnlitteratur.

Målet med undervisning i lesestrategier bør være at elevene på sikt vil benytte seg av disse mer eller mindre automatisk under lesing (Roe, 2014, s. 115). Det er ikke nok at elevene får



dem forklart, men de må også lære lesestrategiene gjennom selvstendig arbeid (Roe, 2014, s. 115). Bråtens (2007, s. 5) forståelse av gode lesere ser ut til å være i tråd med dette. Han nevner blant annet at gode lesere er svært aktive mens de leser, idet de blant annet benytter seg av lesestrategier underveis i lesingen. Roe (2014, s. 45) trekker i denne sammenheng frem et trekk ved svake lesere der de ikke stopper opp når de leser noe de ikke forstår. Samtidig har de også vansker med å sette ord på det som var utfordrende med teksten. I gjennomføring av stillelesing som skoleaktivitet vil det ligge til grunn noen forventinger om at elevene skal mestre det å benytte seg av lesestrategier på egenhånd. For elever som opplever dette som problematisk, vil det være hensiktsmessig med tettere oppfølging av lærer underveis.

Roes (2014, s. 45) poeng kan tolkes slik at det å kunne benytte seg av lesestrategier under lesingen ikke bare vil øke forståelsen av det som blir lest, men også føre til en bevissthet rundt det som ikke blir forstått. Et viktig moment for å oppnå dette vil være at læreren underviser eksplisitt om lesestrategier, og engasjerer seg gjennom oppfølging og tilbakemeldinger mens elevene leser (NRP, 2000, s. 337).

Likevel kan det se ut til at det å gjennomføre leseundervisning på denne måten står i kontrast til lesekvart og stillelesingsstunder i norske klasserom. Som tidligere nevnt trekker Ottesen og Tysvær (2017, s. 61) frem at det meste av elevenes stillelesing nettopp er en individuell aktivitet. Dette innebærer en liten grad av interaksjon mellom lærer og elev. Undervisning i lesestrategier kan bidra til at elevene blir bedre rustet til å møte utfordrende og komplekse tekster, noe som er svært relevant i dagens tekstbaserte samfunn. Av den grunn er det sentralt å trekke inn literacy, og hvordan elevenes tekstkompetanser er sentralt i deres daglige liv.

### **2.2.3 Literacy**

Literacy-begrepet beskriver Roe (2014, s. 34) som en tekstkompetanse sammensatt av mange ulike kulturelle praksiser. Denne tekstkompetansen er påvirket av både sosiale, politiske, historiske, materielle og ideologiske faktorer. Lesing og skriving er en stor del av menneskers daglige liv, og tekstkompetansene og ulike tekstpraksiser vil ofte tilegnes gjennom uformelle læringssituasjoner og meningsskapning (Roe, 2014, s. 34). Utdanningsdirektoratet (2021, s. 42) understreker at dagens samfunn i stor grad er et tekstbasert samfunn, og at et viktig mål i skolen er å bidra til at elevene får erfaring med ulike tekster de vil møte.

Innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene er blant annet et tiltak som er gjort for å øke fokuset på at måten man leser, skriver, snakker og tenker omkring en tekst, må tilpasses

de ulike fagfeltene. Dette omtaler Utdanningsdirektoratet (2021, s. 16) som literacy i fagene. Læring i de ulike fagene er altså mer enn selve fagstoffet, da det også handler om hvordan tekstene leses, tolkes, formidles og overføres til resten av samfunnet. Innenfor tekstkompetanse vil også erfaringer være med å påvirke menneskers møte med tekster. Teksterfaringer vil innebære det brede spekteret av tekster som elevene skal ha kjennskap til og kunne reflektere rundt. Når det gjelder efferent lesing, kan dette tolkes som kompetanse om å være observant, reflektere og analysere innhold mens man leser, gjerne samtidig som man oppsøker kunnskap i teksten (Rosenblatt, 1995, s. 32).

En persons erfaringer og danning av tekstkompetanse vil være med på utviklingen av enkeltmennesket som individ, men også bidra til utviklingen av mennesker man omgås (Roe, 2014, s. 34). For at elevene skal få et så stort utbytte som mulig av undervisning i literacy vil det være sentralt å ta utgangspunkt i hvilke tekstkompetanser de bringer med seg fra lokalmiljøene (Roe, 2014, s. 35). Lærere kan møte elever som både har mye eller ingen kompetanse om tekster som benyttes i skolen, noe som må tas hensyn til og brukes som utgangspunkt for undervisningen.

En av skolens oppgaver er å formidle og modellere tekstkompetanse til elevene slik at de kan mestre utfordringer i samfunnet og delta som aktive samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Elevers lesing av ulike tekster i skolen er en spesifikk måte å øke deres tekstkompetanse på. I denne sammenhengen kan man tenke seg en motsetning mellom estetisk lesing og literacy. Som tidligere nevnt er gjerne en estetisk lese måte uten konkrete mål, der den gode leseopplevelsen står i sentrum (Rosenblatt, 1995, s. 30-32). Av den grunn kan det tenkes at estetisk lesing i mindre grad bidrar til ny teksterfaring, da elevene trolig vil velge lesestoff som de er kjent med og foretrekker basert på tidligere erfaringer.

Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 203) trekker frem manglende begrunnelse for aktiviteter som læreren og elevene foretar seg i norskfaget, som et gjennomgående forbedringspotensial på ungdomstrinnet. Elevene får ofte vite hva som er målet med timen og hvilke aktiviteter de skal gjøre. Derimot har elevene ofte sviktende forståelse av det overordnede formålet med den spesifikke skoleaktiviteten. For at elevene skal danne seg en forståelse av hvordan de kan overføre det de lærer til andre fag og livssituasjoner, vil det være essensielt at de har bevissthet omkring hvilke muligheter de har.

## 2.3 Læringsutbytte

I vårt prosjekt ser vi nærmere på lærernes og elevenes tanker og forventninger til utbyttet av skoleaktiviteten stillelesing. I den sammenheng vil vi i dette delkapittelet ta for oss ulike måter å bruke og forstå læringsutbytte på. Begrepet er komplekst, men blir ofte brukt om elevers kunnskaper, ferdigheter og kompetanser i sammenheng med undervisning (Prøitz, 2015, s. 9). Blant annet er det vanlig å trekke frem læringsutbytte når det er snakk om hva som er målet med det elevene skal gjøre, eller hva de har oppnådd etter endt undervisning.

NOKUT (u.å., s. 2) har laget en oversikt over ulike begreper og termer som brukes innenfor Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). NKR definerer læringsutbytte blant annet som «det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess». Videre hevdes det at «læringsutbytte kan beskrives i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse», og at nivået på læringsutbyttet er avhengig av kompleksiteten av disse (NOKUT, u.å., s. 2). I denne beskrivelsen av begrepet kommer det tydelig frem at elevenes læring vektlegges, og at dette skal fremkomme gjennom en prosess med tydelige beskrivelser om hvilket resultat som forventes. I tilknytning til vårt prosjekt er det denne beskrivelsen av begrepet vi vil ta utgangspunkt i.

Bruken av uttrykket læringsutbytte i undervisningssammenheng kan følges tilbake til 1900-tallet (Prøitz, 2015, s. 52). På denne tiden ble bevegelsen Outcome-based-education (OBE) igangsatt i USA (Prøitz, 2015, s. 52-53). Innenfor denne bevegelsen ble blant annet arbeidet med å utvikle tydelige læringsmål, periodisk vurdering og skriftlige tilbakemeldinger fremfor karakterer videreutviklet (Prøitz, 2015, s. 52). Blooms (1956, s. 1) taksonomi fra 1956 er også et eksempel på arbeid med å presisere og klassifisere mål med utdanningen. Det er et klassifiseringssystem bestående av kategoriene kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og evaluering (Bloom, 1956, s. 18).

Ifølge Prøitz (2015, s. 13) var det på 2000-tallet at mål- og resultat-tematikken ble relansert i norsk utdanning der også læringsutbytte som begrep sto sentralt. Den hyppigere bruken av begrepet kan blant annet påvises i dokumentene rundt innføringen av Kunnskapsløftet 2006. Læringsutbytteorienterte læreplaner og kompetansemål, og innføringen av NKR er også eksempler på dette (Prøitz, 2015, s. 13-14). Hensikten er å konkretisere hva som er det forventede læringsutbyttet elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang. I utdanningspolitisk sammenheng er begrepet ofte brukt for å diskutere eller gjengi data som omhandler kvalitet på undervisningen i skolen.

Læringsutbytte har nær tilknytning til det engelske begrepet *learning outcome* med tilnærmet lik definisjon (Prøitz, 2015, s. 17). I en artikkel av Opdal (2018, s. 96-97) blir det sett nærmere på betydningen av disse to begrepene. Opdal (2018, s. 96-97) nevner blant annet at ordet utbytte innebærer et positivt resultat med fordel for den det gjelder, samtidig som det engelske ordet outcome gjelder alle resultat, uansett positiv eller negativ. Altså betegner han sistnevnte som et verdinøytralt begrep i henhold til resultat eller faktum (Opdal, 2018, s. 97). Den største forskjellen mellom disse to begrepene er at læringsutbytte beskriver læring som en positiv reaksjon på undervisning, mens learning outcome beskriver resultatet av læring uavhengig av reaksjonen som oppstår (Opdal, 2018, s. 97).

I et temanotat utgitt av Utdanningsforbundet (2019, s. 5-6) vises det til læringsutbytte i utvidet forstand, der begrepet kan bli forstått ulikt ut ifra kontekst og hvem som bruker det. Det nevnes også at selv om begrepet i seg selv umiddelbart kan virke selvforklarende, vil forståelsen av begrepet være med på å påvirke hva som defineres som god undervisningspraksis. Prøitz (2015, s. 16) trekker frem et teoretisk skille mellom læringsutbytte som begrep, noe som innebærer beskrivelsene om forståelsen av begrepet, og fenomenet læringsutbytte. Dette er i tråd med Opdals (2018, s. 88) forståelse av læringsutbytte. Han går videre inn i definisjonen av fenomenet læringsutbytte der det skilles mellom intensjoner, altså det vi ønsker, håper og har som hensikt, og resultater, altså utfall, virkninger og følger (Opdal, 2018, s. 99).

Prøitz (2020, s. 42-43) undersøker i sitt prosjekt kalt *Tracing learning outcomes across policy and practice* (LOaPP) hvordan nye politiske føringer knyttet til læringsutbytte, vurdering og kompetansemål ble tolket og brukt i praksis. Funnene fra dette prosjektet er i stor grad i tråd med slik Mausestagen (2013, s. 164) omtaler statens involvering i arbeidet mot målet om større fokus på, og forbedring av, elevenes læringsutbytte. Prøitz (2020, s. 43) trekker blant annet frem et funn som omhandler at kompetansemål i større grad enn før blir brukt som utgangspunkt for planlegging av undervisning. Funnet viste tilfeller der kompetansemål fra læreplanen ble brukt direkte i undervisningen. Her arbeidet lærere og elever tett med nasjonale mål som utgangspunkt for aktiviteter og dialog.

Et annet funn tyder på at lærerens planlegging av arbeidsmåter varierer ut ifra når på året det er, og hvor kort tid det er igjen til eksamen (Prøitz, 2020, s. 44). I tiden tett mot eksamen blir det i større grad benyttet målrettet arbeid med eksamensrelevante oppgaver og vurderinger. Utenom dette hevder Prøitz (2020, s. 44) at lærerne i stor grad vektlegger prosessorienterte og

dialogiske arbeidsmåter, noe som inkluderer høy grad av elevmedvirkning og samarbeidsoppgaver.

I tilknytning til elevenes arbeidsmåter omtaler Mausethagen (2013, s 161) et skifte i betydningen av kompetanse i norsk utdanningspolitikk. Fra å bare ha fokus på eksponering og læring av fagstoff, er det nå mer sentralt å også lære seg måter å benytte fagstoffet på i tilknytning til kompetansemålene (Mausethagen, 2013, s. 164). Dette kan tolkes som at kompetansebegrepet i dag innebærer langt mer enn bare teori, men også kritisk tenkning, refleksjon og samarbeid om fagstoffet. Det er altså større fokus på arbeidsmetoder og veien mot læringsutbyttet.

Prøitz (2020, s. 45) trekker også frem et funn som omhandler vurdering som en viktig del av arbeidsformen. Dette foregår gjerne i form av fagsamtaler der elevene i en muntlig vurderingssituasjon gjennomfører gruppepresentasjon, diskusjon eller «muntlig høring» i tilknytning til oppgaver forankret i kompetansemål og kriterier (Prøitz, 2020, s. 44). I større grad enn tidligere har det blitt tatt i bruk moderne læringsteorier i undervisning (Prøitz, 2020, s. 46). Eksempler på dette er elevmedvirkning, dybdelæring, kritisk tenkning og et bredt kompetansebegrep (Prøitz, 2020, s. 46). Avslutningsvis stiller Prøitz (2020, s. 46) seg likevel kritisk til at alle elever skal kunne mestre samspillet mellom fortolkning av mål, tilbakemeldinger, kriterier, og å vite hvordan de får fremvist riktig kompetanse til rett tid og situasjon.

I en artikkel utgitt av Utdanningsdirektoratet (2016) vises det til fem kjennetegn på hvordan en kan vurdere elevenes læringsutbytte. Disse kjennetegnene omhandler blant annet elevvurdering, karakterer, standpunkt-karakterer og eksamen. Felles for disse kjennetegnene er at læringsutbyttet blir definert som noe målbart, og gjerne måles ut ifra kompetansemål i læreplanen. Å definere læringsutbytte slik er i tråd med hvordan NOKUT (2018) beskriver arbeidet med læringskvalitet i utdanningen. Der nevnes det at det å systematisk måle, vurdere og sammenligne det forventede læringsutbyttet med det elevene faktisk sitter igjen med, er en viktig del av arbeidet.

Innenfor begrepet læringsutbytte trekker NOKUT (2018) frem læringsutbytteskildringer som en måte å sette ord på det elevene skal sitte igjen med etter endt læringsprosess. Der læringsutbytte omhandler det utdanningsinstitusjonen ønsker at utbyttet *faktisk* skal være, vil læringsutbytteskildringer være en måte å formidle dette til elevene på, og være noe håndfast

lærerne kan jobbe mot. En motsetning til dette vil være undervisningsformer som ikke er knyttet til et læringsutbytte som er lett å måle eller konkretisere. I et læringsløp vil det være sentralt at både eleven, foresatte og samfunnet har en forståelse av målene i læringsprosessen, og hva det er forventet at en skal sitte igjen med etter endt utdanning (NOKUT, 2018). Det optimale er derfor at målene er formulert på en konkret og spesifikk måte slik at også de uten kompetanse innenfor det spesifikke fagfeltet forstår budskapet. Vi ser likevel at begrepet i praksis blir benyttet ulikt ut ifra ulike situasjoner, noe som kan tyde på usikkerhet om begrepets betydning og omfang. I tilknytning til vårt prosjekt vil det derfor være interessant å se lærernes organisering og begrunnelse av undervisningsoppleggene, og hvilken forståelse elevene har av hvorfor denne arbeidsmetoden blir benyttet i skolen.

## **2.4 Leseglede**

I tilknytning til leseundervisning er elevenes opplevelse under lesing sentralt. Det vil derfor være hensiktsmessig å se på faktorer som kan påvirke elevenes leseopplevelse. Leseglede er et begrep som brukes i ulike sammenhenger når det handler om lesing i skolen. En kan trekke linjer mellom dette begrepet og begreper som leselyst, engasjement for lesing, leseinteresse og motivasjon for lesing. I dette delkapittelet skal vi også komme inn på leselyst, motivasjon og engasjement for lesing.

Ifølge Roe (2014, s. 38) er motivasjon og engasjement to faktorer som påvirker både evnen og viljen til å lese. Forskning støtter oppunder dette siden elevenes leseengasjement, altså positive holdninger og gode lesevaner, bidrar til å fremme deres leseprestasjoner (Guthrie, 2008, s. 3; Roe, 2020, s. 108). I vår masteroppgave har vi valgt å bruke begrepet lesseglede, da det etter vår oppfatning går direkte på den indre motivasjonen for å lese. Ettersom litteraturen benytter flere ulike begreper for å beskrive dette fenomenet, vil vi også se til beslektede begreper for å beskrive lesseglede.

Begrepene vi nevnte i første avsnitt er vanskelig å definere og måle. Samtidig anses de som viktige faktorer for leseopplæringen og stillelesing som skoleaktivitet. Ifølge Lillemyr (2007, s. 30) er motivasjon en kognitiv prosess. Ettersom motivasjon kan påvirkes av flere omstendigheter, kan det være utfordrende å slå fast hvilke årsaker som fører til motivasjon og om man har oppnådd motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 13) vektlegger at motivasjon har en nær tilknytning til engasjement, idet motiverte elever vil vise større engasjement og innsats i møte med fagstoff.

I tilknytning til lesing hevder Roe (2020, s. 108) at engasjerte lesere ser frem til å lese, og opplever at tekstene fører med seg spennende og interessante opplevelser. De har øynene på det de leser, reflekterer underveis, kan være følelsesmessig involvert i teksten, og deler entusiastisk det de har lest, med sine medelever (Malloy, Marinak, Gambrell & Mazzoni, 2013, s. 273). Bråten (2007, s. 9) trekker også frem verdien av høy lesemotivasjon blant elevene. Han hevder at elever med høy lesemotivasjon vil lese mer og dermed får en større forståelse av det de leser. Slik vil de forbedre ordavkodningsferdighetene sine, utvide ordforrådet sitt, utvikle forståelsesstrategiene sine og få økte kunnskaper.

Et mål ved leseopplæringen er at gode leseopplevelser, som nevnt i avsnittet over, skal føre til at elevene velger å lese på eget initiativ (Roe, 2014, s. 39; Roe, 2020, s. 108). Samtidig ønsker man at elevene skal opparbeide seg den utholdenheten som kreves for å komme seg gjennom utfordrende eller komplekse tekster. Slike tekster kan i utgangspunktet virke mindre interessante for elevene, men likevel være nødvendig for dem å lese. Å beherske utfordrende tekster vil nemlig være avgjørende for å oppnå gode resultater på skolen, men også for å kunne navigere seg i et stadig mer komplekst og ellers utfordrende tekstsamfunn (Roe, 2020, s. 108).

Man kan skille mellom indre og ytre motivasjon for lesing. Indre motivasjon er i spill når man utfører en aktivitet på bakgrunn av den iboende tilfredsstillelsen man får av selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Dette vil innebære at læreren gir elevene valgmuligheter og støtter elevenes autonomi ved å ikke være for kontrollerende (Ryan & Deci, 2000, s. 70-71). Bråten (2007, s. 8) hevder at elever med en indre lesemotivasjon leser fordi de har lyst, og fordi lesing er noe som virkelig interesserer dem. Elever som derimot leser fordi de ønsker å oppnå noe annet, eksempelvis ros eller gode karakterer, er motivert av ytre faktorer (Bråten, 2007, s. 8). Dersom elevene leser for å unngå negative konsekvenser, er det også ytre reguleringer som påvirker motivasjonen (Ryan & Deci, 2000, s. 72).

Skillet mellom indre og ytre motivasjon kan også knyttes til skillet mellom estetisk og efferent lesing. Ettersom indre motivasjon for å lese ofte knyttes til lystlesing, kan dette sees i sammenheng med en estetisk lese måte som vekker engasjement og innlevelse (Rosenblatt, 1995, s. 30). Her er det innholdet av teksten som er drivkraften for leseaktiviteten. Efferent lesing knyttes i større grad til lesing av praktisk betydning, slik som å for eksempel innhente informasjon (Rosenblatt, 1995, s. 32). Bråtens (2007, s. 8) eksempler til ytre

motivasjonsfaktorer kan derfor knyttes til en efferent lese måte. Her vil motivasjonen for lesing bunne i det målet eller utfallet som lesingen gir, fremfor fornøyelsen i seg selv.

En gjenganger i faglitteraturen synes å være lærerens rolle når det gjelder å påvirke elevenes lese lyst. Ifølge Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 45) kan norsklæreren være med på å motivere elevene til å lese, påvirke deres lesevaner og engasjement, samt inspirere dem til å lese frivillig. Lærerens rolle kan innebære å opptre som et forbilde i form av å lese selv, gjøre engasjerende lesestoff tilgjengelig, og å la elevene arbeide med tekster som oppleves spennende og utfordrende (Roe, 2020, s. 132).

Bråten (2007, s. 10) trekker også frem lærerens mulighet til å stimulere elevenes interesser for ulike temaer. Læreren kan bidra til å øke elevenes indre lese motivasjon ved å gi dem valgmuligheter innen lesestoff og dermed en følelse av selvbestemmelse. Samtidig må læreren gi elevene mulighet til å velge bort bøker som ikke fenger (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 12). Særlig på ungdomstrinnet vil dette være nyttig, da elevene søker mer frihet desto eldre de blir (Guthrie, 2008, s. 7). Dersom læreren gir rom for mer selvbestemmelse i klasserommet, vil det kunne bidra til å utvikle elevenes motivasjon for lesing (Guthrie, 2008, s. 8).

Strategiplanen *Gi rom for lesing* hadde som mål å øke barn og unges kompetanse og interesse for lesing (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 7). Her presiseres det at læreren har en nøkkelrolle i å formidle ulik litteratur tilrettelagt for ulike lesegrupper (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 12). Elevene må få tid til å lese i skolehverdagen samtidig som de må få muligheten til å dele sine leseopplevelser med andre. Slik vil læreren kunne bidra til at elevene får en positiv holdning til lesing. Guthrie (2008, s. 5) poengterer også lærerens muligheter til å skape motivasjon og engasjement for lesing hos elevene. Han viser til at engasjement for lesing henger nært sammen med deres leseprestasjoner. Det er for mange kjent at elevenes sosioøkonomiske status kan spille inn på deres prestasjoner i skolen. I tråd med dette påpeker likevel Guthrie (2008, s. 3) at engasjement for lesing er av en slik betydning at det trolig fører til økte leseprestasjoner, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn.

Daniel Pennac (1999) beskriver i boken *Som en roman – Om gleden ved å lese* metoder som kan benyttes for å spre lese glede blant barn og unge. Pennac (1999, s. 87-101) lister opp leserens ti ukrenkelige rettigheter under lesing som en rettesnor for lærere til å innvie



ungdommen i skjønnlitterær lesing. Retten til å ikke lese ut en bok, til å lese hva som helst, til å la seg påvirke, til å skimlese og til å tie er noen av rettighetene som kan knyttes til skoleaktiviteten stillelesing. Pennac (1999) mener at alle kan bli glade i å lese bøker, læreren må bare vise elevene veien inn til skjønnlitteraturens skatter (Roe, 2014, s. 143).

Dette er i tråd med lærerens betydning for elevenes leselyst og leseglede som beskrevet tidligere. Lesing i skolen må derfor ikke alltid bare knyttes til bruken av lesestrategier eller til andre tekstoppaver. Dette er fordi lesing av skjønnlitteratur har en verdi i seg selv (Roe, 2014, s. 143). Det kan man også lese ut av strategiplanen *Gi rom for lesing* der det trekkes frem at leseglede stimuleres ved at barn og unge får lese mer på egne premisser, uten for sterke føringer utad (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 7). Lesing på egne premisser kan se ut til å stå kontrast til tanken om læringsutbytte der undervisningen i stor grad er målstyrt som følge av skolens styringsdokumenter.

## **2.5 Tidligere studier**

I denne delen skal vi presentere og diskutere artiklene til Svanes (2016) og Bryan et al. (2003). Artiklene har fungert som metodiske modeller i vårt prosjekt både under planlegging, datainnsamling og analyse. Likevel har vi valgt å plassere presentasjonen og diskusjonen av studiene i teorikapitlet ettersom de er relevante for prosjektets teoretiske grunnlag.

### **2.5.1 Svanes: Stillelesing i norskfaget – fra pustepause for læreren, til veiledningsøkt i lesing?**

Svanes (2016) undersøkte i sin studie hva fire lærere på barnetrinnet gjør når elevene leser stille. Svanes (2016, s. 2) konstaterer at vi har lite kunnskap om hva lærere bruker tiden til mens elevene leser, til tross for at stillelesing på barnetrinnet er en vanlig arbeidsform. Dette var bakgrunnen for hennes valg av tema. Svanes (2016, s. 2-3) trekker frem noen ulike roller som læreren kan ha mens elevene leser stille. Disse rollene er læreren som lesemodell, læreren som lytter og veileder elevene mens de leser, og læreren som forbereder neste aktivitet. Forskningsspørsmålene for Svanes' (2016, s. 3) studie er «Hva gjør læreren under stillelesingen?» og «På hvilken måte veileder læreren i elevenes læringsprosess?».

Studien består av observasjoner av fire lærere på tredje trinn, på to forskjellige skoler (Svanes, 2016, s. 7-8). Lærerne ble observert i en uke hver, og observasjonene ble gjennomført med bruk av videoopptak og mikrofon på læreren. Tidspunkt for stillelesingen var på starten av første time i skoledagen, som også var en rutine i de observerte klassene. I analysen knyttet til

første forskningsspørsmål ble lærerens aktivitet fordelt i kategoriene «undervisningsrettet støtte», «organisatorisk støtte», «emosjonell støtte», «overvåking» og «ikke direkte interaksjon med elever» (Svanes, 2016, s. 10). Funnene ble strukturert etter disse kategoriene, og fremvist i et sektordiagram for å illustrere hvordan lærerne brukte tiden sin mens elevene leste stille.

Funnene knyttet til det første forskningsspørsmålet viser at særlig to lærere skilte seg ut med stor prosentandel av undervisningsrettet støtte i sine leseøkter. Disse to lærerne har de fiktive navnene Anne og Ellen. De øvrige to lærerne hadde størst prosentandel innenfor kategorien ikke direkte interaksjon med elevene. Denne kategorien kunne innebære arbeid med å rydde klasserommet eller å være ute av klasserommet (Svanes, 2016, s. 9).

I tilknytning til Svanes' andre forskningsspørsmål ble funnene analysert i tråd med NRPs fem grunnpilarer for leseopplæring (Svanes, 2016, s. 1). Disse innebærer fonologisk bevissthet, avkoding, ordforråd, flyt og leseforståelse. Funnene i denne delen av studien viser at lærerne veileder i alle de fem grunnpilarene, men at det også her er variasjoner i hvilken grad de forskjellige kategoriene blir vektlagt.

I resultatdelen trekker Svanes (2016, s. 16) frem at de observerte lærernes undervisningstrykk varierte i veiledning av elevene. Hun beskriver at dette skiller seg fra tidligere forskning som sier at lærernes veiledningspraksis er for ensformig (Svanes, 2016, s. 16). Den tidligere forskningen hun viser til er blant annet Haug (2006) og Klette (2003). Det var også variasjon i hvilke tilbakemeldinger lærerne ga elevene, og her skiller Svanes (2016, s. 16-17) mellom endelige og støttende tilbakemeldinger. Innenfor dette punktet er det særlig Ellen som skiller seg ut, da hun hadde en stor andel støttende tilbakemeldinger.

Resultatet i Svanes' (2016, s. 15) studie peker på stillelesingens nye rolle, og at de fire lærerne vurderte stillelesingen ulikt. Noen så den stille leseøkten som en veiledningsøkt i lesing, mens andre anså aktiviteten som en mer selvdreven leseøkt. Hun trekker også inn at formålet med stillelesing kan være å fremme leselyst og motivasjon, og at det av den grunn kan fungere som en pust i bakken for elevene (Svanes, 2016, s. 15). Dette gjelder derimot ikke for lærerne. Her peker hun på et av funnene der lærerne med ekstra ressurser i klasserommet hadde mindre interaksjon med elevene enn de lærerne som var alene (Svanes, 2016, s. 15). Det viste seg at klassene med både lærer og assistent i klasserommet benyttet seg

lite av den ekstra ressursen, og at disse elevene fikk lite veiledning sammenlignet med klassene med bare en lærer.

### **2.5.1.1 Diskusjon av Svanes' studie**

Svanes (2016) definerer innledningsvis skoleaktiviteten stillelesing i likhet med den tradisjonelle forståelsen av Hunt (1970, s. 150). Denne definisjonen innebærer at elevene leser stille for seg selv i en selvvalgt bok, noe som tyder på at stillelesing er en isolert og individuell aktivitet for elevene. Likevel peker studiens forskningsspørsmål direkte på lærerens aktivitet under stillelesing (Svanes, 2016, s. 3). Dette tyder på at hun beveger seg bort fra den tradisjonelle forståelsen, og nærmere en form for stillelesing der lærerens rolle er mer aktiv ved å veilede elevene mens de leser.

Det kan synes å være en selvfølge fra Svanes' (2016) side at veiledning er en del av stillelesing som skoleaktivitet. Dette er i tråd med det NRP (2000, s. 337) trekker frem om at lærere bør engasjere seg i det elevene leser gjennom oppfølging og tilbakemeldinger. Samtidig fremkommer det av funnene fra studien at det er variasjon i hvordan lærerne benytter tiden under stillelesing (2016, s. 16). Noen av lærerne benyttet tiden aktivt for veiledning mens andre i større grad vektla elevenes selvstendige lesing. Dette kan tyde på at det finnes ulike oppfatninger blant lærerne om veiledning er en del av stillelesing som skoleaktivitet.

I Svanes' (2016) artikkel er det tydelig at hun har fokusert på lærerperspektivet i stille leseøker. Det fremkommer likevel i analysen og drøftingen av funnene at Svanes (2016, s. 9-10) også har undersøkt lærerens samhandling med elevene under stillelesingen. Dette er spesielt tydelig i det andre forskningsspørsmålet om hvordan læreren veileder elevenes læringsprosess. I Svanes' (2016, s. 9-10) kategorisering og beskrivelser av lærerens ulike aktiviteter under stillelesing er det kun én av disse kategoriene som ikke innebærer interaksjon med elevene. I likhet med Svanes (2016) vil vi i vårt prosjekt også fokusere på samhandling mellom lærer og elev. Av den grunn ser vi det som hensiktsmessig å benytte oss av de samme kategoriene som Savnes (2016, s. 9-10) i vår analyse. Vi har likevel lagt til noen egne kategorier som vi kommer nærmere inn på i kapittel 3.5 i metoden.

Undervisningstrykk blir nevnt av Svanes (2016, s. 16) i tilknytning til lærerens aktivitet under stillelesing, der læreren Ellen trekkes inn som et eksempel. Ellens høye undervisningstrykk og støttende tilbakemeldinger der hun utfordret elevene under lesingen, kobler Svanes (2016, s.

16-17) til teori om spesielt gode leselærere. Dette kan tyde på at Svanes (2016, s. 16-17) knytter momenter til det å være en god leselærer, med å gi elevene et økt læringsutbytte av undervisningen. Svanes' (2016, s. 16-17) syn på elevenes læringsutbytte i dette tilfellet antas å være i tråd med Opdals (2018, s. 99) beskrivelse av læringsutbytte som fenomen. Læreren intensjoner og ønsker om det elevene skal sitte igjen med av aktiviteten stillelesing er i fokus. Dette kan ses i sammenheng med at læreren har tett oppfølging av elevene og forsikrer seg om at de utvikler sine leseferdigheter. En slik tilnærming til elevenes leseopplæring blir også nevnt av Roe (2014, s. 45 og 79), der hun trekker frem at lærere bør utnytte ulike læringssituasjoner til å undervise om strategier som kan øke elevenes leseforståelse.

Som tidligere nevnt, trekker Svanes (2016, s. 15) frem at formålet med stillelesing kan være å fremme leselyst og motivasjon. I tilknytning til dette nevner hun at det ikke bør utelukkes at det av den grunn også bør kunne fungere som en pause for elevene. I denne delen viser Svanes (2016, s. 15) til Stuestøls (2002, s. 8-9 og 44) bok *Lesesiesta*. Denne boken omhandler et lesestimuleringstiltak gjort fra tredje til syvende trinn, der målet var at elevene skulle oppleve leseglede, lese mer på fritiden og utvikle sine leseferdigheter. I korte trekk dreier prosjektet seg om at elevene leser i en avsatt tid på skolen hver dag, der hensikten er å undersøke om mengdetrening kan påvirke elevenes leseferdigheter. Et av resultatene i denne studien er blant annet at lesesiesta ga positiv effekt på de aller fleste, og at flere av elevene opplevde leseglede (Stuestøl, 2002, s. 84).

Inkludering av elevperspektivet er noe Svanes (2016, s. 17) peker på som en innfallsvinkel til videre forskning, og da særlig knyttet til hvordan lærere kan arbeide med umotiverte elever som leser lite. Siden Svanes (2016) i hovedsak har sett på samhandling mellom lærer og elever, virker det spesielt interessant å se nærmere på elevenes aktivitet under stillelesing. I studien trekker Svanes (2016, s. 4) frem spørsmål om hva elevene faktisk gjør når de har fått beskjed om å lese stille. Av den grunn vil det også være interessant å se på hvordan elevenes aktivitet og utbytte blir påvirket av hva læreren gjør i stille leseøkter. Dette er momenter ved Svanes' (2016) studie som vi ønsker å utvikle videre.

### **2.5.2 En studie om *Sustained Silent Reading* av Bryan, Fawson og Reutzel**

Studien til Bryan et al. (2003, s. 47-73) tar for seg mulige effekter av litterære samtaler på engasjementet hos tre elever på fjerde trinn, som er ansett for å være uengasjerte lesere under SSR. Skoleaktiviteten SSR omtales av Bryan et al. (2003, s. 48) som en del av skoledagen der elevene leser stille i en selvvalgt bok, uten noen forstyrrelser (Moore et al., 1980, s. 445-446;

jf. Bryan et al., 2003, s. 48). Bakgrunnen for studien er tidligere erfaringer om at det å alene sette av tid til å lese stille i klasserommet, ikke automatisk førte til at elevene engasjerte seg i SSR (Bryan et al., 2003, s. 47). Forskerne stiller derfor spørsmål om verdien og nytten av SSR, slik skoleaktiviteten er beskrevet i tidligere litteratur, ettersom den i 2003 ble flittig brukt i mange engelskspråklige klasserom. Dette ses også i sammenheng med rapporten fra NRP (2000), der det fremkom at SSR alene ikke er bevist å fremme lesekompetansen hos elever (NRP, 2000; jf. Bryan et al., 2003, s. 48-49).

Et fremtredende trekk ved SSR er fraværet av interaksjon mellom lærer og elev omkring hva elevene leser i løpet av den avsatte tiden (Bryan et al., 2003, s. 48). Tilhengere av SSR mener at det å la elevene få lese uforstyrret, i en selvvalgt bok, vil øke deres lesemotivasjon og engasjement. Slik som Bråten (2007, s. 10) trekker frem, kan elevenes selvbestemmelse gjennom valg av lesestoff bidra til å øke deres indre motivasjon for lesing. Ifølge Bryan et al. (2003, s. 48) er verken påstanden om at elevene får økt lesemotivasjon ved å lese uforstyrret under SSR, eller den generelle oppfatningen om at interaksjon rundt tekster lest i løpet av SSR vil dempe elevenes lesemotivasjon, blitt forsket på.

Engasjement for lesing er ifølge Bryan et al. (2003, s. 51) en sentral faktor i det å være en leser. Engasjerte lesere benytter seg av ulike lesestrategier, er entusiastiske i å dele ideer med andre, og i å oppnå egne mål for lesingen. En måte å dyrke engasjerte lesere på er å oppmuntre elevene til å delta i diskusjoner omkring bøkene de leser. Tidligere forskning viser ifølge Bryan et al. (2003, s. 50) at sosial interaksjon og tilbakemeldinger omkring tekst gir en motiverende effekt på engasjementet hos unge lesere. Ved at elevene deler tanker omkring det de leser, mener Bryan et al. (2003, s. 52) at elevene vil bli motiverte til å lese og også utvikle sine egne lesestrategier. I sin egen studie ønsket de derfor å undersøke kombinasjonen av sosial interaksjon og tilbakemeldinger gjennom diskusjoner og skoleaktiviteten SSR.

Bryan et al. (2003, s. 53) observerte tre elever under skoleaktiviteten SSR som foregikk de første 20 minuttene av skoledagen. Kriteriet for utvelgelsen av disse tre elevene var at de var ansett som å være uengasjerte lesere. Kort oppsummert definerer Bryan et al. (2003, s. 53) uengasjerte lesere som passive og inaktive lesere. De opplever sjelden noen glede av å lese, unngår lesing, mangler selvtillit om egne leseferdigheter, ser ikke meningen bak å lese, sliter med å holde konsentrasjonen, og deltar i aktiviteter som kan være forstyrrende for sine medelever under lesingen. I samråd med klassens lærer ble tre elever som passet denne

beskrivelsen valgt. Disse er gitt de fiktive navnene Rebecca, Thomas og James. Studien gikk over ni dager, der forskerne studerte hver elev i tre dager (Bryan et al., 2003, s. 53-57).

Metoden som er benyttet i denne studien, er et multiple-baseline design (Bryan et al., 2003, s. 55). Dette er en tredelt metode som undersøker effekten av en intervensjon på de samme atferdsresponsene for forskjellige deltakere. Første fase, *pretesten*, innebærer å observere elevenes atferd under skoleaktiviteten SSR. I denne fasen ble ikke elevene informert om hva forskerne skulle observere, og observatørene var plassert slik at de ikke skulle forstyrre elevene. I andre fase, *intervensjonen*, observerte forskerne elevene de første ti minuttene av SSR, før elevene hver for seg ble invitert inn til en litterær samtale med en av forskerne i et eget rom. Først under den litterære samtalen ble denne forskeren introdusert. I tredje og siste fase, *posttesten*, gikk de tilbake til ren SSR, hvor elevenes atferd ble observert i de ti første minuttene av skoleaktiviteten. På likt vis som i første fase var observatørene her plassert slik at de ikke skulle forstyrre. Hensikten med denne tredje fasen var å se om intervensjonsfasen hadde hatt noen effekt på elevene.

For å observere elevenes leseatferd tok Bryan et al. (2003, s. 56) utgangspunkt i hvor lang tid elevene brukte på å komme i gang med aktiviteten, om de hadde nødvendig lesemateriale, og om de gjorde noe annet enn å lese. Elevenes atferd som ikke innebar å lese ble klassifisert i kategoriene «å lage lyd», «forlate pulten sin», «fysisk kontakt med andre elever eller gjenstander», og «enhver annen bevegelse bort fra aktiviteten å lese stille, og ikke faller inn under de tidligere kategoriene» (Bryan et al., 2003, s. 56-57).

Resultatene for studien er presentert i et linjediagram med tilhørende forklaring i tekst (Bryan et al., 2003, s. 63-66). Forskerne kom frem til at den litterære samtalen hadde en effekt på elevenes leseatferd (Bryan et al., 2003, s. 67). Dette viste seg ved at målingen av elevenes atferd som gikk ut over det å lese, ble redusert fra pretest til posttest. Basert på dette konkluderer forskerne med at elevenes engasjement for lesing under skoleaktiviteten SSR økte, som en følge av den litterære samtalen. Ifølge Bryan et al. (2003, s. 69) bør derfor læreren bruke tid på å gi elevene tilbakemeldinger, ha korte og personlige litterære samtaler med dem, og vise interesse for hva elevene sier og leser. På denne måten mener forskerne at lærerne kan bidra til at elevene vil bli mer engasjerte lesere.

### **2.5.2.1 Diskusjon av studien til Bryan et. al**

Studien til Bryan et al. (2003) har et elevperspektiv i sine observasjoner og trekker derfra konklusjoner om hva lærere kan gjøre for å fremme leseengasjement hos elever. I likhet med Svanes' (2016) benytter også Bryan et al. (2003) en definisjon av skoleaktiviteten stillelesing som favner videre enn den tradisjonelle forståelsen etter Hunts (1970, s. 150) definisjon. Dette viser seg ved at Bryan et al. (2003) gjennomfører litterære samtaler med elevene, noe som faller utenfor det at elevene leser stille for seg selv.

Det fremkommer av studien at klassens egen lærer ikke fulgte opp elevenes lesing i form av å gi dem tilhørende oppgaver, eller ved å gjennomføre litterære diskusjoner i tilknytning til stillelesingen (Bryan et al., 2003, s. 53). Dette kan ha bidratt til at observasjonene gjort i den første fasen, resulterte i at elevene utførte mange aktiviteter som falt utenfor aktiviteten stillelesing. Ifølge Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 45) kan lærerens rolle bidra til å påvirke elevenes lesevaner og engasjement for lesing. Dersom klassens lærer hadde strukturert skoleaktiviteten SSR på en annen måte, ville den store variasjonen i elevenes leseferd fra pretest til posttest muligens vært mindre. Samtidig er dette med på å underbygge forskernes poeng om at litterære samtaler har en effekt på elevenes konsentrasjon og engasjement for å lese (Bryan et al., 2003, s. 67-69).

Modellering av stillelesing, altså at læreren leser sin egen bok, trekkes frem som en omdiskutert veiledningsmetode under stillelesing (Bryan et al., 2003, s. 49). Dette er også en av rollene som lærerne kan ha under elevenes stillelesing ifølge Svanes (2016, s. 2-3). Forskning har ifølge Bryan et al. (2003, s. 49) ikke vist noen sammenheng mellom at læreren selv leser stille i egen bok foran elevene under SSR, og elevenes prestasjoner eller engasjement. Videre hevder forskerne at dersom læreren modellerer stillelesing uten å gå nærmere inn på nødvendige forklaringer eller diskusjoner, så vil aktiviteten bli for utydelig til at unge elever får med seg at det er modellering som foregår, og dermed ikke drar noen nytte av det.

I andre fase av studien observerte forskerne elevene de første ti minuttene av SSR, før den litterære samtalen tok sted (Bryan et al., 2003, s. 55). For det første kan det diskuteres hvorvidt slike litterære samtaler med en og en elev faktisk lar seg gjennomføre i et klasserom der man er alene som lærer. I de fleste klasser kreves det at læreren er til stede for blant annet å opprettholde ro, veilede og instruere elevene. Videre kan man diskutere om de litterære samtalenes kan være en feilkilde, ettersom resultatene kan ha blitt påvirket av den

oppmerksomheten hver elev får som følge av å delta i en individuell samtale. Til sist kan man ved forsiktighet nevne den såkalte «Hawthorne-effekten» jf. Svartdal (2021). Ettersom den litterære samtalen ble gjennomført av en forsker og elevene er klar over at de er en del av et forskningsprosjekt, kan dette også ha påvirket elevene og følgelig forskningsresultatene.

Under den litterære samtalen med Rebecca kommer det frem at hun liker stillelesing (Bryan et al., 2003, s. 59). Rebecca forklarer at hun klarer å konsentrere seg om en historie, både gjennom å lytte og når hun leser for seg selv, uten å bli distraheret av side medelever. Denne selvbeskrivelsen er overraskende med tanke på lærerens eller forskernes egne oppfatninger av eleven, siden hun i studien blir kategorisert og beskrevet som en uengasjert leser under skoleaktiviteten SSR (Bryan et al., 2003, s. 53). Det hadde derfor vært interessant å lese noe om elevens egne tanker omkring årsaken til kontrasten mellom å like å lese stille, og å ha utfordringer med å holde fokus under den tildelte tiden. Vi vil i vårt prosjekt derfor stille elevene spørsmål under intervjuene der vi kan hente ut slik informasjon. På denne måten kan vi sammenligne våre observasjoner med elevenes egne refleksjoner. I tilknytning til dette vil vi også benytte oss av direkte sitater for å tydeliggjøre elevens svar slik de ble sagt.

For vår datainnsamling har vi valgt å ta utgangspunkt i de samme kategoriene som Bryan et al. (2003, s. 56-57) benytter seg av for å beskrive elevenes aktiviteter under stillelesing. Disse har vi oversatt til norsk og er «eleven leser», «eleven lager lyd», «eleven vandrer», «eleven fikler med andre gjenstander» og «annet» som innebærer aktiviteter som faller utenfor de nevnte kategoriene. Se også tabell 2 i kapittel 3.7 for nærmere beskrivelse.



### 3 Metode

I dette kapittelet vil vi se nærmere på bakgrunnen for våre valg av intervju og observasjon som metoder for datainnsamlingen. Datainnsamlingen vår foregikk i tre ulike åttendeklasser der vi fulgte hver klasse i en uke med norskundervisning som omfattet stille leseøker. Vårt datamateriale består av til sammen syv ulike observasjonssituasjoner og ni intervju med elever og lærere. I metodekapittelet vil våre deltakere betegnes som informanter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79). Hvilke kriterier som lå til grunn og hvordan vi gikk frem i utvelgelsen av informanter vil vi også gjøre rede for. Underveis i kapittelet vil vi nevne momenter som er styrker og svakheter i vårt forskningsprosjekt, men dette kommer også tydeligere frem i en avsluttende del om prosjektets validitet og reliabilitet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Som nevnt i kapittel 1.1, ønsker vi i dette prosjektet å undersøke hvordan ulike lærere og elever opptrer i gjennomførelsen av skoleaktiviteten stillelesning, og hvilke tanker og refleksjoner de har rundt dette. Vi valgte en fenomenologisk tilnærming der vi tok utgangspunkt i et eksisterende fenomen, altså stillelesing (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 300). Videre beskrev, forklarte og tolket vi dette på bakgrunn av informantenes oppfatning. Gjennom å undersøke hver av informantenes beskrivelser av skoleaktiviteten stillelesing, ønsket vi å få et innblikk i deres meninger og holdninger tilknyttet dette (Cohen et al., 2018, s. 300-301). Et viktig moment i slik forskning er at vi som forskere legger egne holdninger og antakelser til side, og er åpne for å få detaljerte erfaringer og refleksjoner fra informantene (Cohen et al., 2018, s. 301).

Vi benyttet oss av en kvalitativ tilnærming i vårt prosjekt. Bakgrunnen for dette var at kvalitativ tilnærming i større grad ville gi oss fleksibilitet til å undersøke momenter i datainnsamlingen som vi ikke hadde forestilt oss på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). For eksempel hadde en av de tre lærerne i vårt utvalg planlagt undervisning der elevene skulle lese stille i tekster som han hadde valgt på forhånd. Dette førte til at vi måtte benytte oss av en mer utvidet forståelse av stillelesing som inkluderte stillelesing i annet lesestoff enn selvvalgte bøker.

Likevel har prosjektet vårt også kjennetegn som er typiske for en kvantitativ tilnærming. Eksempel på dette er vår fremstilling av lærernes aktivitet i form av statistikk i analysekapittelet, og planlegging av forhåndsstrukturerte spørsmål til intervju (Gleiss &

Sæther, 2021, s. 30). I forkant av datainnsamlingen så vi for oss at vi skulle presentere empirien vår på en tilnærmet lik måte som Svanes (2016, s. 9-10). Dette viste seg å gi en nokså upresis fremstilling av lærernes aktiviteter, blant annet fordi undervisningsoppleggene deres var såpass ulike. Vi kommer nærmere inn på lærernes undervisningsopplegg i kapittel 4.1 og diskuterer bruk av vår statistiske data i kapittel 4.3.2. Til tross for enkeltmomenter av kvantitative metoder er det liten tvil om at det meste av vårt prosjekt er kvalitative metoder, og derfor peker mot en slik tilnærming.

### **3.2 Abduktiv tilnærming**

Tidlig i planleggingen var vi i utgangspunktet innstilt på å bare se på stillelesingsstunden lesekvart (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61). Etter samtaler med medstudenter og ungdomsskolelærere fikk vi likevel inntrykk av at lesekvart ikke var like utbredt på ungdomstrinnet som på mellomtrinnet. Dermed utvidet vi fokuset vårt til å undersøke stillelesing som skoleaktivitet. Etter hvert som vi begynte å lese oss opp på teori og tidligere forskning var det særlig to studier som fanget vår interesse. Den ene studien var av Svanes (2016) og handler om hva læreren gjør mens elevene leser stille. Den andre studien var av Bryan et al. (2003) handler om hva elevene gjør under stillelesning. Begge studiene pekte på samhandling mellom elev og lærer som forslag til videre forskning, noe som skapte engasjement hos oss. Vi valgte derfor å bruke disse studiene som utgangspunkt for gjennomførelsen av vår forskning.

Ved å ta utgangspunkt i tidligere forskning og teori, la vi oss nært en deduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 103) innebærer en deduktiv tilnærming at forskeren tar utgangspunkt i teori for å danne seg en hypotese, og ser om empirien får støtte i dette eller ikke. En induktiv tilnærming vil på den andre siden innebære at forskeren innehar et helt åpent sinn i forskningen, og trekker inn teori med empirien som utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Det påpekes likevel at det er tilnærmet umulig å bare forholde seg til teori, da teorien ofte bunner i observasjoner, eller å ikke inneha noen forutinntatthet i møte med virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-102).

Til tross for at vi hadde to tidligere studier som utgangspunkt for vårt forskningsprosjekt, var vår gjennomførelse mer lik en abduktiv tilnærming. Dette går ut på at det innledningsvis var våre egne observasjoner som førte til spørsmål og nysgjerrighet om temaet lesing (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Etter at vi hadde valgt forskningsfelt, leste vi oss opp på relevant

teori som innebar studiene til Svanes (2016) og Bryan et al. (2003). Slik dannet vi oss hypoteser om potensielle funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Disse hypotesene blir beskrevet nærmere i kapittel 3.3.1. Dernest undersøkte vi om hypotesene stemte under vår datainnsamling, og knyttet tankene opp mot teori. I korte trekk innebar denne metodiske tilnærmingen en kontinuerlig problemløsende prosess. Av den grunn vil vi konstatere at vi hadde en abduktiv tilnærming.

I tillegg til at vi hadde en abduktiv tilnærming kan vi også argumentere for at vi hadde en åpen datainnsamling. Da en slik tilnærming ga en større grad av fleksibilitet, var det sentralt å ha et forhold til hvor store begrensninger vi la på empirien som ble samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Til tross for at vi valgte å legge oss nært to tidligere studier, var vi også åpen og mottakelig for retningsskifter. Vi var innstilt på at datainnsamlingen kunne føre med seg ny og overraskende informasjon som vi ikke hadde forutsett i forkant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). I følgende kapittel går vi nærmere inn på de spesifikke metodene som ble benyttet i planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen.

### **3.3 Innsamling av data**

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 31) er valg av metoder til et forskningsprosjekt basert på hva slags kunnskap man ønsker å utvikle. Det konstateres blant annet at dersom man ønsker en utforskende tilnærming med rom for å skifte retning eller utforske enkelte funn nærmere, er kvalitative forskningsmetoder best egnet. Under vår datainnsamling har vi tatt høyde for at informasjonen som vi innhentet, er sett i lys av omstendighetene rundt (Cohen et al., 2018, s. 542).

#### **3.3.1 Observasjon**

Observasjon er en metode for datainnsamling der man registrerer personers eller gruppers atferd i ulike situasjoner (Jacobsen, 2015, s. 165). Denne metoden gir tilgang til førstehånds data direkte fra den sosiale settingen som undersøkes (Cohen et al., 2018, s. 542). Slik vil man kunne gi et mer troverdig og beskrivende innblikk i datagrunnlaget til det spesifikke forskningsprosjektet. Observasjon gir mulighet til å dokumentere både fysiske, verbale og ikke-verbale aspekter ved ulike situasjoner (Cohen et al., 2018, s. 542). Følgelig kan man si mer om omstendighetene rundt selve situasjonen – i motsetning til hva man kunne gjort ved bruk av andre metoder, som for eksempel andres tidligere rapporterte data. I tillegg vil observasjon som metode gjøre det mulig å avdekke forskjeller mellom hva informanter sier at de gjør og det de faktisk gjør.

Som tidligere nevnt hadde vi dannet oss noen hypoteser om hva vi ville finne under våre observasjoner. Vi antok at vi ville se variasjoner i hvordan de tre lærerne strukturerte de stille leseøktene. Her så vi for oss at noen kom til å la elevene lese tilnærmet uforstyrret, mens andre ville benytte tiden til å gjennomføre lesesamtaler med enkelte elever. Vi så også for oss at elevenes konsentrasjon under stillelesingen ville variere. Disse hypotesene hadde vi dannet oss på bakgrunn av egne erfaringer og tidligere forskning på området.

Ved gjennomføringen av observasjon ville vi opprinnelig benytte oss av etablerte observasjonsskjemaer med forhåndsbestemte kategorier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 103). Et slikt utgangspunkt for observasjon omtaler Cohen et al. (2018, s. 543) som strukturert observasjon. Observasjonskategoriene omhandlet spesifikke aktiviteter som læreren og elevene foretok seg i stille leseøker, og var inspirert av Svanes (2016) og Bryan et al. (2003).

I forkant av første observasjon bestemte vi oss likevel for å gå over til mer åpne kategorier. Dette var fordi vi innså at de opprinnelige kategoriene ville bli for tidkrevende idet de krevde at vi fortolket hver enkelt observasjon før vi kunne notere de under riktig kategori.

Observasjonene ble derfor kategorisert under «hva», «når», «beskrivelse» (av handling) og «hvem». Dette ga oss en mer utforskende tilnærming og knyttet oss i retning av en semistrukturert observasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 104). Et eksempel fra observasjonsnotatene av elevene er: «spiller sjakk», «05:37-13:55», «eleven leser ikke», «elev 3». Vi benyttet oss altså av korte setninger og beskrivende stikkord som vi skrev ut til fullstendige feltnotater like etter observasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 114). Eksempelet vist til ovenfor så derfor slik ut etterpå: «Elev 3 brukte omtrent åtte minutter på å spille sjakk på datamaskinen i stedet for å lese stille, slik de hadde fått beskjed om».

For å se på hvilken rolle forskeren har under en observasjonssituasjon, er det vanlig å skille mellom fullstendig deltaker på den ene siden og fullstendig observatør på den andre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 106). Våre forskerroller under observasjonen kan klassifiseres som fullstendig observatør, eller tilnærmet dette. Dette innebar at vår eneste rolle under klassenes stille leseøker var å observere (Cohen et al., 2018, s. 543). Likevel var vi ikke skjulte observatører i den betydning av at vi var fysisk tilstede. Det bør derfor tas stilling til hvorvidt dette var med på å påvirke klasseromssituasjonen. Elevene hadde fått informasjon fra læreren om at det skulle komme to studenter fra universitetet og at vi skulle observere klassen mens de hadde stillelesing. De fikk ikke noen beskrivelser ut over dette da vi ønsket å påvirke undervisningen minst mulig. I Svanes' (2016) studie observerte hun videoinnspilte

klasseromssituasjoner. Ettersom vi ville legge oss nært studien hennes, vurderte vi å gjennomføre observasjonen på denne måten.

Likevel valgte vi å være fysisk til stede i klasserommet når vi observerte, og gjennomførte dermed en direkte observasjon av informantene (Cohen et al., 2018, s. 544). Dette ga oss et presist inntrykk av stemningen og de sosiale signalene i situasjonen, noe som ikke kunne ha blitt fanget opp på video (Gleiss & Sæther, 2021, s. 113). Dette var sentralt for oss ettersom vi også ønsket å se nærmere på samspeillet mellom lærer og elever i de stille leseøktene.

Plasseringen vår i klasserommet var bakerst, utenfor elevenes syn, men ga oss god oversikt over hele klasserommet.

Data som blir innhentet fra observasjon er sensitiv til kontekst, og krever at situasjonen som er blitt observert, faktisk er samme situasjon som det er ment å si noe om (Cohen et al., 2018, s. 543). Dette innebærer at man er observant, og gjerne oppdager sider ved situasjonen som kan bli oversett. Dette inkluderer også hendelser som ikke frivillig ville blitt tatt opp av informantene under intervju. Vi ønsket å få en oversikt over hva både lærer og elever foretok seg under stillelesningen og fordelte derfor hvert vårt fokusområde. Ved bruk av tilpassede observasjonsskjema observerte den ene av oss læreren, og den andre de tre utvalgte elevene fra hver klasse.

Under observasjon av lærerne ønsket vi å se på hva de foretok seg mens elevene leste. Vi ønsket også å se på hvordan lærerne fordelte tiden sin i de stille leseøktene og benyttet oss derfor av tidtaker under observasjonene. Ved å registrere når lærerne gjorde hva, dannet vi oss et overblikk over tidsbruken til deres aktiviteter. Under observasjon av elevene ønsket vi å se på hvor mye av den avsatte tiden til stillelesing som ble brukt til å faktisk lese stille. Antall avbrytelser, forstyrrelser og brudd i lesingen ble notert, med klokkeslett og beskrivelser av omstendighetene rundt som kunne ha påvirket til dette. Ved å observere begge parter samtidig fikk vi dannet et fullstendig bilde av klasseromssituasjonen, som også inkluderer samhandling mellom lærer og elev.

### **3.3.2 Intervju**

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 78) er intervju som forskningsmetode velegnet for å utvikle kunnskap om mennesker tanker, erfaringer og forestillinger. En intervjusituasjon dreier seg i korte trekk om to ulike sider, der en side søker informasjon, og en annen side leverer informasjon (Cohen et al., 2018, s. 508). Det kan på mange måter omtales som en planlagt

samtale (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Det kan være ulike mål med å utføre et intervju på, slik som å innhente informasjon om informantens meninger, synspunkt og verdier. Intervju kan også benyttes for å teste hypoteser eller danne seg nye, i tillegg til sammen med andre metoder for å undersøke videre noe man har oppfattet som interessant (Cohen et al., 2018, s. 508). I vårt prosjekt vil vi bruke intervju både for å innhente ny informasjon fra informantene, men også for å utdype momenter vi har blitt nysgjerrig på gjennom vår observasjon.

I forkant av gjennomføringen av et intervju kreves mye forberedelse, og som forsker må man være bevisst på at det tar mye tid og arbeid for å gjennomføre dette på en god måte. Man må være observant på mulig forutinntatthet, spørsmål eller settinger som er ledende eller ubeleilig for informanten (Cohen et al., 2018, s. 506). I vårt prosjekt gjennomførte vi intervju av til sammen tre lærere og ni elever. Dette krevde ulike typer forberedelser, særlig under intervju av barn. Her var det sentralt for oss å skape et hyggelig og trygt rom for samtale, åpenhet og aksept. Intervjuene befant seg derfor på steder som var kjent for elevene, nemlig grupperom som de var vant til å benytte i skolehverdagen. Vi vil gå nærmere inn på intervju av lærerne og elevene i kapittel 3.3.2.1 og 3.3.2.2.

Cohen et al. (2018, s. 507) viser til fem «unavoidable features» under et intervju. Dette forstår vi som momenter ved intervju som er vanskelig å unngå. Disse inkluderer blant annet tillitsforholdet mellom intervjuer og informant, unngåelse av å svare helt ærlig på et spørsmål, makten til å holde tilbake informasjon og misforståelser av det som blir sagt, eller ikke å forstå hele sammenhengen av det som blir formidlet. Det kan altså oppstå mange feilkilder under en intervjusituasjon, til tross for at man forbereder seg godt og prøver å unngå dette. Dette har vi tatt i betraktning under vår analyse av svarene som kom frem under intervjuene.

Under valg av intervju type er det vanlig å skille mellom gruppeintervju og individuelle intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79). Til vårt prosjekt så vi det som mest hensiktsmessig å gjennomføre individuelle intervju av alle informantene, både lærerne og elevene. Dette på bakgrunn av at vi ønsket deres egne, upåvirkede tanker og synspunkt. Vi valgte også å legge oss nært en semistrukturert intervjuform (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). En slik intervjuform ville gjøre det lettere for oss å sammenligne de ulike svarene fra informantene. Den vil også gi rom for å stille spørsmål i ulik rekkefølge og legge til tilleggs spørsmål der man ønsker utdypning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79-80).

Cohen et al. (2018, s. 510) viser til forskjellige styrker og svakheter ved å gjennomføre intervju på denne måten. Styrker ved dette er at dataene innhentes systematisk, logiske mangler ved svarene kan bli forutsett og løst, og at intervjuet fungerer som en samtale. Svakheter ved semistrukturert intervju kan være at for stor grad av fleksibilitet under ordlegging og spørsmålsrekkefølge, kan føre til ulik oppfattelse av spørsmål og ulike svar (Cohen et al., 2018, s. 510). For å unngå ulike formuleringer og ordlegginger under intervjuene som følge av at vi er to forskere, intervjuet vi hver vår gruppe informanter. En intervjuet lærerne og en intervjuet elevene. Derimot oppdaget vi det som en utfordring når lærerne pratet videre og utover det spørsmålet vi stilte dem. Ofte gled dette over i spørsmål som vi skulle stille senere, men valgte å ikke stille da vi anså det som besvart.

Å utarbeide en intervjuguide er en vanlig måte å planlegge hva samtalen i intervjuet skal dreie seg om (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Til våre intervju hadde vi utarbeidet to ulike intervjuguides, en til lærerne og en til elevene. Hver av disse intervjuguidene er å finne i vedlegg 1 og 2, og var sortert tematisk og skrevet i fullstendige setninger slik vi ville sagt dem under intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Alle intervju ble gjennomført ved bruk av to lydopptakere, en i nærheten av oss forskere, og en i nærheten av informanten. Dette var for å minske muligheten for dårlig lyd og tapt informasjon. I tillegg kunne vi da fokusere fullt og helt på samtaledynamikken under intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96-97).

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 95-96) er det å gjennomføre gode intervjuer en treningssak, og ofte noe man lærer best gjennom praksis. Det anbefales å gjennomgå spørsmålene og teste ut intervjusituasjonen på forhånd for å oppdage momenter som man må være observant på, eller som må utbedres. Under vår forberedelse testet vi ut spørsmålene på hverandre og medstudenter, nettopp for å gjøre oss tanker rundt dette. I tillegg fikk vi tilbakemelding på intervjuguidene våre fra veileder. Slik oppdaget vi blant annet at noen av spørsmålene var formulert på en slik måte at de var utfordrende å svare på, og derfor måtte omformuleres eller fjernes. For eksempel hadde vi i utgangspunktet tenkt å stille elevene spørsmålet "Hva forbinder du med norskfaget?". Dette vurderte vi til å være et for abstrakt spørsmål å stille til en ungdomsskoleelev. Vi vil videre gå nærmere inn på hvordan vi utførte intervjuene med lærerne og elevene.

### **3.3.2.1 Intervju av lærerne**

I intervjuene av lærerne ønsket vi å få et innblikk i deres erfaringer, observasjoner og kunnskap om å benytte skoleaktiviteten stillelesing i norskfaget. I starten av intervjuet gjorde

vi på nytt kort rede for masterprosjektet vårt, hva vi hadde gjort og observert den uken vi var i klassen deres. Dette var for å minne lærerne på hensikten med intervjuet og hvilket tema vi var interessert i å prate om. Under etablering av intervjuguidene så vi på det som interessant å se de ulike lærernes svar opp mot hverandre, men også å sammenligne disse med elevenes svar. Det var viktig for oss at spørsmålene til lærerne ikke skulle oppleves som en test, men at hensikten vår var å undersøke deres gjennomføring og refleksjoner om skoleaktiviteten stillelesing (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83).

Særlig i intervju av lærere vil det være sentralt at intervjusituasjonen gir mulighet til å få mer utdypende informasjon om det som skjer når læreren er «backstage» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). Gleiss og Sæther (2021, s. 93) viser til sosiologen Erving Goffmans begreper «frontstage» og «backstage» om ulike former for sosial samhandling. Frontstage kan forklares som det som utspiller seg når andres rolleforventninger og vår prestasjon påvirker hvordan vi opptrer og oppfattes. Backstage derimot omhandler det som skjer i det skjulte uten offentlighetens øyne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). Oftest er det som skjer backstage lettest å få øye på under observasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93).

Dette var også en av årsakene til at vi ventet med å gjennomføre intervju av lærerne til slutten av uken. Vi hadde da mulighet til å få utdypet spørsmål om interessante observasjoner fra undervisningen. For eksempel spurte vi læreren Øystein om hvorfor han valgte å benytte seg av stillelesing på skjerm, da dette var noe vi observert han gjøre. I ønske om å få oppriktige svar fra lærerne, var det sentralt at vi klarte å skape en god relasjon. Dette var derfor et fokus for oss under hele datainnsamlingsperioden.

### **3.3.2.2 Intervju av elevene**

Som tidligere nevnt har vi en del erfaring fra lærerstudiet om bruken av stillelesning, og var av den grunn veldig spent på å høre elevenes tanker og meninger om denne skoleaktiviteten. Et viktig moment under intervju av barn er å tilpasse spørsmålene til deres alder og ordlegge seg på en slik måte at spørsmålene blir forstått (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Her var det også sentralt for intervjuets gjennomførelse at vi hadde testet ut spørsmålene på forhånd, slik som tidligere nevnt.

For at elevene i størst mulig grad skulle holdes engasjert under hele intervjuet valgte vi å ha få spørsmål slik at det ikke varte for lenge. De fleste intervjuene av elevene varte derfor mellom syv til elleve minutter. Vi startet intervjuet med å presentere oss selv og forklare kort og



presist hva prosjektet vårt handler om, og hva vi skulle gjøre. Intervjuet ble innledet med korte og presise spørsmål om hva elevene hadde gjort i det siste for å venne dem til intervjusituasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 91). Videre gikk vi inn på spørsmål om deres lesevaner og tanker om hvorfor de har stillelesning på skolen.

### **3.4 Utvalg av informanter**

Vårt utvalg av informanter for dette forskningsprosjekt er gjort på bakgrunn av oppgavens tema og problemstilling. Vi ønsket i likhet med Svanes' (2016) studie å ha med lærere for å få innblikk i deres organisering og refleksjoner. Ønsket om å medbringe elever i prosjektet vårt ble som tidligere nevnt i kapittel 1.1, inspirert av Svanes' (2016, s. 17) avsluttende tanker om videre forskning. I tillegg til dette ga studien til Bryan et al. (2003) også inspirasjon til å inkludere elevene, ettersom deres prosjekt fokuserte på elevperspektivet.

Disse tidligere studiene påvirket også beslutningene om hvor mange informanter vi skulle ha. Svanes (2016, s. 7-8) fulgte undervisningen til tre lærere og Bryan et al. (2003, s. 3) fulgte tre elever. På bakgrunn av at vi ønsket å fokusere på samhandling under stillelesing, så vi på det som hensiktsmessig å ha elever som informanter i alle de tre lærernes klasser. Vi endte til slutt med tre lærere og ni elever som deltakere i vårt prosjekt. Disse ni elevene var fordelt i hver av lærernes klasser med tre elever fra hver klasse. Elevene som skulle delta i prosjektet ble valgt ved hjelp av lærerne som portvakter, og skulle være så tilfeldig som mulig blant dem som hadde interesse av å delta (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Utvalget kan omtales som et ikke-sannsynlighetsutvalg, da populasjonen i utvalget er for lite til å kunne generaliseres til en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38-39). Derimot vil kunnskapen som utvikles fra dette utvalget kunne bidra til å gi en pekepinn på hvordan det valgte temaet utspiller seg i andre klasserom (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38-39).

For å rekruttere informanter til prosjektet vårt sendte vi ut e-post til skoler i Tromsø kommune. Da vi fikk for få svar på våre henvendelser måtte vi benytte oss av eksisterende kontakter på andre steder for å skaffe nok informanter. Denne metoden kan omtales som snøballmetoden, og bidro til at en del av utvalget vårt er fra Harstad kommune (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Kriteriene for utvalget var at alle lærerne som skulle delta i prosjektet hadde gjennomført godkjent lærerutdanning, underviste i norskfaget og jobbet på skole med ungdomstrinn. Kriteriet for godkjent lærerutdanning ligger til grunn for hvorfor vi har valgt å ikke utføre datainnsamling på lærerrollen i den delen av undervisningen der klassene hadde vikar. I tillegg var det avgjørende for oss at de skulle benytte seg av arbeidsmetoden

stillelesing i den perioden vi skulle observere og intervju dem, da dette var temaet for prosjektet vårt. Vårt utvalg kan derfor omtales som et kriteriebasert utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39).

Som en følge av at vi fikk for få svar på våre henvendelser, førte det også til at datamaterialet vårt ble annerledes enn det som var den opprinnelige planen. Et av våre kriterier var som nevnt at lærerne skulle benytte seg av den tradisjonelle formen for stillelesing som arbeidsmetode etter Hunts (1970, s. 150) definisjon. I begynnelsen opplevde vi dette som et problem da læreren Øystein hadde valgt ut to historiske tekster som alle elevene skulle lese, og læreren Åse hadde satt et kriterium for at elevenes tekstutvalg måtte være skjønnlitterære.

Hele masterprosjektet vårt ble derfor styrt inn i en mer allmenn orientering av stillelesing, slik at også undervisningsopplegg der elevene ikke valgte lesestoff selv falt inn under definisjonen. Likevel ser vi også noen fordeler med at vi måtte arbeide med en videre forståelse av stillelesing, som for eksempel ved at vi fikk innsikt i andre undervisningsopplegg der stillelesing blir benyttet. I Svanes' (2016, s. 10-15) studie beveger også hun seg noe bort fra den tradisjonelle formen for stillelesing idet hun forsker på hvordan lærere veileder elevene når de leser høyt. Slik sett er vår bevegelse bort fra den tradisjonelle formen for stillelesing også foregrepet i annen forskning.

### **3.5 Analysemetode**

Ved analyse av vårt datamateriale så vi det som interessant å se nærmere på forholdet mellom lærernes svar om hva de tenker lærerens rolle er mens elevene leser stille, og hvordan de beskriver en god leser. Dette var spørsmål som vi stilte dem under intervjuene. I tillegg ville vi se dette i sammenheng med observasjonene der vi så hva de faktisk gjorde sammen med elevene. Vi var også interessert i å se hva lærerne ønsket at elevene skulle få ut av skoleaktiviteten stillelesing, og forholdet mellom det lærerne sa, og elevenes svar om hvorfor de trodde de hadde denne aktiviteten på skolen. En underliggende rød tråd gjennom hele analysen var fokuset på samhandling i klasserommet under de stille leseøktene.

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 171) innebærer en analyse å dele noe opp i mindre deler. Dette medfører at man får øye på enkeltdeler og kan se hvordan de forholder seg til hverandre. Å gjennomføre en analyse av et datamateriale kan sees på som en aktiv prosess der man skaper mening ved å lage kategorier av elementer med fellestrekk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). I vårt prosjekt benyttet vi oss av en abduktiv analysemåte. Dette ved at vi både

hadde forhåndsbestemte kategorier til analysen basert på tidligere forskning, men også egenutviklede kategorier fra datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Etter datainnsamlingens slutt plasserte vi observasjonene våre inn i kategorier. Hensikten med dette var å sortere og få en oversikt over hvordan lærerne og elevene benyttet tiden under stille leseøker. Dette dannet grunnlaget for arbeidet med å analysere oss frem til forklaringer av fenomenene vi hadde sett (Cohen et al., 2018, s. 543).

Til analysen av lærerobservasjonene benyttet vi oss av kategorier hentet fra Svanes' (2016, s. 9) studie. Kategoriene hennes omhandlet undervisningsrettet støtte, organisatorisk støtte, emosjonell støtte, overvåking og ikke direkte interaksjon med elevene. Samtidig la vi også til egne kategorier ettersom vi så behov for det. Et eksempel på dette er lærerens veiledning av elevene som ikke leste. I tillegg så vi at noen av lærerne leste selv under de stille leseøktene, og valgte derfor å ha en egen kategori om dette. Kategoriene og beskrivelsene av disse kan sees i tabellen under. Svanes' (2016, s. 9) kategorier er forklart med beskrivelsene hun selv benyttet i sin studie:

*Tabell 1: Analysekategori lærer*

<b>Kategori</b>	<b>Beskrivelse</b>
<b>Undervisningsrettet støtte</b>	Faglig veiledning, for eksempel gi eleven svaret eller utfordre eleven til å tenke selv.
<b>Organisatorisk støtte</b>	Praktisk hjelp eller hjelp til å komme i gang med aktiviteten.
<b>Emosjonell støtte</b>	Samtaler om personlige forhold, for eksempel om familie eller fritidsaktiviteter.
<b>Overvåking</b>	Å høre på elevene lese.
<b>Ikke direkte interaksjon med elevene</b>	Å rydde i klasserommet eller å være ute av klasserommet.
<b>Veiledning av elever</b>	Interaksjon som innebærer å gi elevene beskjed om å være stille.
<b>Leser</b>	Læreren leser selv.

Observasjonene av elevene ble også analysert i tråd med kategorier hentet fra tidligere forskning. Studien til Bryan et al. (2003, s. 56-57) hadde etablert kategorier som beskrev elevenes aktivitet under stillelesing. Disse har vi oversatt fra engelsk til norsk og fremvist i en tabell slik som med kategoriene til Svanes (2016, s. 9):

*Tabell 2: Analysekategori elev*

<b>Kategori</b>	<b>Beskrivelse</b>
<b>Eleven leser</b>	Har boken foran seg og leser stille.
<b>Eleven lager lyd</b>	Distraherende lyder, hvisking, kroppslige lyder, roper navn og lignende.
<b>Eleven vandrer</b>	Beveger seg fra plassen sin uten at dette er avtalt med lærer.
<b>Eleven fikler med andre gjenstander</b>	Fikler med penn, hviskelær, dulter bortti medelev eller annen fysisk kontakt.
<b>Annet</b>	Andre aktiviteter som ikke er nevnt i kategoriene over. For eksempel stirre ut av vinduet, sitte ved pulten uten bok foran seg, annen observerbar oppførsel som viker fra instruksene gitt av lærer.

I etterkant av intervjuene transkriberte vi våre egne og informantenes muntlige utsagn fra lydfile. Dette innebærer at muntlige kommunikasjon ble gjort om til skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Det transkriberte materialet ble benyttet for å skape en oversikt over alle informantenes svar. Ved å se svarene fra intervjuene og observasjonene i sammenheng med hverandre og forskningslitteratur, var det mulig å gradvis utvikle en mer nyansert forståelse av virkeligheten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170).

Spørsmålene vi stilte oss selv i arbeidet med analysen var hva lærerne og elevene gjorde i stille leseøkter, hvordan lærerne vektla denne avsatte tiden til stillelesing i tilknytning til læringsutbytte og hva elevene synes om stillelesing som skoleaktivitet. Spørsmålene var sammen med på å gi svar på prosjektets problemsstilling og forskningsspørsmål. Dette dannet funnene som omhandlet lærernes innramming av leseøkta, samhandling i klasserommet, forholdet mellom elevenes lesing på skolen og hjemme, og opplevd læringsutbytte.

### 3.6 Reliabilitet og validitet

Det er vanlig å vurdere forskningskvalitet med utgangspunkt i begrepene validitet og reliabilitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Reliabilitet dreier seg om pålitelighet og omhandler kvaliteten på forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Vi har vært to forskere i dette prosjektet, noe som er en styrke i seg selv. Dette innebærer blant annet at vi har vært to personer som har vurdert alle valgene og beslutningene i prosessen. I tillegg gjennomførte vi et kvalitativt forskningsprosjekt inspirert av tidligere gjennomførte studier. Dette kan bidra til å styrke vår pålitelighet. Under vår datainnsamling ønsket vi i minst mulig grad å påvirke lærernes og elevenes oppførsel i klasserommet og svar under intervjuene. Dette ved å blant annet sitte utenfor synsvidde for elevene, ikke fortelle informantene nøyaktig hva vi ser etter, og ved å teste ut spørsmålene i intervjuet på hverandre og andre i forkant.

Derimot er vi innforståtte med at særlig lærerne tilpasset noe av sin undervisning til å inkludere stillelesing ettersom de visste at vi skulle komme og observere det. En annen tilpasning som ble gjort på bakgrunn av vår tilstedeværelse var da det oppsto tekniske komplikasjoner i den ene undervisningstimen til Øystein. I denne timen kom ikke alle elevene seg inn på nettsiden der de skulle lese teksten, noe han løste ved at alle elevene måtte lese stille på felles storskjerm. Under intervjuet fortalte Øystein at dersom det ikke var for vår forskning på stillelesing, så hadde han heller valgt å løse utfordringen gjennom en form for felles høytlesing. Dette har vi tatt høyde for i vår analyse. I tillegg har vi tilført to kategorier i analysen av observasjonene av lærerne. Dette var en vurdering vi gjorde på bakgrunn av ulikheter fra vårt datamateriale og Svanes' (2016) studie.

Validitet handler om gyldigheten og kvaliteten på datamaterialet, samt forskernes fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). I utgangspunktet ønsket vi å fremstille våre data av observasjonene av lærerne tilnærmet likt som Svanes (2016), men ettersom undervisningsoppleggene ble såpass ulike, valgte vi å se bort ifra en slik kvantitativ fremstilling. Vi valgte å benytte oss av to ulike datainnsamlingsmetoder i vårt prosjekt, observasjon og intervju. Dette går innenfor begrepet triangulering, og vil være positivt for å sikre at informasjonen som vi kommer frem til er mest mulig korrekt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Eksempel på dette kan være å spørre informantene under intervjuet om noe vi har lagt merke til under observasjonene

### **3.7 Generalisering**

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 207) dreier generalisering seg om muligheten for å generalisere funn fra en kontekst til en annen. Altså i hvor stor grad våre resultater kan si noe om andre forhold enn det som er studert av oss. I vårt prosjekt vil dette omhandle spørsmålet om våre funn av hva elevene gjør under stille leseøker og lærernes organisering av disse, er mulig å overføre til en større populasjon. Ettersom vi har gjennomført en kvalitativ studie vil omfanget av vår empiri være for liten til å si noe om samme forhold på andre skoler.

Derimot kan våre resultater si noe om hvilke praksiser om stille leseøker som finnes, og gi en pekepinn på elevens lesevaner og tanker omkring dette. En kvalitativ studie vil også være nært tilknyttet oss som forskere og samarbeidet mellom oss og våre informanter. I tilknytning til prosjektets repliserbarhet må dette tas i betraktning. For eksempel kan relasjonene vi skapte med lærerne ha bidratt til at vi fikk mer åpne svar om deres undervisningspraksiser. Samtidig som svarene også kan ha vært preget av viten om at de vil bli anvendt som datagrunnlag i et masterprosjekt. Vi som forskere vil alltid påvirke utfallet av vårt kvalitative prosjekt i noe grad, til tross for tiltak som iverksettes for å unngå dette.

### **3.8 Forskningsetiske prinsipper**

Til vårt prosjekt har vi innhentet samtykke i form av skriftlig samtykke og muntlig informering. Til deltakerne i prosjektet har vi sendt ut beskrivende samtykkeskjema med informasjon om prosjektet, hva deres deltakelse innebærer, muligheten for å trekke samtykke og anonymisering. Elevenes samtykke måtte godkjennes av dem selv og av foresatte ettersom elevene er under 16 år (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Et informasjonsskriv om prosjektets tema, eksempel på spørsmål fra intervjuguiden og signeringsskjema, ble sendt til kontaktlærer i forkant av datainnsamlingen. Elevene som skulle delta i prosjektet, fikk et eksemplar med hjem for gjennomgang og signering av foresatte. Ettersom intervjuene kunne inneholde personidentifiserende opplysninger sendte vi søknad til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Dette fikk vi godkjent 07.12.22, og blir fremvist i vedlegg 3.

Forskningsetiske hensyn vi tok under datainnsamlingen innebar blant annet å ikke notere ned informasjon som kunne knyttes direkte til dem det gjaldt. Vi lagde oss derfor koder for hver av informantene som vi benyttet oss av i våre notater. Andre hensyn vi tok var å ikke notere ned informasjon om personer som var til stede, men som ikke hadde samtykket til å være en del av vårt forskningsprosjekt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 115). Dette inkluderer både ekstra lærerressurser og andre medelever. Under intervjuene benyttet vi lydopptaker, noe som også

ble gitt samtykke til av informantene. I transkriberingen av intervjuet ble alle informantenes identitet ivaretatt ved bruk av fiktive navn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186).

## **4 Analyse og drøfting**

I dette kapittelet vil vi presentere og analysere de mest interessante funnene fra vår datainnsamling. Vi tilbrakte til sammen en uke i hver av klassene. Dette innebar tre undervisningsøkter i klasse 1 og to undervisningsøkter i klasse 2 og 3. Vi observerte og intervjuet tre elever i hver klasse, samt deres norsklærere Zelda, Øystein og Åse. Etter endt datainnsamling hadde vi til sammen 12 lydfiler med intervju og observasjonsnotater fra syv stille leseøkter. Ut ifra denne empirien har vi valgt å vektlegge fem ulike funn som til sammen vil svare på vår problemstilling. Funnene har å gjøre med lærernes innramming av de stille leseøktene, samhandling i klasserommet under stillelesing, forholdet mellom elevens lesing på skolen og hjemme og elevenes opplevde læringsutbytte. Disse vil bli presentert i hver sine deler av kapittelet.

Presentasjonen av funnene vil starte med en detaljert beskrivelse av hva vi har observert eller hva informantene har sagt under intervjuene. Fra intervjuet vil vi tidvis presentere direkte sitater fra hva elevene eller lærerne har besvart. Disse er sitert fra vår transkribering av hvert enkelt intervju, og vil være tilnærmet likt det som ble sagt under intervjuene. Vi vil vektlegge empirien fra hvert undervisningsopplegg ulikt i tilknytning til funnene våre. Dette innebærer at vi vektlegger og omtaler lærerne i forskjellig grad i hvert kapittel av våre funn.

Videre vil vi legge frem og beskrive våre tolkninger av de funnene som blir presentert. Særlig når det gjelder funn som er gjort under observasjon vil dette gi et tydeligere bilde av hvilke inntrykk vi fikk av de ulike situasjonene som utspilte seg i klasserommene. Dette vil omhandle enten lærer eller elever. Vi vil så diskutere funnene opp mot vår teoridel, samt problemstilling og forskningsspørsmål. Noen av hovedfunnene er også organisert i underoverskrifter der vi så dette som hensiktsmessig. Dette gjelder særlig de mer omfattende funnene våre, som for eksempel samhandling i klasserommet. Ettersom vi utførte datainnsamling i tre ulike åttendeklasser med nokså ulike undervisningsopplegg med stillelesing, har vi valgt å beskrive hver av disse innledningsvis i kapittelet.

### **4.1 Tre stillelesingsopplegg**

Det første stillelesingsopplegget kan omtales som en lesekvart etter Ottesen & Tysværs (2017, s. 61) definisjon. Elevene hadde fått beskjed på forhånd om at de skulle ha lesekvart innledningsvis i norsktimene for denne perioden. Timene besto av en oppstart med faste rutiner som elevene kjente godt fra før. Videre fikk de beskjed om å finne frem lesebøker og



forberede seg til 15 minutter stillelesing. Bøkene elevene leste hadde de valgt selv, der noen hadde fått støtte til bokvalg av enten lærer eller foresatte. Elevene leste både skjønnlitterære tekster og sakprosa, og det kunne dreie seg om alt fra kjærlighetsromaner til faktabøker om sjakk. Det ble ikke gjennomført noen spesielle former for aktiviteter i forkant av stillelesingen. I etterkant av stillelesingen stilte læreren spørsmål til elevene om de hadde lest noe interessant som de ville dele. Her erfarte vi et varierende engasjement hos elevene fra de timene vi observerte. Dette kommer vi nærmere inn på i kapittel 5.2. Etter endt lesekvart fortsatte læreren med et annet undervisningsopplegg som ikke hadde tilknytning til det elevene leste, men som tilhørte temaet de jobbet med for denne perioden.

Det andre stillelesingsopplegget var i tilknytning til et større arbeid der elevene jobbet med historiske skjønnlitterære tekster. I timene vi observerte tok elevene for seg tekstene *Midas Gullkongen* og *Iliaden*, som begge var valgt av læreren. Bakgrunnen for tekstutvalget var at elevene på sikt skulle få en større forståelse av skjønnlitteraturens utvikling gjennom tidene. Elevene hadde vikar i starten av timen der de skulle lese *Iliaden* og våre observasjoner er derfor i stor grad hentet fra arbeidet med teksten *Midas Gullkongen*. Dette var på bakgrunn av at vi ikke kunne registrere observasjoner vi gjorde av vikaren, ettersom denne personen ikke var deltaker i vårt prosjekt. Tekstene var tilgjengelige på nett og elevene skulle lese disse digitalt. De elevene som av ulike grunner ikke fikk til å lese på egen datamaskin leste på felles storskjerm mens læreren bladde om sidene.

Begge tekstene er skrevet i en annen tid, noe de bærer preg av når det kommer til tekstoppbygging og språk. Elevenes tanker om dette kommer vi nærmere inn på i kapittel 4.5. I forkant av lesingen ga derfor læreren elevene en kort innføring i tekstenes innhold. Dette gjaldt både informasjon om tidsrommet som tekstene var skrevet i, handlingens gang og egennavn på de ulike karakterene i fortellingene. Elevene fikk så spørsmål som de skulle reflektere over underveis i lesingen, slik som «hva kan vi lære av denne teksten?». Flere eksempler på dette vil vi vise til i kapittel 4.2 om innramming av leseøkta. Etter å ha lest ferdig diskuterte elevene svarene sine i par, før de ble bedt om å dele det felles i klassen.

Det tredje stillelesingsopplegget innebar at elevene skulle bruke en uke på å lese en selvvalgt skjønnlitterær bok i tilknytning til et leseprosjekt. Elevene fikk også utdelt et hefte der de skulle reflektere over emner som spesielle ord og uttrykk, forfatterens hensikt med boken, illustrasjoner og hva ulike avsnitt i boken handlet om. Formålet med prosjektet var at elevene skulle lese ferdig en bok samtidig som det skulle være en introduksjon til videre arbeid med

litterære virkemidler uken etter. Derfor skulle elevene også notere i heftet dersom de fant virkemidler som besjeling, sammenlikning, metaforer, kontraster, frempek eller symboler.

Ved ukeslutt skulle elevene i klasse 3 gjennomføre en litterær samtale med utgangspunkt i det de hadde lest. For at alle elevene skulle få tid til å lese ferdig boken sin, fikk de også i lekse å lese hjemme. I forkant av lesingen gikk læreren gjennom heftet de skulle bruke sammen med elevene slik at de kunne stille spørsmål til oppgavene. Første timen benyttet de til å starte med å bli kjent med boken ved blant annet å se på overskrifter, bilder og lignende. Da elevene skulle begynne å lese, hadde læreren gitt elevene mulighet til å ta med pledd og tepper for å skape en god leseopplevelse. Klassen fikk lese på forskjellige steder, som blant annet klasserommet og biblioteket.

## **4.2 Innramming av leseøkta**

I dette kapitlet vil vi gå nærmere inn på noen utvalgte trekk ved gjennomførelsen av de tre lærernes stillelesingsopplegg. Dette innebærer organisering i form av avsatt tid til stillelesing, valg av tekstmateriale og omstendighetene rundt den stille leseøkten. Vi observerte ulike faktorer i hver av undervisningsoppleggene som kan være med å påvirke hvordan leseøkten oppleves for elevene. Innenfor dette er det mulig å si noe om hva hver av lærerne vektlegger ved stillelesing.

### **4.2.1 Før- og etterarbeid**

Roe (2014, s. 115) understreker at det er lærernes rolle som vektlegges i arbeidet med å lære elevene om lesestrategier. Hun nevner også at kunnskap om lesestrategier, og å kunne benytte seg av disse under lesing, er fremtredende hos gode lesere (Roe, 2014, s. 79). Arbeid med tekst før, under og etter lesing var noe vi la merke til at lærerne vektla ulikt for elevene under vår datainnsamling. Ved oppstart av stillelesing i Zeldas klasse ga hun elevene beskjed om å finne frem boken sin for så å lese stille i et kvarter. Avslutningsvis spurte hun om elevene kunne fortelle noe fra det de hadde lest. Et par elever rakk opp hånden og fortalte litt om sine bøker. Deretter gikk Zelda videre til et annet tema i undervisningen.

Vi kan tolke det slik at Zelda ønsket at elevene skulle dele noe fra det de hadde lest til resten av klassen. Dette er i tråd med det Bryan et al. (2003, s. 69) trekker frem om at læreren bør vise interesse for det elevene leser, noe som kan bidra til at de blir mer engasjerte lesere. Det er også mulig å knytte denne typen gjenfortelling av tekst til det å trene på å gi et sammendrag

av innholdet. Videre kan dette også knyttes til etterarbeid, eller lesestrategier som benyttes etter endt lesing (Magnusson & Frønes, 2020, s. 84).

Under intervjuet av Zelda spurte vi om hun pleier å ta i bruk for- eller etterarbeid i tilknytning til det elevene leser. På dette svarte hun at det varierte ettersom hvilken tekst de leste. Hun forklarte at nå som de hadde lesekvart, eller «lesegledekvart» som hun rettet på seg selv, fokuserte hun ikke på forarbeid. Derimot kunne det hende at de i etterkant av lesestunden plukket opp litt fra det elevene hadde lest. Zelda antydte videre at hun i større grad hadde fokus på for- og etterarbeid dersom de leste fagstoff. På spørsmål om hva Zelda ønsket at elevene skulle få ut av arbeidsmetoden stillelesing, svarte hun med utgangspunkt i lesekvart blant annet at «fokuset er ofte bare på leseopplevelsen i seg selv og å bli kjent med ulike typer tekster». Ut ifra Zelda sine svar er det mulig å anta at hun i sine økter med lesekvart ønsker at elevenes utbytte skal omhandle det å danne seg ulike teksterfaringer, fremfor å vektlegge bruken av lesestrategier. Hun antyder blant annet at dette vektlegges i større grad under arbeid med fagstoff fremfor skjønnlitteratur.

I klassen til Øystein skulle elevene i den ene stillelesingsøkten lese teksten Midas Gullkongen på egen datamaskin. I forkant av lesingen stilte læreren elevene spørsmål som «skulle du ønske at alt du tok i ble til gull? Hvis ja eller nei, forklar hvorfor». Da elevene skulle starte å lese fikk de i lesebestilling å svare på spørsmålet «hva tror du denne teksten vil lære oss?». Til dette spørsmålet fikk de også beskjed om å vise til konkrete eksempler fra teksten. Under intervjuet spurte vi Øystein om han benyttet seg av for-, og etterarbeid i tilknytning til stillelesingen. Han svarte at dette er noe han vektlegger når elevene leser kortere utdrag av tekster fordi elevene etterspør hva som er formålet med lesingen.

I tillegg begrunnet han bruken av for- og etterarbeid som viktig for at elevene skal få med seg hva de leser. Han understrekte at dette er med å påvirke elevenes leseopplevelse under lesing av utfordrende tekster. Videre sa Øystein at dersom elevene bare leser, men ikke arbeider med lesestoffet, så kan det være vanskeligere for dem å få med seg og huske det de har lest, og at elevene ofte får en «aha-opplevelse» når det går opp for dem hva teksten handlet om. I tillegg nevnte Øystein at dersom elevene har valgt en stillelesingsbok for å lese i når de ikke har noe annet å gjøre, så vet elevene at det er for «kos og egen forlystelse».

I likhet med Zelda sine stille leseøkter ser vi at også Øystein stiller elevene spørsmål til det de leser, men i et større omfang. Han stiller spørsmål i forkant av lesingen, gir de en oppgave

som de skal finne svar på underveis, og gjennomfører en felles oppsummering etter endt lesing. Alle disse momentene kan knyttes til ulike typer lesestrategier som blant annet bidrar til økt forståelse og bevissthet rundt tekstene leser (Bråten, 2007, s. 5). Det er derimot sentralt å igjen nevne at elevene ikke valgte lesestoffet selv i Øysteins undervisningsøkter, men leste eldre skjønnlitterære tekster utvalgt av læreren. I sammenheng med stillelesing av bøker som elevene har valgt selv, trekker Øystein frem at det å lese i stillelesingsbok er for «kos og egen forlystelse». Vi kan tolke dette som at Øystein ikke vektlegger bruk av for- og etterarbeid i tilknytning til lesing av selvvalgt lesestoff. Dette er til felles med Zeldas svar om samme tema.

Når det kommer til observasjoner om bruk av for- og etterarbeid i tilknytning til stillelesingen, skilte særlig Åses undervisningsopplegg seg ut. Hun ga elevene et hefte som inneholdt oppgaver som skulle jobbes med både før, under og etter endt lesing. I intervjuet spurte vi også Åse om det foregår noe for- eller etterarbeid i tilknytning til stillelesingen. På dette svarte hun at de har arbeidet litt med sjangerlære tidligere og at hensikten med heftet både var den litterære samtalen, og en introduksjon til videre arbeid med sjangerlære og virkemidler uken etter. Selv om hun ikke ga elevene oppgaver under hver time hadde elevene fått beskjed i forkant om å aktivt bruke heftet i perioden de skulle lese.

Til tross for at Zeldas og Øysteins ikke vektlegger for- og etterarbeid i tilknytning til stillelesing av selvvalgte skjønnlitterære bøker, er dette noe Berge et al. (2017, s. 168) mener at burde være til stede i både lesing av fagtekst og faglig lesing av skjønnlitteratur. Dette er i tråd med Kjelen (2015, s. 15) omtale av en faglig tilnærming til litteraturen som benyttes i undervisningssammenheng. Både Berge (2017, s. 168) og Kjelen (2015, s. 15) vektlegger altså å arbeide faglig med skjønnlitterære tekster, så vel som med fagtekster. Det er likevel mulig å anta at lærernes formål ved stillelesing av skjønnlitterære bøker, slik som i Zeldas og Åses sine undervisningstimer, er å skape et økt engasjement rundt lesing. Dette kan sees i sammenheng med Zeldas omtale av lesekvart og Åses svar under intervjuet. Der stilte vi spørsmål om hvordan lærerne oppfatter elevenes respons på skoleaktiviteten stillelesing. Åses erfaringer var at elevene opplevde det som «et slit» på ungdomsskolen, og at det var hennes oppgave å snu elevenes opplevelse om til noe positivt.

#### **4.2.2 Omstendighetene rundt**

I tillegg til lærernes ulike vektlegging omkring bruken av for- og etterarbeid i sine undervisningsopplegg, var det også andre momenter i deres organisering som var ulik. Under

stillelesingen i Åses klasse ble det i forkant presisert at de nå skulle ha en «koseuke», der hun ønsket at stillelesingen skulle vekke leseglede hos elevene. I tilknytning til dette sa Åse at elevene kunne velge lesebøker selv, lese på klasserommet eller biblioteket og ta med seg pledd eller puter på skolen som de kunne bruke under stillelesingen.

Pledd og puter er gjerne noe man forbinder med avslapning og velbehag. Ved å ta i bruk slike gjenstander under stillelesingen, kan det tenkes at de positive assosiasjonene om å kose seg vil smitte over på elevenes opplevelse av å lese. Åse ga også elevene mulighet til å lese andre steder på skolen enn i klasserommet, slik som på biblioteket. For mange kan det tenkes å virke befriende å få være med på å velge hva man vil lese og hvor man vil lese. Dette kan knyttes til tiltak for å danne en ytre motivasjon for lesing hos elevene (Bråten, 2007, s. 8). I tillegg kan det at elevene får velge bøker og hvor de skal sitte selv sees på som måter å styrke elevenes autonomi og selvbestemmelse, altså deres indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 70-71).

I Øysteins stille leseøker leste elevene digitalt på egen datamaskin. Under første undervisningsopplegg oppsto det tekniske problemer der enkelte av elevene ikke fikk tilgang til teksten de skulle lese. Øystein fremviste da teksten på storskjerm i klasserommet slik at elevene kunne lese stille på denne skjermen mens læreren bladde om i teksten. I våre observasjoner gjaldt de tekniske utfordringene en av våre fokuselever som vi har kalt Brede. Brede brukte over to minutter etter at stillelesingen hadde startet før han ga beskjed til Øystein om at han ikke kom seg inn på nettsiden. Han fikk heller ikke til å lese på storskjermen fra sin sitteplass. I løpet av disse to minuttene observerte vi at han spilte sjakk på datamaskinen. Brede byttet så plass nærmere skjermen og ga ved flere anledninger beskjed til læreren dersom han bladde om sidene for raskt.

Utdanningsdirektoratet (2021, s. 42) trekker frem at skolen bør bidra til at elevene får tilgang til ulike tekster ettersom vi lever i et tekstbasert samfunn. Dette innebærer å kunne tilpasse måten man leser en tekst på. I Øysteins undervisningsopplegg innebærer dette blant annet å lese digitale tekster. På den ene siden kan det argumenteres for at digitale tekster har blitt en større del av samfunnet enn tidligere, og at det av den grunn burde være en viss andel digital lesing i skolen. I tilknytning til de fem grunnleggende ferdighetene i norskfaget, derav digitale ferdigheter, vil det være sentralt at elevene får erfaring med å orientere og benytte seg av digitale tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). På den andre siden må man som lærer

være forberedt på at det kan oppstå tekniske problemer, og derfor ha en plan for hvordan man eventuelt vil løse dette.

Øystein løste de tekniske utfordringene denne timen ved at de elevene som ikke kom seg inn på egen datamaskin fikk lese stille på felles storskjerm. Det kan diskuteres hvorvidt dette var den beste løsningen ettersom elevene leser i ulikt tempo. En felles stillelesing vil dermed kunne føre til at flyten og kontinuiteten i lesingen blir brutt fordi elevene må vente på at andre skal lese ferdig, eller ikke rekker å lese alt selv. Nettopp dette observerte vi da Brede gjentatte ganger måtte be læreren bli tilbake og vente før han bladde videre i teksten.

Som tidligere vist til i metodekapittel 3.6 hadde Øystein trolig valgt en annen løsning på de tekniske utfordringene dersom vi ikke var der for å observere stillelesing. Under intervjuet fortalte Øystein at han tror elevene leser bedre i bøker som de kan holde i, fordi de blir mindre forstyrret og sliten av det kontra lesing på datamaskinen. Han opplever at elevenes blikk flakker mer ved lesing på datamaskinen og at det er fort å trykke feil når elevene for eksempel skal forstørre teksten de leser.

Øysteins oppfatning av at elevene leser bedre i bøker enn på skjerm, kan tolkes til at han mener elevene slik får et større læringsutbytte. Dette kan gå innenfor Opdals (2018, s. 99) beskrivelse av fenomenet læringsutbytte, og det læreren anser som resultatet og utfallet av et undervisningsopplegg. Øystein tolker elevenes lesing i fysiske bøker slik at de er mer konsentrert, og derfor får med seg mer av det de leser. Dette har flere likheter med hva Brede svarte under sitt intervju om det å lese digitalt. Brede forteller at han synes det fungerer dårlig å lese på datamaskinen fordi han velger å spille sjakk i stedet. Vi kan tolke det slik at Brede har utfordringer med å holde fokus og ikke la seg friste til å gjøre andre aktiviteter på datamaskinen når han får bruke den.

### **4.3 Samhandling i klasserommet under de stille leseøktene**

Et moment i stillelesingsøktene som vi i forkant av observasjonene var nysgjerrige på, var samhandlingen i klasserommet. Stillelesing kan i utgangspunktet ansees som en relativt individuell og selvdreven skoleaktivitet. Som tidligere nevnt i presentasjonen av Svanes' (2016) studie i teoridelen, kan man som leser få inntrykk av at en interaksjon mellom lærer og elev er å forvente selv i en stille leseøkt. Hun beskriver en veiledende og stillasbyggende tilnærming til elevenes stillelesing som den «nye» lærerrollen (Svanes, 2016, s. 5). Hun

nevner derimot lite om at noen lærere fortsatt benytter seg av den tradisjonelle arbeidsmåten under stillelesing, der læreren har en tilbaketrukket rolle.

I tillegg til Svanes' (2016, s. 5) beskrivelser av lærernes nye rolle under stillelesing, har vi også sett nærmere på annen teori og forskning med lik tilnærming. I teoridelen ble det blant annet vist til NRP rapporten (2000, s. 337) som var kritisk til elevenes stillelesing uten noen form av oppfølging fra lærer, og Reutzel et al. (2008, s. 39) som trekker inn et nyere syn på leseundervisning som blant annet inkluderer en stillasbyggende leseopplæring. Felles for disse er at de peker på en viss form for samhandling i tilknytning til stillelesing som en sentral faktor i leseopplæringen. I tillegg peker Ottesen og Tysvær (2017, s. 61-63) på at det meste av skjønnlitterær lesing hos elevene foregår for kosen sin del, og uten konkrete mål utover det å ha en positiv leseopplevelse. I dette delkapittelet skal vi se nærmere på ulike former for samhandling som kunne observeres i stillelesingsøktene, og hvordan dette kan knyttes til hva informantene svarer om samhandling i intervjuene.

#### **4.3.1 Samhandling mellom elev og lærer**

I dette delkapittelet vil vi benytte enkelttilfeller fra observasjon og intervju til å diskutere samhandling mellom elev og lærer. Vi vil starte med å trekke frem en av fokuselevne i klasse 2 som raskt fanget oppmerksomhet hos oss. Eleven med det fiktive navnet Ola, ble tidlig ansett som en engasjert leser. I de øktene vi observerte Ola kunne vi se at han leste jevnt og trutt gjennom hele den avsatte tiden som ble gitt til stillelesing. Han løftet ikke blikket dersom noen av medelevene hans laget forstyrrende lyder, eller hvis noen passerte forbi plassen hans. I tillegg observerte vi at i overganger der elevene forflyttet seg fra klasserommet og til biblioteket for å lese, så gikk Ola og leste i boken samtidig. Dette gjaldt både til og fra biblioteket.

Ola hadde liten til ingen samhandling med verken medelever eller lærer under de stille leseøktene. I intervjuet av Ola spurte vi om hvilke forventninger han har til en økt med stillelesing. Til dette spørsmålet svarte han at han hadde forventninger om «at det skal være stille» og at «alle leser i sin bok og ikke prater med andre sånn at alle kan få lest sin bok». Til spørsmålet om hvordan en økt med stillelesing vanligvis foregår svarer Ola at «eeeh, det er jo noen som liker å prate og noen som liker å lese stille. Da prøver jeg å holde meg nært dem som, holder meg unna dem som driver og snakker, slik at jeg får konsentrert meg om boken min».

Observasjonene på Olas handlinger under stillelesing kan tolkes som at han var oppslukt i det han leste og omtrent ikke greide å legge fra seg boken. Han leste på veien til og fra biblioteket og det kan virke som om han hadde stor grad av leselyst og iver til å lese. Et slikt engasjement og glede under lesing kan sees i sammenheng med slik Rosenblatt (1995, s. 30) forklarer estetisk lesing. Her vil assosiasjoner til det som blir lest og følelser som vekkes under lesingen bidra til en indre drivkraft til å lese videre. Å lese for å bli engasjert går også inn under norskfagets kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Forventningene Ola har til stille leseøkter kan tolkes som at han ideelt sett ønsker at medelevene kan opptre stille og konsentrert under lesing, slik som han gjør selv. Trolig assosierer han prating under stillelesing med negativ oppførsel, da han også understreker at lærerne skal passe på at dette ikke skjer. For eleven Ola er det flere faktorer som kan tyde på at han er en selvdreven leser som i liten grad trenger oppfølging under selve lesingen. Hans kontinuerlige lesing kan tolkes til at dette er noe som virkelig interesserer han og dermed vekker Olas indre lesemotivasjon (Bråten, 2007, s. 8). Olas evne og vilje til å lese kan ifølge Roe (2014, s. 38) være påvirket av motivasjonen og engasjementet han har for lesing. Til tross for at han ser ut til å ha stor interesse for bøker er ikke dette noe han deler med læreren eller sine medelever ut fra våre observasjoner.

I intervjuene av lærerne stilte vi spørsmål om deres rolle under skoleaktiviteten stillelesing. Der svarer Øystein at rollen innebærer å «sørge for ro og orden» og at man skal «peile dem inn», men legger også til at det er vanskelig å svare på akkurat hva man skal gjøre ettersom man ikke ønsker å forstyrre dem når de er i «sin egen boble» (under lesing). Åse svarer at hennes rolle i hovedsak innebærer å være tilgjengelig, og da særlig for de svake leserne. Videre svarer Åse at når elevene leser bøker har hun ikke et ønske om å prikke dem på skulderen og forstyrre, men heller la dem «fordype seg i den gode leseopplevelsen og komme inn i boken». I tillegg til disse lærernes svar er det også verdt å nevne at åtte av ni elever i vårt prosjekt svarte at lærerens oppgave når elevene har stillelesing er å passe på at det er ro i klasserommet.

Denne delen av vår empiri peker i stor grad på en felles forventning fra elevene om at det skal være stille og rolig under stillelesing, og at det er lærerens oppgave å passe på dette. Det har også likhetstrekk med hvordan lærerne beskriver sin rolle under stillelesing. Ut fra deres svar og våre observasjoner er det mye som tyder på at lærerne ser på disse øktene med lesing som



en anledning til at elevene skal oppnå gode individuelle leseopplevelser. De vil gi elevene tid og ro for å komme seg inn i «sonen» og fordype seg i bokens innhold.

Ifølge Roe (2014, s. 34) vil en persons erfaring og dannelse av tekstkompetanse være med på utviklingen av enkeltmennesket og mennesker rundt. Å gi elevene tekstkompetanse og gode assosiasjoner til lesing kan i stor grad knyttes til lærernes svar fra intervjuene. Lærerne svarer at de ønsker å være tilgjengelig, oppfordre til at elevene skal stille spørsmål og skape rolige omgivelser tilrettelagt for lesing. På den ene siden er det lærerne trekker frem sentralt for tilrettelegging av en stille leseøkt med ønske om fordypning og nysgjerrighet rundt ulike tekster. Lærernes tilgjengelighet vil da være sentral for å gi rom til nysgjerrighet, undring og spørsmål, og dermed øke elevens literacy i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 16)

På den andre siden kan det hende at elevene ikke selv vet hva det er de ikke forstår under lesingen, og av den grunn derfor ikke stiller spørsmål til læreren om teksten. Dette går særlig inn under det Roe (2014, s. 45) skriver om metakognitiv bevissthet hos gode lesere. Elevene må selv øve på å bli oppmerksom på hva de forstår og ikke forstår under lesing. For elever som ikke er vant til å jobbe på denne måten kan det være vanskelig å utvikle denne ferdigheten selv. I slike tilfeller kan stillasbyggende stillelesing være nyttig, der læreren blant annet har en mer aktiv rolle i å gi elevene tilgang til strategier under lesing (Reutzel et al., 2008, s. 39).

På den måten kan læreren, for eksempel gjennom lesesamtaler, bli kjent med elevenes styrker og svakheter under lesing, og dermed veilede dem i hvordan de skal jobbe videre (Svanes, 2016, s. 16-17). I stillelesingsopplegget til Åse var en del av elevenes lesing et arbeid mot en litterær samtale forberedt av elevene. Til tross for at det var lite til ingen samhandling mellom Åse og elevene underveis i lesingen, vil en slik lesesamtale på slutten av stillelesingsopplegget kunne gi læreren et tydelig bilde av hva elevene må jobbe videre med i sin leseutvikling. Dette kan derfor sees i sammenheng med å måle elevenes læringsutbytte etter endt undervisningsopplegg (Prøitz, 2015, s. 9). Det kan altså tyde på at selv om Åse vektla at elevenes lesing burde foregå individuelt og med liten grad av interaksjon med lærer, så var dette gjennomtenkt fra hennes side med et mål om en stillasbyggende stillelesing slik Reutzel et al. (2008, s. 39) legger det frem.

Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 45) vektlegger norsklærers rolle i tilknytning til elevenes lesemotivasjon og engasjement rundt lesing. Av den grunn er det sentralt at lærere er bevisste

på måten de ordlegger seg i tilknytning til arbeid med temaer der mangel på motivasjon kan være til stede blant elevene. Et eksempel på ordvalg som kan fremstå som uheldig er ved Åses introduksjon av leseprosjektet de skulle gjennomføre. En del av introduksjonen innebar at hun informerte elevene om at de var nødt til å også lese hjemme, slik at de skulle rekke å bli ferdige med boken innen den oppsatte datoen. I tilknytning til dette nevnte Åse for elevene at hun hadde vært i kontakt med foreldrene deres, slik at de også visste om at elevene hadde lesing i lekse denne uken.

En mulig tolkning av Åses utsagn om at foreldrene visste om leseprosjektet, er at de ville stille forventninger til at elevene leste hjemme og at det derfor ikke var mulig å «slippe unna» å lese hjemme. Ved å lese kroppsspråket til elevene gjennom måten de reagerte på dette utsagnet, tolker vi det som at det også var slik elevene oppfattet det. Likevel var det tydelig for oss at Åse ellers benyttet seg mye av humor i sin tilnærming til elevene. Det kan derfor tenkes at ordvalget hennes var ment mer på en humoristisk måte, men at elevene ikke oppfattet dette.

I tilknytning til dette kan det være interessant å nevne Pennacs (1999, s. 87-101) ti rettigheter som enhver leser har under lesing. Læreres holdninger og måten de fremstiller arbeid med lesing på, vil ha stor påvirkningskraft for hvordan budskapet blir tatt imot av elevene. Pennac (1999, s. 87-101) vektlegger gjennom disse rettighetene hvordan alle kan lære seg å like å lese, men at det bør bli fremstilt som en lystbetont aktivitet fremfor en oppgave. Dersom elever leser fordi de må eller for å unngå negative konsekvenser, kan det knyttes til en ytre motivasjon for å lese (Ryan & Deci, 2000, s. 72). I tråd med Pennacs (1999) budskap, bør et mål være at lærerne viser seg som gode forbilder i arbeid med lesing. Dette ved å blant annet å prate varmt om lesing, fremme positive sider ved aktiviteten, presentere interessant lesestoff og gi arbeid med tekst som elevene finner spennende og utfordrende (Roe, 2020, s. 132). Dette vil være med å påvirke elevenes indre motivasjon for lesing.

#### **4.3.2 Læreren veiledning i valg av lesebok**

Til tross for at det i alle klassene var liten grad av samhandling mellom lærer og elever under stillelesing, var det likevel en form for interaksjon som gikk igjen i to av klassene. Dette var når læreren hjalp elevene med utvelgelse av lesebok. Under observasjon av Zelda og Åse registrerte vi at disse lærerne tok seg tid til å hjelpe enkelte elever med å velge bok. Hos Zelda observerte vi at en elev i klassen rakk opp hånden for å gi beskjed om at han var ferdig med å lese boken sin. Zelda hentet så en bunke med bøker som hun tok med til elevens pult før hun

fortalte eleven om de ulike bøkene. Da læreren hadde fortalt om bøkene fikk eleven sitte igjen med bøkene for å lese og studere dem. Hos Åse observerte vi at hun hjalp en elev med å velge seg en bok i den ene stillelesingsøkten på biblioteket. Åse sto sammen med eleven ved bokhylla og studerte bøkene. Vi observerte at læreren rynket oppmerksomt på øynene mens hun leste bakpå og bladde igjennom flere av bøkene. Åse ga ikke oppmerksomhet til noe annet mens hun så på bøker med eleven.

I denne delen av empirien kan vi tolke det slik at lærerne tok jobben om å veilede elevene i utvelgelse av bok alvorlig, og brukte mye energi på dette i samhandling med elevene. Observasjonene av Zelda kan tolkes som at hun hadde gjort seg kjent med bøkene i forkant og derfor kunne fortelle om handlingen til eleven. At Zelda lot bøkene ligge igjen hos eleven etter at hun hadde fortalt han om dem, kan tolkes som at hun lot eleven få bruke tiden til å velge seg riktig bok. Observasjonene av Åse kan tolkes som at hun var svært engasjert og tok seg tid til å finne en bok som ville passe godt til eleven. Hun viet all sin oppmerksomhet til akkurat denne eleven, og virket opptatt av at eleven skulle lese noe som engasjerte og passet til han.

Roe (2014, s. 38) trekker frem hvordan motivasjon og engasjement er faktorer som påvirker evnen og viljen til å lese. Innenfor samme tema nevner Bråten (2007, s. 10) at et moment som kan øke elevenes lesemotivasjon, er å gi elevene valgmuligheter i utvelgelsen av lesestoff, da dette kan gi dem en følelse av selvbestemmelse. I tillegg vil det være ønskelig at eldre elever, slik som ungdomsskoleelever, får oppleve frihet ved å kunne velge bort bøker som de ikke interesserer seg for (Guthrie, 2008, s. 7). Observasjonene fra Zeldas stille leseøkt kan tyde på nettopp dette. Eleven fikk da selv velge mellom bøkene som Zelda presenterte for han. I tillegg ga hun også eleven tid til å bli kjent med bøkene på egenhånd, noe som kan ha bidratt til en følelse av selvstendighet. Åse så på bøker i biblioteket sammen med eleven som trengte ny bok. Dette kan knyttes til Pennac (1999, s. 87-101) der læreren skal vise elevene veien til skjønnlitteraturens skatter. Lærerens engasjement for elevens utvelgelse av bok kan bidra til å engasjere eleven.

Kategoriene vi benyttet i tilknytning til vår datainnsamling av lærerne, er som tidligere nevnt inspirert av Svanes' (2016) studie. Hun gjennomførte også flere observasjoner med fokus på lærerens aktivitet mens elevene hadde stillelesing. Det vi derimot erfarer i analysen av disse datamaterialene er at noen av Svanes' (2016, s. 9) kategorier på flere måter glir inn i hverandre. Slik som nevnte i forrige avsnitt kan det argumenteres for at lærerens aktivitet ved

å veilede elevene i valg av bok både kan defineres som en organisatorisk støtte, men også undervisningsrettet støtte. Av den grunn kan vi ikke konstatere at det var lite til ingen observasjoner av undervisningsrettet støtte, selv om dette ville vært tilfellet ut ifra Svanes' (2016, s. 9) beskrivelser. Ved praktisk utførelse kan det være utfordrende å kategorisere menneskelig oppførsel. Et menneskes hensikt med en handling kan ikke alltid isoleres fra andre, kanskje motstridende intensjoner, og det er derfor mulig å analysere dette i flere forskjellige retninger.

I Svanes' (2016, s. 10) studie legges det frem statistikk i form av et sektordiagram for å illustrere lærernes ulike aktiviteter i stillelesingsøktene. Dette er gjort med utgangspunkt i de samme kategoriene som ble presentert i vår metodedel under kapittel 3.5. Det viste seg likevel å bli utfordrende med en slik illustrering, ettersom vårt prosjekt utviklet seg til å bli for ulikt fra Svanes' (2016) studie. Hun observerte kun stille leseøkter med lesekvart, mens våre undervisningsopplegg hadde stor variasjon i gjennomførelsen. Av den grunn ville det vært misledende å sammenligne disse lærernes aktiviteter i en slik fremstilling. Under vår datainnsamling tok vi likevel utgangspunkt i at vår empiri skulle fremstilles på denne måten og fant derfor noen interessante funn ved bruk av Svanes' (2016, s. 9) kategorier.

Ved at vi benyttet stoppeklokke under observasjonene og noterte oss nøyaktige tidspunkter for hvor lenge lærerne foretok seg hver enkelt aktivitet, var det mulig å regne ut en prosentvis fordeling av aktivitetene. Når det gjelder lærerens aktivitet i stillelesingsøktene kan vi se at prosentandelen med undervisningsrettet støtte, altså aktivitet som omhandler lærerens faglige veiledning til elevene, er 0 % i to av klassene, og 4 % i den siste klassen. Vi kan også se at lærerens organisatoriske støtte, altså læreren som hjelper elevene med å komme i gang med aktiviteten, er på 12 % i to av klassene, og 17 % i en klasse.

Det at læreren hjelper elevene med utvelgelse av bok kan hevdes å gå innenfor begge disse kategoriene. På den ene siden faller den innenfor beskrivelsen av kategorien om organisatorisk støtte, ettersom det er nødvendig at elevene har en bok for å komme i gang med aktiviteten stillelesing. På den andre siden kan lærerens veiledning til elevene om hvilken bok de bør velge ansees som faglig. Læreren må benytte sin faglige kompetanse om både bøkene og elevene, for at de skal få utfordret seg og få interesse om boken.

### 4.3.3 Samhandling mellom elever

En siste form for samhandling som vi observerte, var mellom elevene. I en av de stille leseøktene observerte vi at eleven med det fiktive navnet Peter satt ved siden av en medelev i klasserommet. Peter pekte på en side i boken han leste, og hvisket til medeleven sin «Denne var faktisk megamorsom!» mens han smilte. I samme observasjon så vi at Zelda løftet blikket og smilte til elevene.

Dersom vi skal tolke Peters kroppsspråk, kan det tyde det på at han er engasjert når han forteller om boken til sidemannen, samtidig som han viser hensyn til andre medelever ved å prate med lav stemme. Vi tolker det også slik at Zelda observerer at elevene prater om det de leser, og ved å smile til dem anser dette som positivt. Vi observerte ikke at noen andre elever ble påvirket av denne samhandlingen.

Det er allerede trukket frem at stillelesing på mange måter kan omtales som en individuell og selvdreven aktivitet. Som nevnt tidligere i dette delkapittelet ligger det også en del forventninger fra elevene om at det skal være stille under denne skoleaktiviteten, og fra lærerne om at elevene skal havne i en «leseboble», som Åse selv sier. Det som fremkommer i denne observasjonen, tyder derimot på at elevens engasjement rundt det som blir lest ga et ønske om å fortelle om innholdet til en medelev. Roe (2020, s. 108) trekker blant annet frem at engasjerte lesere opplever at lesing medfører til interessante og spennende opplevelser, og deler entusiastisk om dette til medelever. Bryan et al. (2003, s. 51) definerer også engasjerte lesere ved at de blant annet vil dele sine idéer med andre.

Det å samhandle med medelev om hva som blir lest kan knyttes til enkelte momenter som Kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) vektlegger i sammenheng med skolens oppdrag om dannelse hos elevene. Dannelse skal blant annet oppnås gjennom arbeid både på egenhånd og under samarbeid. I tillegg til dette nevner også Utdannings- og forskningsdepartementet (2005, s. 12) at elevene bør få tid til å lese i skolehverdagen, men også få mulighet til å dele sine leseopplevelser med andre. Dette er også i tråd med det Bryan et al. (2003, s. 50) trekker frem om at sosial interaksjon omkring en tekst gir en motiverende effekt på engasjementet hos unge lesere. Slik vi tolker observasjonene av Zelda kan det konstateres at hun var positiv til, og ga rom for at elevene kunne dele om bøkene de leste til hverandre.

En interessant tanke vi gjorde oss i tilknytning til Peters utsagn om boken der han sa «Denne var faktisk megamorsom!» var hans bruk av ordet *faktisk*. I tilknytning til sammenhengen av

Peters uttalelse, og bruken av ordet faktisk, kan vi tolke det som om han var noe overrasket over at han synes boken var såpass underholdende. Vi ser på hans bruk av ordet «mega» som en forsterkning av ordet «morsom». Dette tolkes både ut ifra hans måte å formulere setningen på, men også ordlyden i måten han uttalte setningen til medeleven på. Dette funnet er mulig å tolke slik at Peter i forkant hadde en mulig negativ eller skeptisk holdning til boken han leste, eller eventuelt hele lesesituasjonen. Elevenes holdninger til lesing kan på flere måter påvirkes at personer dem omgås, slik som medelever, venner og familie, men også lærere (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 12).

I dette delkapittelet har vi sett nærmere på våre funn om samhandling i de ulike klassene. Det at funnene viser liten grad av interaksjon under stillelesing er slett ikke uventet, heller forventet. Likevel hadde vi i forkant sett for oss en noe større grad av oppfølging av elevenes lesing under stillelesing, gjennom blant annet lesesamtaler. Det som derimot fremkommer i et av de tre stillelesingsoppleggene, er at en slik oppfølging og lesesamtale er planlagt av lærer i etterkant av undervisningsopplegget.

En lignende oppfølging i form av litterære samtaler ble ikke nevnt av de andre lærerne. Det skal derimot understrekes at vi i vårt prosjekt bare har tatt utgangspunkt i mindre deler av det som kan være større leseprosjekter. Av den grunn kan det ikke konkluderes med at lærerne ikke gjennomfører en jevnlig oppfølging av elevenes leseutvikling, den ble bare ikke observert da vi var til stede. Det er også tydelig at lærerne og elevene hadde forventninger om at denne skoleaktiviteten skulle være selvdreven og uten forstyrrelser. Dette kommer særlig frem i intervjuene der både lærere og elever svarer at de ønsker ro og stillhet under lesing.

#### **4.4 Forholdet mellom elevenes lesing på skolen og hjemme**

I dette delkapittelet skal vi se nærmere på forholdet mellom elevenes lesing på skolen og hjemme. I intervjuene av elevene stilte vi dem spørsmål som «bruker du å lese i bøker hjemme?», «liker du å lese i bøker?» og «hvorfor tror du at dere leser i andre bøker enn lærebøker på skolen?». Vi ønsket å få et bedre inntrykk av elevenes interesser rundt lesing og om noen av elevene pleier å lese hjemme på fritiden. Bråten (2007, s. 9) vektlegger verdien av høy lesemotivasjon blant elever, og hevder at høy lesemotivasjon fører til mer lesing og større forståelse av det som blir lest. Han nevner også at dette blant annet kan bidra til utvikling av elevenes ordavkodningsferdigheter og ordforråd.

Et mål med leseopplæringen bør være at elevene velger å lese på eget initiativ (Roe, 2014, s. 39; Roe, 2020, s. 108). Et eksempel på dette er lesing på fritiden. I tilknytning til forholdet mellom lyst- og pliktbetont lesing, vil vi orientere oss mot et utsagn fra idehistorikeren Espen Schaanning (2021, s. 149):

Skolen er en overgangstid, noe man må holde ut, inntil belønningen kommer i form av jobb og karriere. Det gode liv kommer etterpå. Barne- og ungdomslivet i skolen oppfattes som middel, ikke mål i seg selv.

Kapittelet vil ta for seg et utvalg sitater fra elevenes intervju, der vi blant annet så store forskjeller mellom elevenes interesser for lesing og lesing på fritiden. En elev kunne fortelle at han forrige år hadde lest hele 100 bøker. En annen elev fortalte at han leste fordi det var god hjernetrim, mens en tredje elev fortalte hun synes det var kjedelig å lese. Vi vil se nærmere på et utvalg elever som ikke leser hjemme og de som leser hjemme av andre grunner enn underholdning.

#### **4.4.1 Elevene som ikke leser hjemme**

I intervjuene fremkommer det at flere av elevene liker å ha stillelesing på skolen, men synes det er kjedelig å lese hjemme. Dette var en interessant bemerkning og vi vil derfor forsøke å få en forståelse av hva som er bakgrunnen for denne motsetningen. I tråd med at elevene synes det er kjedelig å lese hjemme vil vi trekke frem det Roe (2014, s. 35) nevner om at elever har varierende teksterfaringer hjemmefra. Dette er noe som må tas hensyn til og brukes som utgangspunkt for undervisningen. Et mål ved leseopplæringen er at elevene skal få gode leseopplevelser som gjør at de velger å lese på eget initiativ (Roe, 2014, s. 39; Roe, 2020, s. 108). Dette kan knyttes til et ønske om å vekke elevenes indre motivasjon, slik at de velger å lese fordi de lyst, på grunn av den iboende tilfredsstillelsen av å lese (Ryan & Deci, 2000, s. 71 og Bråten, 2007, s. 8).

Under intervjuene spurte vi elevene om de pleier å lese bøker hjemme. På dette spørsmålet svarte flere av elevene at de ikke leser hjemme. Noen begrunnet det med at «de ikke har tid» eller at «det er kjedelig». En av elevene svarer at han heller hører på podkast eller lydbøker og at han «liker å lese på skolen, men ikke hjemme». Da vi spurte om hva som var årsaken til det, svarer han med at «hjemme har jeg så mye annet å gjøre». I tillegg til disse eksemplene var det en elev som svarte at hun ikke liker å lese hjemme fordi «det er litt kjedelig og tar lang

tid». Hun svarer likevel «ja» både når vi stiller spørsmål om den boken hun leste under stille leseøkt var spennende, samt på spørsmål om hun liker å lese.

Ut fra disse svarene kan vi tolke det slik at noen av elevene ikke leser bøker hjemme fordi de ikke finner det underholdende, og av den grunn heller finner andre aktiviteter for å hygge seg på fritiden. Likevel er det flere av de samme elevene som svarer at de liker å lese på skolen. Årsakene til dette kan være flere og det er blant annet mulig å knytte det til et av Zeldas svar i intervjuene. Til spørsmålet om hvordan elevene responderer når de skal ha stillelesing eller lesekvart svarte læreren «Dem liker det veldig godt. Sikkert todelte. Noen liker veldig godt å lese og synes det er hyggelig i seg selv. Andre tenker sånn «yes! Det er 15 minutter til vi egentlig trenger å jobbe». Disse elevene kan gjerne etterspørre om vi kan ha lesekvart».

Videre spurte vi om hun kunne utdype hva det er elevene liker med stillelesing. Vi nevnte i den forbindelse eksempler på hva elevene kunne like med stillelesing, slik som at det er stille, at de kan koble av eller egentid. Til dette svarte hun «Ja, alt du nevnte. Selv de som ikke ville valgt lesing som en frivillig aktivitet å gjøre i 15 minutter, så er jo denne avsatte tiden en pause der de ikke trenger å jobbe. Det er jo noens motivasjon, sånn vil det alltid være». Flere av elevene ga lignende svar om dette da vi spurte dem om hva de synes om stillelesing på skolen. En elev svarte blant annet at «Jeg synes det er ganske fint. At man kan liksom bare slappe helt av og lese en bok». En annen elev svarte at hun synes det er bra å ha stillelesing på skolen og begrunnet dette med at da er det stille. Hun sier blant annet at «noen ganger kan det være ganske bråkete inne på klasserommet, så jeg blir litt irritert».

Dersom vi skal tolke Zeldas svar, kan vi se at hun omtaler en økt med stillelesing fra elevenes perspektiv som å ikke jobbe med skolearbeid i timen. Hun bekrefter også at elevene kan foretrekke stillheten, egentid og det å koble av som positive momenter med stillelesing. Vi ser altså at flere av elevene liker å holde på med skoleaktiviteten stillelesing, selv om det å lese bøker på fritiden ikke er en prioritet dersom de vil bli underholdt. Svanes (2016, s. 15) hevder at et av formålene med stillelesing er å fremme leselyst og motivasjon, men at aktiviteten i seg selv også bør kunne fungere som en pause for elevene. Slik som elevene og Zelda antyder, vil skoleaktiviteten stillelesing være å foretrekke som nettopp en pust i bakken i en ellers hektisk skolehverdag med mye støy og inntrykk. Det er en aktivitet som elevene er godt kjent med og derfor gir forutsigbarhet.



I tråd med sitatet fra Schaanning (2021, s. 149) får elevene gjennom skolegangen i stor grad høre om de langsiktige målene med arbeidet de utfører i skolen. For en åttendeklassing kan det likevel være fjernt å se for seg nytten av arbeidet de gjør i sammenheng med noe de skal møte mange år fram i tid. Spørsmålet er egentlig om det trenger å være et mål med alt elevene gjør i skolehverdagen. Særlig på ungdomstrinnet vil det være grunnlag for å anta at elevene kjenner på press og stress rundt sine prestasjoner i skolen. Karakterer har nylig blitt en del av skolehverdagen deres, og mye av de de lærer pekes mot eksamen de skal ha i slutten av tiende klasse. Slik det fremkommer av intervjuene er de stille leseøktene på skolen den eneste tiden i hverdagen som flere av elevene benytter til å lese bøker. Selv om det ikke stilles tilhørende krav til elevene i form av oppgaver eller vurdering, vil vi likevel påstå at lesingen alene bidrar til økt leseerfaring for elevene. Selve lesingen kan derfor være et mål i seg selv, og det faktum at stillelesingen er en pause for elevene trenger ikke nødvendigvis å være negativt.

#### **4.4.2 Eleven som leser fordi «det er bra hjernetrim!»**

Noen av elevene begrunnet fritidslesing med interesse og underholdning, mens andre elever også trakk frem at de leser fordi de får et utbytte av det. Motivasjonen som ligger bak det å lese på fritiden er derfor forskjellige hos elevene. I dette delkapitlet vil vi se nærmere på hva elevene Julie og Kasper begrunnet sin fritidslesing med.

For å få et bedre innblikk i hvordan Julie svarte på de ulike spørsmålene har vi valgt å ta med et lite utdrag fra intervjuet. Svarene er skrevet slik som de ble fortalt under intervjuet:

Intervjuer: Hvorfor leser du bøker hjemme?

Julie: Fordi at jeg har hørt at det for det første er bra å lese, også kan jeg lære noe nytt.

Intervjuer: Så du liker å lese bøker?

Julie: Njaa, jeg, noen ganger. Men jeg gjør det jo for at det er bra.

Intervjuer: Så du gjør det av og til fordi du har lyst, og av og til fordi du burde gjøre det?

Julie: Ja.

Intervjuer: Er det noen som sier at du bør gjøre det eller tenker du..?

Julie: Det er ingen som sier jeg bør gjøre det, men jeg har tenkt at jeg burde gjøre det selv.

Intervjuer: Hvilken type bøker er det du bruker å lese?

Julie: Ehm, det er litt sånn forskjellig. Noen ganger er det bare sånne faktabøker egentlig.

I dette utdraget kan vi se at Julie svarer at hun iblant liker å lese, men understreker at hun leser fordi hun vet at det er bra. Det er mulig å tolke Julies motivasjon for lesing som påvirket

av både indre og ytre faktorer. Julies svar på spørsmålet om hun noen ganger leser fordi hun har lyst, kan tolkes som at hun disse gangene leser fordi hun finner aktiviteten underholdende i seg selv. Dette er i tråd med det Bråten (2007, s. 8) trekker frem om indre lesemotivasjon.

Hun forteller også at hun leser fordi hun lærer nye ting, noe som kan kobles direkte til det hun forteller om at hun leser faktabøker. I intervjuet kommer det tydelig frem at hun er bevisst på at det å lese er positivt for henne, og understreker dette ved å si at «jeg har tenkt at jeg burde gjøre det selv». Likevel er det mulig å anta at Julie har hatt lærere eller andre rundt seg som har vært med på å gi henne positiv innflytelse til å lese. Dette kan blant annet komme til syne i svaret hennes der hun sier at «jeg gjør det jo for at det er bra». Vi ser det mulig å tolke Julies kommentar direkte til at hun trolig ved flere anledninger har fått høre at «lesing er bra for deg», som også kan være en typisk kommentar for å motivere noen til å lese. Bråten (2007, s. 8) og Ryan og Deci (2000, s. 71) trekker frem at elever som leser for å oppnå noe annet enn en iboende tilfredsstillelse, er motivert av ytre faktorer. De gangene Julies lesing er motivert av å innhente kunnskap på egen eller andres oppfordring, kan dette derfor knyttes til ytre motivasjon.

Under intervjuet av Kasper fortalte han at han pleier å lese bøker hjemme. Da vi spurte om han liker å lese, svarte han likevel «ikke så egentlig». Videre spurte vi om hvorfor han likevel leser. Til dette svarte han at «det er bra hjernetrim» og at «mange sier at man kanskje får raske reflekser fordi man får litt mer fokus. Så synes jeg bare at det er litt sånn, noen historier er morsomme, men ikke alle».

Vi kan se at Kasper forteller at han egentlig ikke liker å lese. I motsetning til Julie tyder dette svaret på at det er lite ved Kaspers fritidslesing som er drevet av indre motivasjon. Samtidig forteller Kasper at noen av historiene han leser er morsomme. Ifølge Roe (2020, s. 108) opplever engasjerte lesere at tekstene fører med seg spennende og interessante opplevelser. Dette peker i retning av at Kasper i enkelte tilfeller er en engasjert leser.

Videre forteller Kasper at han ikke har så stor interesse for lesing, men at han gjør det på grunn av utbyttet lesingen gir i form av hjernetrim, raske reflekser og økt fokus. Bråten (2007, s. 10) og Guthrie (2008, s. 8) trekker frem at dersom elever får større grad av selvbestemmelse, vil dette bidra til å øke deres indre motivasjon for lesing. Svarene til Kasper tyder på at han legger sine egne føringer for hvorfor han leser hjemme. For han er fritidslesing meningsfullt i form av de kognitive gevinstene dette fører med seg. Det at Kasper har satt sine

egne rammer for utbyttet av fritidslesingen kan knyttes til selvbestemmelse. Av den grunn antar vi at Kaspers tanker om at lesingen skal gi et større utbytte, er indre motivert av hans interesser.

I tilknytning til Schaannings (2021, s. 149) sitat er det mulig å tolke det slik at Julie og Kasper i større grad er motivert av godene som følger av lesing. De har trolig også fått høre at det på sikt vil være bra for dem å bruke fritiden sin på å lese. Begrunnelsene deres på hvorfor de leser på fritiden kan av den grunn tolkes som å være fremtidsrettet. De arbeider og utvikler seg nå, for å få igjen for det senere. Dette har fellestrekk med det som Schaanning (201, s. 149) hevder om elevenes livsvilkår i skolen.

## **4.5 Opplevd læringsutbytte**

Læringsutbytte har vært en underliggende tematikk i de foregående kapitlene i analysen. I dette delkapitlet vil vi gå nærmere inn på hvilke forventninger lærerne og elevene har til utbyttet av skoleaktiviteten stillelesing. Vi vil se svarene deres i sammenheng med hverandre og i tilknytning til de observasjonene vi gjorde i klasserommet. Ifølge Prøitz (2015, s. 9) er læringsutbytte et begrep ofte brukt i forbindelse med hva som er målet for læringsaktiviteten elevene skal utføre, eller hva de har oppnådd etter endt undervisning. I undervisningssammenheng er det gjerne kunnskaper, ferdigheter og kompetanse det siktes til.

I vår diskusjon av læringsutbytte, vil lærernes definisjon av en «god leser» være interessant å trekke frem. Ved organisering av en undervisningsøkt med stillelesing som arbeidsmetode, er det rimelig å anta at det foreligger et ønske hos lærerne om at elevene skal utvikles som lesere. Derfor er det interessant å se hva lærerne vektlegger i det å være en god leser. I tilknytning til dette vil vi trekke inn synspunkter fra blant annet Kjelen (2015) og Ottesen og Tysvær (2017). Her blir en god leser blant annet omtalt som å være aktiv i lesingen ved å ta i bruk sin metakognitive bevissthet.

Under intervjuene nevnte Zelda og Øystein spesifikt lesestrategier som et verktøy de mener gode lesere vet å benytte seg av i møte med nye tekster. De sa også at gode lesere vil ha ulik tilnærming til teksten avhengig av hva de leser. Åse vektla i større grad det å ha god leseforståelse, og trakk frem evnen til å avkode den teksten man leser. Åse mente også at høy lesehastighet ikke nødvendigvis er synonymt med det å være en god leser, men at forståelsen av hva som blir lest, er viktigere.

Av svarene til Zelda og Øystein er det mulig å anta at de mener gode lesere benytter seg av lesestrategier på egenhånd ved lesing av tekster. Automatisering av lesestrategier er i tråd med det Roe (2014, s. 115) trekker frem om målet med undervisning i lesestrategier. Vi kan se at Åse vektlegger god leseforståelse i tilknytning til det å være en god leser. Hun nevnte ikke lesestrategier spesifikt, noe Roe (2014, s. 87) trekker frem som aktiviteter for å fremme leseforståelse. Likevel sa Åse at en god leser evner å skille mellom ulike måter å avkode en tekst på, noe som kan knyttes til strategier som benyttes før og under lesing. Dette er i tråd med Bråtens (2007, s. 3) definisjon på leseforståelse. Han omtaler leseforståelse som å utvinne og skape mening av en tekst.

Vi vil nå se nærmere på hva lærerne svarte på spørsmålet om hva de ønsker at elevene skal få ut av stillelesing som arbeidsmetode. Til dette spørsmålet svarer Zelda at stillelesing i skolen bidrar til at alle elever får erfaring med skjønnlitteratur. Dette begrunner hun med at enkelte elever bare leser bøker på skolen og aldri ellers. Zelda understreker derfor at fokuset hennes under lesekvart, ofte er på leseopplevelsen i seg selv og at elevene skal bli kjent med ulike typer tekster. Til samme spørsmål forteller Øystein at han ønsker at elevene skal få kjennskap til ulike tekster under stille leseøkter. Han trekker også frem at elevene skal få økt erfaring i å benytte seg av ulike lesestrategier. Åse svarer på spørsmålet med å vise tilbake til sitt svar på hva en god leser er. Dette innebar blant annet at elevene skulle utvikle god leseforståelse.

Slik Zelda beskriver i sitt svar er det stor variasjon i hvilke erfaringer elever i skolen har omkring lesing av bøker. Derfor anses det som sentralt at læreren tar utgangspunkt i hvilken tekstkompetanse elevene innehar fra tidligere (Roe, 2014, s. 35). I tråd med dette kan det virke som at Zelda ønsker at elevenes utbytte av stille leseøkter er å danne seg erfaringer om ulike typer lesestoff. Utdanningsdirektoratet (2021, s. 42) understreker også betydningen av at elevene får økt teksterfaring i skolen. Dette kom også til syne i Zeldas undervisning der elevene leste forskjellige typer bøker. I tilknytning til hennes beskrivelse av en god leser kan det stilles spørsmål til hvorfor hun ikke i større grad vektla bruk av lesestrategier. Likevel kan vi si lite om i hvilken grad hun fokuserer på bruken av lesestrategier i andre former for undervisning enn de vi observerte.

I likhet med Zelda vektla Øystein kjennskap til ulike tekster som et ønsket utbytte for elevene under stillelesing som skoleaktivitet. I tilknytning til dette nevnte han også erfaringer rundt bruken av lesestrategier. Som nevnt i kapittel 4.1 observerte vi at Øystein la opp til bruk av lesestrategier samtidig som elevene fikk erfaring med to historiske tekster. Dette innebar blant

annet spørsmål til innholdet i teksten i forkant og etterkant av lesingen (Magnusson & Frønes, 2020, s. 84-85). Å benytte seg av lesestrategier på veien mot å oppnå økt kompetanse er i tråd med hva Mausethagen (2013, s. 161) omtaler om kompetansebegrepets nye betydning i utdanningspolitikken. Det er nå et større fokus på elevenes læring og arbeidsmetoder rundt kompetansemålene, fremfor kun eksponering av fagstoff. Øysteins tilnærming til elevenes lesing tyder på at han har fokus på arbeidsmetoder i sin undervisning. Vi kan se en klar sammenheng mellom Øysteins tanker om hva en god leser er, hvilket utbytte han ønsker at elevene skal få og det som ble gjennomført i hans undervisning.

I kapittel 4.1 ga vi en nøyere beskrivelse av Åses undervisningsopplegg. Her kom det frem at leseprosjektet hennes innebar at elevene skulle lese ferdig en bok, arbeide med bokens innhold og til slutt gjennomføre en litterær samtale. Kjelen (2015, s. 17) nevner litterære samtaler som en arbeidsmetode lærere kan benytte seg av i undervisningen. Dette kan bidra til å utvikle elevenes sosiale, historiske og faglige tilnærming til tekst. Samtidig kan de litterære samtalerne også bidra til å øke elevenes leseengasjement (Bryan et al., 2003, s. 69). Ved at Åse benytter seg av litterære samtaler om bøkene elevene har lest, vil dette kunne gi henne et innblikk i elevenes leseforståelse. Ifølge Prøitz (2020, s. 44-45) er vurdering blitt en viktig del av ulike arbeidsformer. Dette kan gjerne gjøres i forbindelse med fagsamtaler eller «muntlige høringer». Slik får Åse et grunnlag for videre veiledning i hvordan elevene kan tilnærme seg en tekst. Innenfor dette undervisningsopplegget er det en tydelig tilknytning til hennes beskrivelse av hva en god leser er, nemlig leseforståelse.

I tillegg til lærernes svar om ønsket læringsutbytte hos elevene, stilte vi lignende spørsmål til elevene. Vi spurte elevene i Øystein sin klasse om hvorfor de trodde at de leste teksten Iliaden i norsktimen. Til dette spørsmålet svarte en av elevene at «kanskje det har noe med hvordan dem... liksom de første historiene ble skrevet og sånn, ja». I tillegg stilte vi elevene spørsmål om hvorfor de tror at de benytter stillelesing av andre tekster enn lærebøker på skolen. Blant disse svarene sa noen av elevene at de trodde det var for å «lære om forskjellige typer sånn boktekster», «sikkert for å bli bedre til å lese og huske informasjon fra det vi har lest» og «fordi at det kanskje er lettere å jobbe med de oppgavene kanskje, eller så lærer vi mer ut av dem, eller så er det bare ikke nok i leseboken til å ha gjennom tre år».

I elevenes svar kan vi se noen fellestrekk til det lærerne også nevner om hva elevene skal få igjen for skoleaktiviteten stillelesing. Elevenes svar kan knyttes til det å danne seg nye teksterfaringer, lære seg strategier for å huske innholdet i teksten og å bruke teksten som

utgangspunkt for oppgaveløsning. Det kan altså se ut som Øysteins svar om ønsket utbytte av skoleaktiviteten stillelesing gjenspeiles i elevenes svar. Dette kan knyttes til det Roe (2014, s. 79) trekker frem om at lærere bør utnytte ulike læresituasjoner til å undervise om lesestrategier.

Likevel var det noen elever som svarte at de ikke visste hvorfor de hadde stillelesing i andre tekster enn lærebøker. Disse svarene kom til syne hos elever fra alle tre klassene. Det er mulig å anta at svarene deres kan skyldes nervøsitet i intervju situasjon eller at de ikke fikk nok tid til å tenke seg om. Samtidig vil det være sentralt at læreren forsikrer seg om at alle elevene har en forståelse av hvorfor de bedriver en spesifikk aktivitet i skolen, slik som stillelesing. I likhet med dette, trekker NOKUT (2018) frem at det er sentralt at eleven har en forståelse av hva som er målene i læringsprosessen. En kjent rutine i forkant av undervisning er at lærerne presenterer målene med timen eller undervisningsopplegget. Disse målene bunner gjerne i kompetansemål, og kompetansemålene nevnes ofte uttrykkelig i undervisningen (Prøitz, 2020, s. 43). Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 203) nevner begrunnelse av aktiviteter som elever foretar seg i norskfaget, som et forbedringspotensial blant lærere på ungdomstrinnet. Innenfor dette vil særlig det overordnede målet og overføringsverdien av aktiviteten og fagstoffet til andre fag, være sentralt.

## 5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet vil vi oppsummere og diskutere sentrale funn fra analysedelen knyttet opp mot vår problemstilling og forskningsspørsmål. Vi vil særlig vektlegge observasjoner og analyseresultater som har å gjøre med efferente og estetiske lesemåter. I tillegg vil vi også fokusere på, og diskutere hvordan resultatene i dette prosjektet kan overføres til vår fremtidige lærerhverdag, og hva vi kan ta med oss videre i vårt fremtidige læreryrke. Utgangspunktet for masterprosjektet vårt var følgende problemstilling:

*Hvilke forestillinger om læringsutbytte ligger til grunn for arbeidet med stille leseøker hos et utvalg ungdomsskoleklasser, og hvordan organiseres leseøktene for å skape størst mulig utbytte for elevene?*

Våre to forskningsspørsmål er:

*1) Hvilke forventninger har lærerne til utbyttet av stille leseøker, og hvordan velger de å organisere arbeidet?*

*2) Hva gjør elevene i stille leseøker, og hvilke forventninger har de til utbyttet av stillelesing?*

### 5.1 Estetisk og efferent lesemåte

I etterkant av våre observasjoner og intervju forsøkte vi å danne oss et bilde av om lærerne vektlegger en efferent eller estetisk lesemåte i sine stillelesingsopplegg. Faktorer som bruken av for- og etterarbeid i tilknytning til stillelesingen, og lærernes begrunnelser for undervisningsoppleggene er med på å gi oss et inntrykk av dette. Som vist til i kapittel 4.1, så vi variasjoner i hvordan de tre lærerne strukturerte stillelesingen. I tilknytning til dette opplevde vi også at de vektla ulike formål med lesingen. Dette kan sees i sammenheng med estetisk og efferent lesing, slik dette skillet presenteres og diskuteres av Rosenblatt (1995), Kjelen (2015) og Roe (2014). Efferent lesemåte innebærer kort forklart å lese en tekst i den hensikt å skaffe seg kunnskaper (Rosenblatt, 1995, s. 32), og estetisk lesing på den andre siden vil i større grad møte teksten på et emosjonelt plan (Rosenblatt, 1995, s. 30-32). Vi viser til kapittel 2.2.1 for en mer utdypende begrepsforklaring av efferent og estetisk lesemåte.

På bakgrunn av våre funn kan det se ut til at Zelda vektlegger det estetiske aspektet under elevenes stillelesing. Dette kommer blant annet frem under intervjuet der Zelda retter på seg selv og bruker betegnelsen «lesegledekvart» i stedet for lesekvart når hun svarer på spørsmål.

Måten hun navngir lesekvart på, peker i retning av at hun har fokus på hvilke følelser lesingen skal vekke hos elevene, nemlig glede. Videre sier hun også at et sentralt moment ved stillelesingen ligger på leseopplevelsen i seg selv.

I intervjuet forteller Zelda at det ikke er lagt opp til noe forarbeid tilknyttet lesekvarten, men at for- og etterarbeid i større grad blir benyttet under lesing av fagtekster. Basert på Zeldas svar, ser det ut til at det faglige aspektet omkring lesing i denne klassen er knyttet til lesing av fagtekster, og vektlegges i mindre grad under lesing av skjønnlitterære tekster. Dette er i tråd med Kjelens (2015, s. 15) oppfatning av at litteraturen i klasserommet brukes i tilknytning til kos. På spørsmål om hva Zelda opplever at elevene liker med stillelesingen trekker hun blant annet frem at denne avsatte tiden er «en pause der de ikke trenger å jobbe». Etter vår oppfatning bekrefter Zelda med dette at hun vektlegger det estetiske aspektet ved lesingen. Hun ønsker at elevene skal ha en positiv opplevelse med litteraturen og at stillelesingen for noen kan virke som et avbrekk i skolehverdagen.

Vi tolker det som om at Øysteins undervisningsopplegg med stillelesing ligger nærmere en efferent lese måte. Han fokuserte i stor grad på elevenes læringsutbytte der de skulle få en større forståelse av litteraturens utvikling gjennom tidene. I denne klassen leste ikke elevene i selvvalgte bøker, men i historiske, skjønnlitterære tekster utvalgt av læreren.

Undervisningsopplegget hadde altså et annet formål enn først og fremst å vekke elevenes følelser og interesse under lesingen (Rosenblatt, 1995, s. 30). Det Øystein sier om at elevene vet at det å lese i selvvalgt lesestoff er for «kos og forlystelse», sier etter vår oppfatning noe om hans forståelse av stillelesing som skoleaktivitet etter Hunts (1970, s. 50) definisjon. Med dette mener vi at når elevene får velge eget lesestoff til stillelesing, så er formålet til Øystein å vekke elevenes følelser i møtet med litteraturen. Dette er i tråd med hva Kjelen (2015, s. 15) poengterer som typisk for litteraturundervisningen i Norge.

I tilknytning til stillelesingen fikk elevene til Øystein i lesebestilling å reflektere over spørsmålet «Hva tror du denne teksten vil lære oss?», ettersom de skulle diskutere det i fellesskap etter endt lesing. I denne situasjonen ble elevene bedt om å trekke ut informasjon fra teksten for å diskutere denne etter endt lesing. På en måte kan Rosenblatts (1995, s. 32) definisjon av efferent lese måte knyttes til det å trekke ut bestemte kunnskaper fra en tekst. Fokuset og oppmerksomheten under lesingen vil da dreie seg om å søke kunnskap i teksten, fremfor å kun lese teksten for underholdning. Et eksempel på dette kan være at elevene leser



en fagtekst om andre verdenskrig der de skal svare på spørsmål som for eksempel hvilket årstall krigen startet, eller hvilke land som kriget mot hverandre.

I motsetning til dette eksempelet er lesebestillingen til Øystein et spørsmål som i større grad krever refleksjon. Elevene må derfor stoppe opp underveis i lesingen, tenke over innholdet og samtidig se teksten som del av en større helhet. For å gjøre dette er de nødt til å knytte hendelsene i teksten og innholdet til situasjoner som kan oppstå i det virkelige liv. Etter vår forståelse vil det å lese en tekst på leting etter budskap være en forutsetning for å kunne diskutere budskapet i en tekst. Selv om lesebestillingen ikke ber elevene om å trekke ut faktakunnskaper, vil vi derfor likevel argumentere for at spørsmålet faller inn under en efferent lese måte.

Etter våre observasjoner ga Åse tydelig uttrykk ovenfor elevene at hun ønsket at de skulle hygge seg med sin selvvalgte bok under stillelesingen. Observasjonene kom blant annet til syne gjennom Åses bruk av begreper som «koseuke» og «leseglede». Et slikt utgangspunkt for lesing er i tråd med en lese måte der følelsesmessige assosiasjoner ved lesingen blir vektlagt (Rosenblatt, 1995, s. 30 og Kjelen, 2015, s. 16). Både begrepsbruken til Åse ved introduksjonen til undervisningsopplegget og oppfordringen hennes til elevene om å ta med pledd og puter, tolker vi som et ønske i å gi elevene en god leseopplevelse. Denne lese måten der målet er å bringe frem følelser hos leseren samsvarer også med Rosenblatts (1995, s. 30-32) beskrivelser av estetisk lesing.

Elevene til Åse skulle også fylle ut et hefte tilhørende boken de leste. Dette heftet inneholdt oppgaver om bokens innhold, slik som å forklare tekstens budskap og gi eksempler på litterære virkemidler. Informasjonen som elevene fant, skulle så presenteres gjennom en faglig litterær samtale på slutten av opplegget. Åse har altså en klar litteraturfaglig målsetting med de stille leseøktene (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61-63). Dette er noe som kjennetegner en efferent lese måte (Rosenblatt, 1995, s. 32).

Etter våre observasjoner og intervju tolker vi det derfor som at Åse benytter seg av både estetisk og efferent lese måte. Slik som vist til i kapittel 2.2.1 trekker Rosenblatt (1995, s. 33) frem at begge lese måtene er mulige transaksjoner med en tekst. Det må derfor kunne tenkes at man både kan kose seg under lesingen, og samtidig ha som hensikt å søke etter relevant kunnskap.

## 5.2 Utbytte av stille leseøker

Det kan være utfordrende å gjøre en vurdering på elevenes oppnådde læringsutbytte. På den ene siden vil elevenes subjektive og opplevde forståelse være en måte å vurdere læringsutbytte på. På den andre siden vil det også stilles krav til en objektiv måling av oppnådd læringsutbytte. Utdanningsdirektoratet (2016) viser i den sammenheng til fem kjennetegn på hvordan en kan vurdere elevens læringsutbytte. I vårt prosjekt vil kjennetegnet som har å gjøre med elevvurdering være mest relevant. For å kunne si noe om elevene har oppnådd eller fått det tiltenkte læringsutbytte, vil det være sentralt å definere dette som noe målbart.

I intervjuet forteller Zelda at det er elevenes positive opplevelse som vektlegges i stille leseøker. Dette kan knyttes til dannesperspektivet i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10). Der blir det blant annet hevdet at danning skjer gjennom et bredt spekter av aktiviteter som varierer fra målstyrt arbeid til fri lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Vi kan se fra analysekapittel 4.4.1 at Zelda ønsker å påvirke elevenes leselyst og motivasjon for lesing under stille leseøker. Dette tolker vi som hennes forventninger til hva elevene skal oppnå ved gjennomførelsen av lesekvart.

Zelda påpeker likevel i intervjuet at hun av og til henter opp litt av det elevene har lest i etterkant av stillelesingen. Dette observerte vi også at hun gjorde i etterkant av stillelesingsøktene vi fulgte, da hun spurte om noen av elevene kunne dele noe fra det de hadde lest. Vår tolkning av dette er at Zelda la opp til en kort litterær samtale eller høyttenkning sammen med elevene. Dette er metoder som ifølge Kjelen (2015, s. 17) kan bidra til å øke elevenes faglige refleksjoner ved skjønnlitterær lesing. Det burde være en balanse mellom en faglig-analytisk tilnærming og følelsesmessige assosiasjoner ved lesing av skjønnlitteratur, altså en mer faglig orientering (Kjelen, 2015, s. 17). Spørsmålene Zelda stilte elevene i etterkant av stillelesingen tolker vi som et forsøk på å få elevene til å reflektere over det de har lest, ved blant annet å gjenfortelle noe av dette til medelevene.

Våre data fra observasjon og intervju viser at Øystein hadde et markant fokus på bruken av lesestrategier. Gjennom sin bruk av lesestrategier i tilknytning til krevende tekster vil han kunne bidra til at elevene øker sine leseferdigheter. Dette kan sees sammenheng med Roes (2015, s. 45) omtale av strategiske lesere. Å være en strategisk leser innebærer at elevene lærer seg verktøy som de kan ta i bruk dersom de leser tekster som de ikke forstår. Som tidligere nevnt, gjennomførte Øystein et stillelesingsopplegg som innebar at elevene ikke fikk

velge tekst selv. Et spørsmål han benyttet i forkant av elevenes lesing var «skulle du ønske at alt du tok i ble til gull? Hvis ja eller nei, forklar hvorfor». Spørsmålet til Øystein kan tolkes som en intensjon om å vekke elevens interesse for innholdet i teksten (Magnusson & Frønes, 2020, s. 84). Dette kan være med på å vekke nysgjerrighet i forkant av elevenes lesing, samtidig som det kan bidra til at de lettere forstår teksten underveis. Slikt førlesearbeid er i tråd med det Roe (2014, s. 87) trekker frem som sentralt for å fremme elevenes leseforståelse.

Øystein benyttet seg også av etterarbeid der elevene skulle reflektere høyt over lesebestillingen de fikk i forbindelse med stillelesingen (Magnusson & Frønes, 2020, s. 85). En slik lærerstyrt samtale med elevene kan sees i sammenheng med de fem måtene en lærer kan vurdere elevenes læringsutbytte på (Utdanningsdirektoratet, 2016). Refleksjonssamtalen med elevene kan derfor tenkes å inngå i lærerens vurdering av deres muntlige ferdigheter. I likhet med Øystein, stilte også Zelda elevene spørsmål i etterkant av lesingen. Hun spurte elevene om de kunne gjensvare det de hadde lest. Gjennom svarene til elevene vil Øystein og Zelda kunne danne seg et bilde av elevenes forståelse av innholdet i tekstene. I tillegg vil lærerne kunne veilede elevene dersom det er noe de ikke forstår. Dette nevner også Svanes (2016, s. 2-3) som en rolle læreren kan ha mens elevene leser stille.

Det kan likevel diskuteres hvor mange elever som faktisk fikk utbytte av spørsmålene som lærerne stilte i etterkant av lesekvarten. Særlig gjelder dette Zeldas klasse, ettersom hun stilte få spørsmål til elevene og det kun var et par elever som svarte. Her ser vi også at det er rom for at Zelda kan heve nivået på spørsmålene til elevene ved å benytte seg av en mer utdypende formulering. I studien til Bryan et al. (2003, s. 55) ble det satt av tid til å gjennomføre litterære samtaler med enkeltelever i et eget rom. Forskerne kom her frem til at de litterære samtaler hadde en effekt på elevenes leseferdighet, og mente derfor at læreren kan bidra til å øke elevenes engasjement for lesing gjennom litterære samtaler (Bryan et al., 2003, s. 69).

Denne fremgangsmåten kan det derimot være utfordrende å gjennomføre i en reell skolehverdag. Som lærer er man ofte alene i klasserommet der det er viktig å være til stede blant annet for å sikre arbeidsro. Litterære samtaler som innebærer å ta elevene ut av klasserommet for å høre dem lese og fortelle om innholdet i teksten, vil derfor ikke alltid la seg gjennomføre. Vi ser at Zelda og Øystein løser dette ved å gjennomgå slike litterære refleksjoner felles i klasserommet. I Zeldas klasse fortalte elevene hverandre om det de selv

leste. Denne typen aktiviteter kan sees på som måter læreren kan påvirke og skape positive holdninger til lesing (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 12). I stedet for at læreren selv presenterer ulikt lesestoff for elevene, kan elevene slik presentere det for hverandre.

Åse gjennomførte i sitt undervisningsopplegg en mer omfattende litterær samtale med elevene. Under intervjuet fortalte hun om sitt inntrykk av at elevene opplevde stillelesing som «et slit» på ungdomsskolen, og sa at hun derfor så på det som sin oppgave å snu elevenes holdninger til stillelesingen om til noe positivt. Dette er i tråd med det Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 45) hevder om at norsklæreren kan påvirke elevenes lesevaner og engasjement. Det var også satt av lengre tid til gjennomførelsen enn i klassene til Øystein og Zelda. I likhet med studien til Bryan et al. (2003, s. 55) var Åses litterære samtale mer omfattende enn det som ble gjennomført i de andre to klassene. Vi kan derfor tenke oss at Åse fikk tid til å gi tilbakemeldinger og ha korte og personlige samtaler med elevene. Ved å vise slik interesse for hva elevene sier og leser kan læreren bidra til at elevene blir mer engasjerte lesere (Bryan et al., 2003, s. 69).

I undervisningsopplegget til Åse skulle elevene også lese stille en hel skoletime sammenhengende hver leseøkt. Hun var alene om å la elevene lese så lenge, siden både Zelda og Øystein hadde satt av 15 minutter til stillelesing. Årsaken til at elevene skulle lese så lenge sammenhengende, var blant annet at de skulle rekke å lese en hel bok i løpet av en uke. Samtidig kan det tolkes som at hun ville trene elevene i å holde konsentrasjonen under lesing over lengre tid. I læreplanen for norsk etter tiende trinn står det at «læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Også Roe (2014, s. 39 og 2020, s. 108) omtaler utholdenhet ved lesing som viktig i møte med tekster som stadig blir mer utfordrende og komplekse i takt med at elevene blir eldre. Denne kompetansen vil være avgjørende for at elevene skal oppnå gode resultater på skolen, men også for å ellers kunne navigere seg i det tekstsamfunnet vi lever i (Roe, 2020, s. 108).

### **5.3 Elevene under stille leseøkter**

I dette delkapittelet skal vi se nærmere på hva elevene gjør under stille leseøkter, og hvilke forventninger de har til skoleaktiviteten stillelesing. For å få et bedre inntrykk av elevenes tanker og forventninger, har vi valgt å presentere et lengre sitat fra intervjuet av eleven Anna.

I denne delen av det transkriberte intervjuet forteller Anna blant annet om hvilken tekst hun leser, og hvorfor hun tror at de leser i andre bøker enn lærebøker på skolen.

Intervjuer: Hvilken bok lese du i norsktimen i dag?

Anna: Jeg leser en bok fra Jussi Adler-Olsen, den heter «Kvinnen i buret».

Intervjuer: Kan du fortelle litt om hva boken handler om?

Anna: Den handler om en kvinne i et bur og mange andre mordsaker som har skjedd.

Intervjuer: Hva gjør hun i buret?

Anna: Hun har blitt tatt til fange.

Intervjuer: Av hvem?

Anna: Det står det ikke noe om.

Intervjuer: Er den spennende?

Anna: Ja.

Intervjuer: Bruker du å lese bøker hjemme?

Anna: Egentlig ikke.

Intervjuer: Hvorfor ikke?

Anna: Det er litt kjedelig og tar lang tid.

Intervjuer: Liker du å lese bøker?

Anna: Ja.

Intervjuer: Hva er det som gjør at du liker å lese bøker?

Anna: Det er noe med at jeg liker å lese bøker uten bilder, for da kan jeg se for meg ting på min måte.

Intervjuer: Du lager deg bilder i hodet av det som skjer?

Anna: Ja.

Intervjuer: Hvorfor tror du at dere leser i andre tekster enn lærebøker på skolen da?

Anna: Helt ærlig så vet jeg ikke.

Anna forteller her at hun ikke pleier å lese i bøker hjemme fordi hun synes det er kjedelig. Deretter svarer hun «ja» på spørsmålet om hun liker å lese bøker. Dette synes vi er interessant, da svarene hennes kan virke litt motstridende. Det kan være flere årsaker til dette - en grunn kan være at Anna er preget av den uvante situasjonen hun befinner seg i som informant til vårt forskningsarbeid. I forkant av intervjuet hadde vi informert Anna om hva vi skulle forske på i den perioden vi var sammen med klassen. En del av informasjonen hun fikk var at vi ville stille spørsmål som fokuserte på stillelesing og elevenes lesevaner. Av den grunn er det mulig at noen av elevenes svar var påvirket av hva de tror vi vil høre. Dette kan ses i sammenheng med «Hawthorne-effekten» jf. Svartdal (2021) og tas høyde for i den følgende diskusjonen av Annas svar.

En gjennomgående observasjon av elevene i de tre klassene viser oss at de aller fleste benyttet de stille leseøktene til å lese stille, slik de fikk beskjed om. Unntakene innebærer i hovedsak

elever som for kortere perioder ble distraheret enten av medelever eller sjakkspilling på datamaskinen, eller elever som fikk hjelp til valg av lesebok. Dette kan tyde på at stillelesing er en skoleaktivitet som elevene er vant til å holde på med, og at de vet hva som forventes av dem under stille leseøkter. I utdraget fra samtalen med Anna forteller hun litt om boken hun leser på skolen, og bekrefter deretter at hun synes den er spennende. Annas gjenfortelling av sentrale momenter fra innholdet i boken, og svar om at den er spennende, kan det tolkes i retning av at hun liker å lese denne boken på skolen.

Fra intervjuene av elevene kommer det frem at flere foretrekker å lese på skolen fremfor hjemme. Dette ble blant annet begrunnet med at de har mye annet å finne på hjemme og at de rett og slett ikke har tid til å lese. Av den grunn er det mulig å anta at det å lese i en bok ikke er førstevalget til flere av elevene når de skal underholde seg på fritiden. I den sammenheng trakk blant annet flere av elevene inn idrett og gaming som aktiviteter de heller brukte fritiden sin på.

I tilknytning til Schaannings (2021, s. 149) sitat kan det virke som om at elevene foretrekker stillelesing som et forutsigbart og målrettet skolearbeid. Dette kan innebære at elevene trives med en slik type skoleaktivitet som ikke krever mye arbeid fra deres side, utover det å lese for seg selv. Derimot ser det ikke ut til å være bedre enn andre frie aktiviteter på fritiden. Det kan være flere årsaker til at elevene foretrekker å lese på skolen fremfor hjemme. Vi har allerede nevnt andre underholdningsaktiviteter som en faktor. I tillegg er det også mulig å se på elevenes svar om hvilke forventninger de har til stille leseøkter på skolen. Til dette nevner de aller fleste elevene at de har forventninger om at det skal være stille og at alle skal lese, og at lærernes rolle er å bevare arbeidsro. Dette har tydelige fellestrekk med hvordan lærerne beskriver sin rolle under stille leseøkter.

I en ellers hektisk skolehverdag for elevene med forventninger om arbeid med fagstoff, oppgaver og vurderinger, kan stillelesing sees på som et velkomment avbrekk. Elevene vet at under stille leseøkter stilles det ingen særlige forventninger om oppgaveløsning, og de får i stor grad lese uforstyrret i sin egen «boble». Denne aktiviteten er forutsigbar, men kan også virke avslappende. Som tidligere nevnt i analysen fortalte læreren Zelda at hun opplevde at flere av elevene i hennes klasse likte stemningen og konsentrasjonen under stille leseøkter. Dette ble bekreftet i noen av intervjuene med elevene, der de beskrev det som et avbrekk fra en skolehverdag med mye bråk og uro i klassen.

Elevene har ulike erfaringer med lesing og ulike lesevaner, noe som kan påvirkes av lokalmiljøet og hjemmet (Roe, 2014, s. 35). Guthrie (2003, s. 3) hevder likevel at elevenes engasjement for lesing er av en slik betydning at deres sosioøkonomiske bakgrunn ikke trenger å påvirke leseprestasjonene. Det er imidlertid mulig å anta at elever som ikke leser hjemme selv, trolig vil ha mer igjen for lesing på skolen enn elever som leser mye på fritiden (Roe, 2014, s. 35). For disse elevene er stillelesing på skolen kanskje den eneste situasjonen i hverdagen der de faktisk leser bøker.

I artikkelen til Svanes (2016, s. 15) nevnes det at det finnes få gode grunner til at stillelesing skal virke som en «pustepause for læreren», i betydning av at de skal gjøre forefallende arbeid. Stillelesing som en type avslappende aktivitet kan i større grad være positivt for elevene (Svanes, 2016, s. 15). Dette kan virke både som en stille pustepause, men også for å få positive opplevelser med lesing. I tilknytning til å skape positive erfaringer med lesing skriver Utdannings- og Forskningsdepartementet (2005, s. 12) at elevene må få tid til å lese i skolehverdagen og dele erfaringer rundt lesing med medelever. Dette kan bidra til å påvirke elevenes leselyst og deres indre motivasjon for å lese. Målet vil da være at elevene selv ønsker å lese på bakgrunn av den iboende tilfredsstillelsen ved å utføre aktiviteten (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

Utenom elevenes forventninger til at det skal være stille under stillelesing, er det få elever som har et klart svar på hvorfor de har stillelesing i andre tekster enn lærebøker. I intervjuutdraget til Anna kan vi se at hun svarer «helt ærlig så vet jeg ikke» til dette spørsmålet. Dette kan blant annet tyde på at læreren ikke har vært tydelig nok i å forklare hensikten med stillelesingen til elevene. Det er også mulig å anta at dette gjelder for andre lystbetonte aktiviteter i skolehverdagen. I følge Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 203) er det å begrunne aktiviteter som elevene foretar seg i norskfaget noe som trekkes frem blant forbedringspotensialer hos lærere på ungdomstrinnet.

For eldre elever står også ønsket om frihet og autonomi sterkere enn hos yngre elever (Guthrie, 2008, s. 7). Dersom elevene ikke vet hvorfor de arbeider med det de gjør i skolen, kan dette være med å påvirke deres motivasjon for å gjennomføre aktiviteten. Gode målsettinger og begrunnelser for aktivitetene gitt av læreren, kan bidra til at elevene kan overføre kompetansen og ferdighetene fra en situasjon til en annen. For eksempel kan eksplisitt undervisning om lesestrategier, navngivelse av disse og påminnelse om hvordan og når disse bør benyttes, gi et økt læringsutbytte av undervisningen for elevene (Roe, 2014, s.

115). Elevene vil da få større mulighet til å gjenkjenne situasjoner der de kan dra nytte av eksempelvis lesestrategier på tvers av lesestoff, tema og fag.

## **5.4 Avsluttende refleksjoner**

Avslutningsvis ser vi på det som nyttig å reflektere rundt hvordan funnene i denne oppgaven kan benyttes i vår fremtidige hverdag som lærere. Gjennom å ha observert tre ulike norsklæreres stille leseøkter, har vi fått ulike innfallsvinkler på hvordan undervisning med vekt på stillelesing kan gjennomføres. Vi har også gjennom intervju av lærerne fått bedre innblikk i deres refleksjoner rundt utbyttet av skoleaktiviteten stillelesing, og hva de anser som lærerens rolle mens elevene leser stille. I tillegg til dette har vi observert ni elever under stillelesingen og gjennom intervju fått høre om deres tanker omkring stillelesing i skolen. Elevenes opplevelse av skoleaktiviteten stillelesing vil være sentral for hvordan vi ønsker å organisere denne arbeidsmetoden i vår fremtidige undervisning.

Zelda gjennomførte en såkalt tradisjonell lesekvart. Det var tydelig for oss at elevene i hennes klasse var godt kjent med en slik form for stillelesing. Denne måten å utføre en stille leseøkt på, krever lite organisering og planlegging av læreren i forkant. I en hektisk skolehverdag anser vi en slik gjennomføring som et positivt bidrag til norskundervisningen. Aktiviteten i seg selv er forutsigbar for elevene, den har tydelige rammer og er i stor grad selvdreven. Under intervjuene ga elevene inntrykk for at de likte roen som preget stillelesingen. Observasjonene våre bekreftet dette, da elevene i stor grad også brukte den avsatte tiden til å lese.

Ifølge Amundsen og Germannslund (2015, s. 19) er elevenes motivasjon for lesing lav på ungdomstrinnet. At Zelda vektlegger leseglede og gode opplevelser med lesing i sitt undervisningsopplegg, anser vi av den grunn derfor som positivt. Dette til tross for at en slik estetisk lese måte kan tenkes å stå i kontrast til tanken om undervisning med et klart og målbart læringsutbytte. Likevel ser vi rom for at læreren i større grad kan benytte denne tiden til å veilede elevene i sin leseutvikling. Slik Svanes (2016, s. 2) nevner, er det flere måter å implementere bruken av litterære samtaler med elevene innad i klasserommet. I tråd med Bryan et al. (2003, s. 69) vil trolig litterære samtaler kunne bidra til å øke elevenes engasjement under stillelesing. Et eksempel på gjennomførelse av slike litterære samtaler kan være å vektlegge refleksjon i spørsmål til det elevene leser.



I likhet med Zelda nevnte også Øystein at han ønsket at elevene skulle få økt teksterfaring. Dette kunne vi observere i undervisningen da de under stillelesingen leste eldre skjønnlitterære tekster. Øystein prioriterte også at elevene skulle få økt erfaring i bruken av lesestrategier. Dette kom til syne ved at han benyttet seg av både før-, under- og etterarbeid med de tekstene som elevene leste. Han vektla også det å være tilgjengelig under stillelesingen for å kunne veilede elevene dersom de skulle ha spørsmål til det de leste.

I tillegg til at elevene i Øysteins klasse leste på skjerm, fortalte elevene under intervjuene at tekstene de leste var utfordrende når det gjaldt ordbruk og formuleringer. Av den grunn ser vi det som hensiktsmessig at Øystein brukte tid på å engasjere elevene i innholdet av tekstene i forkant av lesingen. Spørsmålene underveis og i etterkant av lesingen bidrar også til elevenes forståelse av tekstens handling og budskap. Roe (2014, s. 79) beskriver likevel viktigheten av at læreren utnytter situasjoner med lesing som arbeidsmetode til å undervise eksplisitt om lesestrategier. Vi ser derfor rom for at Øystein i større grad kunne gjort dette i forbindelse med sine stille leseøkter. Samtidig kan det tenkes at en slik eksplisitt undervisning i lesestrategier kanskje ville komme til å trekke bort oppmerksomheten fra andre aspekter ved tekstene som Øystein oppfattet som viktigere ved dette leseopplegget. Vi utelukker dessuten ikke at Øystein har undervist eksplisitt om passende lesestrategier i perioden før eller etter vår datainnsamling.

Åse var opptatt av at elevene skulle utvikle god leseforståelse når de leste. I tillegg nevnte Åse at hun ønsket at elevene skulle få erfaring med ulike tekster, slik som Zelda og Øystein også gjorde. Vi observerte at Åse i stor grad ønsket at elevene skulle oppnå gode leseopplevelser under stillelesing. Dette kom tydelig frem ved at hun ga elevene valgfrihet i hvilke skjønnlitterære tekster de skulle lese. Hun ga også elevene mulighet til å velge hvor de ville lese, og til å ta med pledd og tepper hjemmefra for å skape en hyggelig lesestund. Elevenes valgfrihet i tilknytning til lesestoff og hvor de skulle lese kan knyttes til elevautonomi og kan bidra til økt lesemotivasjon (Bråten, 2007, s. 10). Ettersom eldre elever søker større selvbestemmelse, er det mulig å anta at denne organiseringen kan ha bidratt til økt motivasjon under lesing.

I motsetning til de andre lærerne valgte Åse å la elevene lese opptil en time sammenhengende hver stille leseøkt. På den ene siden kan dette ses på som god trening for elevene i å utvikle sin leseutholdenhet. Dette er særlig nyttig i møte med komplekse og utfordrende tekster (Roe, 2014, s. 39; Roe, 2020, s. 108). Vi observerte at våre fokuselever beholdt konsentrasjonen på

lesingen i denne avsatte tiden. På den andre siden kan det tenkes at umotiverte lesere vil ha utfordringer med å holde fokus og engasjement i så lang tid. Kjennskap til elevene og deres tidligere erfaringer ser vi derfor på som avgjørende for en slik organisering av stille leseøkter.

I forkant av datainnsamlingen hadde vi sett for oss at vi ville oppnå observasjoner som også innebar samhandling mellom elever og lærer underveis i stillelesingen. Våre lærere så likevel ut til å mene at stillelesingen i stor grad skulle foregå uten slike interaksjoner. Dette kom frem under intervjuene av elevene og lærerne, der de fleste svarte i retning av at læreren skulle ha en mer tilbaketrukket rolle mens elevene leste. Vi ser derimot at lærerne benytter seg av samhandling i for- og etterkant av elevenes lesing. Dette kommer sterkest til uttrykk i Zelda og Øysteins klasse, men også i form av Åses planlagte litterære samtale ved slutten av hennes leseopplegg. Vi tolker det slik at lærerne ønsket at elevene skulle lese uforstyrret i tiden som var satt av til stillelesing. Likevel ser vi muligheter for å inkludere samhandling i større grad med hensikt i å veilede elevene i utviklingen av sine leseferdigheter.

Siden vi kun har observert en liten andel undervisningsøkter i vårt prosjekt kan vi heller ikke uttale oss om hva lærerne gjør utover dette. Tatt i betraktning den relativt korte perioden vi hadde til datainnsamling, kan vi derimot si at vi ser rom for større vektlegging av eksplisitt undervisning i lesestrategier og veiledning under stillelesing. Vi ser også at lærerne med fordel kunne begrunnet gjennomførelsen av stillelesingen tydeligere ovenfor elevene. Elevenes forståelse av hvorfor de benytter denne arbeidsmetoden vil trolig kunne bidra til å øke deres læringsutbytte. I tillegg vil vi understreke at lærernes store engasjement for leseglede og elevenes engasjement rundt stillelesing er til stor inspirasjon for oss som fremtidige leselærere i norskfaget. Etersom elevene leser under stillelesing og det er gjennomgående flere som ikke leser hjemme, anser vi dette som gode argumenter til å gjennomføre stillelesing som skoleaktivitet. Vi ser med dette elementer ved alle undervisningsoppleggene som vi vil ta med oss videre inn i læreryrket.

## 6 Referanseliste

Amundsen, M-L. & Garmannslund, P. E. (2015). Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 61(3), 16-23.

Berge, I. M., Helgevold, M. & Schulz-Heidorf, K. (2017). Hva lærerne rapporterer om egen undervisning i lesestrategier. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i femtenårsperspektiv* (s. 166-185). Universitetsforlaget.

<https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017>

Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktime? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. McKay.

Bryan, G., Fawson, P. C. & Reutzel, D. R. (2003). Sustained silent reading: Exploring the value of literature discussion with three non-engaged readers. *Literacy Research and Instruction*, 43(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19388070309558400>

Bråten, I. (2007). Leseforståelse - om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Tidsskriftet Viden om Læsning*, 2, 3-11.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Guthrie, J. T. (2008). Reading Motivation and Engagement in Middle and High School: Appraisal and Intervention. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging Adolescents in Reading* (s. 1-16). Corwin Press.

Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* Caspar Forlag.

Hunt, L. C. Jr. (1970). The effect of self-selection, interest, and motivation upon independent, instructional, and frustrational levels. *The Reading Teacher*, 24(2), 146-151, 158.

<http://www.jstor.org/stable/20196461>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1922). *Normalplan for landsfolkeskolen*. Kristiania J. M. Stenersens forlag. <https://www.nb.no/items/ed45c117221eaf676084f16bbf59f701>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1957). *Normalplan for byfolkeskolen [1939]*. H. Ascheoug & CO. (W. Nygaard).

<https://www.nb.no/items/a772fcd5e1bbbf3dcb3b7e43d6ccc60>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Aschehoug. <https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034>

Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse: Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>

Klette, K. (2003). Lærerens klasseromsarbeid: Interaksjon- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97: Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39-76). Pedagogisk forskningsinstitutt.

Krashen, S. (2001). More Smoke and Mirrors: A Critique of the National Reading Panel Report on Fluency. *Phi Delta Kappan*, 83(2), 119-123.

<https://doi.org/10.1177/003172170108300208>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Universitetsforlaget.

Løvland, A. (2012). Når barn leser fagbøker. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 81-102). Universitetsforlaget.

Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 79-103). Universitetsforlaget.

Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read: The Motivation to Read Profile–Revised. *The Reading Teacher*, 67(4), 273–282. <https://doi.org/10.1002/trtr.1215>

Mangen, A. & Kristiansen, K. (2013). Tekstlesing på skjerm: Noen implikasjoner av et digitalt grensesnitt for lesing og forståelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 52-62. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-01-06>

Mausethagen, S. (2013). Governance through concepts: The OECD and the construction of «competence» in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education*, 4(1), 161-181. <http://dx.doi.org/10.5070/B84110058>

Moore, J. C., Jones, C. J., Miller, D. C. (1980). What we know after a decade of sustained silent reading. *The Reading Teacher*, 33(4), 445-450. <https://www.jstor.org/stable/20195038>

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction: Report of the subgroups*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development.

<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

NOKUT. (2018). *Kva er læringsutbyte og læringsutbyteskildringar?*

<https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/kva-er-laringsutbyte-og-laringsutbyteskildringar/>

NOKUT. (u.å.). *Begreper og termer i NKR*.

<https://www.nokut.no/siteassets/nkr/begreper-og-termer-i-nkr---tabell-1.pdf>

- Opdal, P. A. (2018). Språk på tomgang? Om «læringsutbytte» i norsk høyere utdanning. *UNIPED*, 41(2), 87-105. [https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2018-02-02open\\_in\\_new](https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2018-02-02open_in_new)
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). «Skjønnlitteratur for kosen»: Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller dem. *Norsklæraren*, 41(4), 53-67. <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf>
- Pennac, D. (1999). *Som en roman: Om gleden ved å lese*. Tano Aschehoug.
- Pleym, A. T. & Steinkjær, S. S. (2022). *Prosjektskisse*. UiT – Norges Arktiske Universitet.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2020). Læringsutbytte i politikk og praksis. *Bedre skole*, 32(2), s. 40-47. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS-02-2020ny.pdf>
- Reutzel, D. R., Fawson, P. C. & Smith, J. A. (2008). Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading. *The Journal of Educational Research*, 102(1), 37-50. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.1.37-50>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Fønès & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med PISA* (s. 107-132). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schaanning, E. (2021). Livsmestring. *Arr Idéhistorisk tidsskrift* (2), 146-151.

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

Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook: Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Allmueskolen-folkeskolen-grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforlaget AS.

Stuestøl, L. C. (2002). *Lesesiesta: Et enkelt og effektivt lesestimuleringstiltak*. N. W. Damm & Søn.

Svanes, I. K. (2016). Stillelesing i norskfaget – fra pustepause for læreren, til veiledningsøkt i lesing. *Acta Didactica Norge*, 3, 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.2478>

Svartdal, Frode (2021, 6. juli). Hawthorne-effekt. I *Store norske leksikon*. Hentet 17. november 2022 fra <https://snl.no/Hawthorne-effekt>.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0021/ddd/pdfv/253968-giromforlesing\\_strategiplan\\_05.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0021/ddd/pdfv/253968-giromforlesing_strategiplan_05.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læringsutbytte - kvalitet i fagopplæringen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagoppleringen/Administrasjon/Laringsutbytte/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>

Utdanningsforbundet. (2019). *Læringsutbytte - definisjoner og dimensjoner*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2019/laringsutbytte--definisjoner-og-dimensjoner/>

# Vedlegg 1: Intervjuguide elever

## Norskfaget

- Hva har dere gjort i norsktimen i dag?
- Hva har dere gjort i norsktimene i det siste?

## Engasjement

- Hvilken bok leste du i norsktimen i dag?
- Kan du fortelle oss litt om hva boken du leser i nå handler om?
- Hva husker du fra det du leste i norsktimen i dag?
- Fortell litt om hva du har lest i løpet av uka.
- Leser du bøker hjemme?
- Ja/Nei: hvorfor?
- Liker du å lese i bøker?
- Ja/Nei: hvorfor?
- Hvilke typer bøker bruker du å lese?
- Hvorfor tror du dere leser i andre tekster enn lærebøker på skolen?

## Stillelesing som skoleaktivitet

- I dag leste dere stille i egen bok, hvor ofte gjør dere dette i norskfaget på skolen?
- Hvordan foregår vanligvis en time der dere har stillelesing?
- Hvordan velger du bok til stillelesing?
- Hvilke forventninger har du til en økt med stillelesing på skolen?
- Vet du hvorfor dere har stillelesing på skolen?
- Hva burde læreren gjøre når dere har stillelesing?
- Hva synes du om stillelesing?
- I hvilken grad klarer du å holde konsentrasjon om boken du leser?



## Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

### Norskfaget

- Hva har dere gjort i norskfaget denne uken?
- Hva var målet for denne ukens norsktimer?
- Hva forbinder du med norskfaget?

### Engasjement

- Hvor ofte leser du i lengre skjønnlitterære og sakprosaetekster selv i løpet av en uke?
- Liker du å lese lengre skjønnlitterære og sakprosaetekster?
- Hvilke lengre skjønnlitterære og sakprosaetekster liker du å lese?
- Hvordan opplever du at elevene responderer på stillelesing?
- Hvilke typer lengre skjønnlitterære og sakprosaetekster erfarer du at elevene leser under stillelesing?
- Hvordan foregår utvelgelse av lengre skjønnlitterære og sakprosaetekster til elevene?
- Tenker du at det er viktig at elevene leser lengre skjønnlitterære og sakprosaetekster? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan vil du beskrive en god leser?

### Stillelesing som skoleaktivitet

- Hvilke egne erfaringer har du med stillelesing fra din egen skolegang?
- Har du tatt med deg noe av disse erfaringene inn i egen undervisning?
- Hva ønsker du at elevene skal få ut av stillelesing som arbeidsmetode?
- Hva tenker du din rolle som lærer innebærer under stillelesing?
- Hva gjør du under den avsatte tiden til stillelesing?
- Hva er bakgrunnen for dine valg?
- Hvordan opplever du at elevene responderer på stillelesing som arbeidsmetode?
- Hvordan opplever du elevenes utholdenhet under stillelesing?
- Hva gjør du dersom elevene mister fokus under lesingen?
- Foregår det noe forarbeid/etterarbeid i tilknytning til det elevene leser?

# Vedlegg 3: Kvittering fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave Norsk](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 680080	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 07.12.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjektittel**  
Masteroppgave Norsk

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Prosjektansvarlig**  
Morten Bartnæs

**Student**  
Ane Therese Pleym

**Prosjektperiode**  
01.09.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

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

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

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

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

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1**

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

dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte 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

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

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

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

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. 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-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!

