



Institutt for lærarutdanning og pedagogikk

«Ja, eg trur nok foreldra er krumtappen»

Ei kvalitativ undersøking av tre lærarar sine perspektiv på lågt presterande lesarar si deltaking i lesekampanjen Sommerles

Knut Olav Sommernes

Masteroppgåve i norskdidaktikk LER-3911, mai 2022

Forord

Denne masteroppgåva representerer siste kapittel i boka om meg som grunnskolelærerstudent ved UiT Noregs arktiske universitet. Før eg lukkar boka, og byrjar på nye eventyr, er det nokre eg ønsker å rette ein takk til.

Først og fremst ønsker eg å rette ein takk til informantane som har stilt opp. Deira perspektiv, og ikkje minst at dei valte å sette av litt av si verdifulle tid til å dele sine perspektiv og tankar med meg, har vore heilt avgjerande for å ferdigstille denne oppgåva. Vidare ønsker eg å rette ein takk til min rettleiar, Silje Solheim Karlsen, for både uunngåelege, djuptgåande og gagnlege tilbakemeldingar, god hjelp og rettleiing undervegs i arbeidet.

Elles tusen takk til medstudentar, familie, vener og kollegaer for støtte og inspirasjon i forkant av og undervegs i prosessen. Og sist, men ikkje minst, takk til Marie! Du har vore der på dei gode dagane, og du har vore der på dei mindre gode dagane – slik som ei god kone skal vere. Du har gitt meg støtte, hjelp, kjærleik og trøyst, som utan tvil har medverka til at eg er nøgd med boka eg no lukkar.

Kirkenes, mai 2022

Knut Olav Sommernes

Samandrag

Ein ønsker å gjere det ein vil på fritida – gjerne noko som ein meistrar og opplever glede ved å gjere. Mange lågt presterande lesarar opplever verken meistring eller glede ved å lese, og vel derfor bort lesing når dei ikkje må. Ved fråvære av lesing i sommarferien kan dei risikere å tape fleire månaders leseutvikling. Og å lese fordi ein har lyst til det er noko av det som utgjer den største skilnaden mellom høgt presterande og lågt presterande lesarar.

Føremålet med denne undersøkinga er forstå kva for faktorar som kan medverke til, samt vere til hinder for, at lesekampanjen Sommerles kan tene som tiltak for ikkje nødvendigvis å redusere spriket mellom dei høgt presterande og dei lågt presterande lesarane, men for først og fremst å redusere tilbakegangen i, vidare halde ved like, og i beste fall vidare utvikle, leseferdigheitsnivået hjå lågt presterande lesarar gjennom sommarferien.

Undersøkinga finn at kampanjen sin bruk av ytre stimuli, i form av premiar, samt forståinga av lese- og tekstomgrepet, er av betydning. Vidare rettar undersøkinga lys på foreldra si rolle, og framhevar betydninga av det å vekse opp i eit litteraturstimulerande miljø, samt det å ha gode rollemodellar for litteratur og lesing. Samtidig som at lærarane òg sørger for det same, har dei i tillegg ei oppgåve i å skape medvit om betydninga av lesing blant foreldra.

Eg håper at denne undersøkinga kan medverke til at lesekampanjen Sommerles, og frivillig lesing generelt, for fleire vil verte noko som lokkar, og på den måten medverke til at fleire held ved like og utviklar leseferdigheitene sine til ein kompetanse som trass alt vert rekna som naudsynt for å lære og utvikle seg i det komplekse samfunnet vi lever i.

Innholdsliste

1	Introduksjon	1
1.1	Motivasjon og bakgrunn.....	2
1.2	Problemstilling.....	3
1.2.1	Klargjering av låge leseprestasjonar	4
1.3	Oppgåvas struktur.....	4
2	Sommerles.....	6
2.1	Kva er Sommerles?.....	6
2.1.1	Kva kan dei lese?.....	6
2.1.2	Poeng, troféar og premiar.....	6
2.2	Eiga oppleving av og erfaring med Sommerles.....	7
2.3	Tidlegare forskning på Sommerles.....	8
2.3.1	Summer reading loss and the effect of the summer reading campaign Sommerles.no in Norwegian schools	8
2.3.2	Summer reading in Norway: a study of the gamified library-initiated reading campaign Sommerles.no	8
3	Teoretisk grunnlag.....	11
3.1	Kva er lesing?	11
3.1.1	Leseformelen.....	11
3.1.2	PIRLS	12
3.1.3	PISA	12
3.1.4	Literacy.....	12
3.1.5	Smal og utvida forståing av tekst	13
3.2	Korfor lese?	13
3.2.1	Efferent og estetisk lesing	14
3.2.2	Litterære opplevingar	14
3.3	Korleis les vi?	16

3.3.1	Leseprestasjonar	17
3.4	Sommarferieeffekten	17
3.5	Motivasjon	19
3.5.1	Indre og ytre lesemotivasjon	20
3.5.2	Litteraturstimulerande miljø.....	20
4	Metode.....	25
4.1	Vitskapsteoretisk plassering	25
4.2	Innsamling av data.....	26
4.2.1	Utforming av intervjuguide	26
4.2.2	Utval og tilgjengelegheit	27
4.2.3	Gjennomføring av intervju	30
4.2.4	Sikkerheit	31
4.3	Analyse av innsamla data	32
4.4	Forskingsetikk	34
4.5	Kvalitet i studien.....	35
4.5.1	Pålitelegheit/reliabilitet	35
4.5.2	Gyldigheit/validitet/relevans	36
5	Presentasjon av data	38
5.1	Resultat av analysen	38
5.1.1	Foreldra	38
5.1.2	Læraren.....	42
5.1.3	Biblioteket	46
5.1.4	Kampanjen	48
5.1.5	Politikarane.....	53
5.2	Samanfatning og drøfting	54
5.2.1	Foreldra er «krumtappen»	54
5.2.2	Læraren er annanrangs	56

5.2.3	Utsikta konkurranse	57
5.2.4	Snever leseforståing	58
5.2.5	Tilgjengelegheit, synlegheit og medvit	59
6	Oppsummering og resultat	61
6.1	«Ja, eg trur nok foreldra er krumtappen»	61
6.2	Framtidig forskning	62
6.3	Undersøkingas ufullkomenskap	63
6.4	Implikasjonar	63
6.5	Avslutning	64
7	Referansar.....	66
	Vedlegg	73
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	74
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæringsskjema.....	76
	Vedlegg 3: Vurdering av behandlinga av personopplysingar, frå NSD.....	80

1 Introduksjon¹

Lesing vert rekna som ein av fem grunnleggande ferdigheiter, saman med skriving, rekning og munnlege, samt digitale, ferdigheiter. Dei vert rekna som grunnleggande da dei er viktige ferdigheiter for eleven si læring og faglege forståing – og vidare for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I byrjaropplæringa handlar leseopplæringa i stor grad om å lese for å lære å lese – utvikle den grunnleggande ferdigheita. Frå og med 4. og 5. trinn vert leseferdigheitene meir og meir eit verktøy for eleven si vidare læring og fagleg forståing også på andre område. Den vert med andre ord i aukande grad brukt nettopp som ein grunnleggande ferdigheit. Elevane vil vidare møte stadig meir avanserte faglege tekster, som vil krevje stadig betre leseferdigheiter.

Ikkje alle elevar har føresetnader og tilstrekkeleg lesekompetanse for å møte desse tekstene. Spriket mellom dei høgt presterande og dei lågt presterande lesarane vil dermed verte utvida til, ikkje lengre å berre handle om leseferdigheita, men òg om tileigning av anna kunnskap og kompetanse der den grunnleggande leseferdigheita er nødvendig. Resultata frå nasjonale prøver viser at nær ein fjerdedel 5. trinnslevar ligg på det lågaste av totalt tre nivå i lesing (Utdanningsdirektoratet, u.d.).

Leseferdigheita kan seiast å vere ferskvare, og kan verte samanlikna med musklar. Slik ein må trene for å halde ved like og utvikle musklane, bør ein òg lese for å halde ved like og utvikle leseferdigheitene. Om ein legg løpeskoa på hylla, vil ein ikkje kunne hevde seg på same nivå fleire månader seinare. Det same gjeld lesing.

Undersøkingar viser at fleire elevar enn tidlegare ikkje les på fritida, og at fleire enn tidlegare ikkje les i det heile tatt, eller berre om dei må (Jensen, et al., 2019). Og med 190 skoledagar i året, av totalt 365, utgjer skoledagane så vidt halvparten av året. Om ein reknar fritid som alt med unntak av skoletimane, er faktisk 91% av året fritid. Med den prosentdelen fritid, vert lesetreninga minimal for dei som ikkje les i det heile tatt, eller berre om dei må, på fritida.

Barn som for eksempel ikkje les i løpet av sommarferien, kan risikere å tape opptil tre månaders leseutvikling, og i verste fall rykke tilbake til leseferdigheitsnivået dei fant seg på

¹ Delar av dette kapitlet har likskap med prosjektplana for oppgåva.

ved påske. Lågt presterande lesarar risikerer større tap enn høgt presterande lesarar, og slik vert prestasjonsforskjellane større år etter år (Sommerles.no, u.d. a).

1.1 Motivasjon og bakgrunn

Eg har ikkje noko visjon om at alle mine framtidige elevar skal verte psykologar eller legar, eller at dei skal fullføre grunnskolen med utelukkande seksarar på vitnemålet. Eg har likevel eit mål om at alle mine framtidige elevar skal få kjenne på meistring, på sitt nivå, samt opparbeide seg føresetnader for å meistre deltaking i vidare utdanning, i arbeid og i samfunnet elles. Tekstmangfaldet og tekstomfanget ein da vil møte, krev at deltakaren har visse leseferdigheiter. Ikkje alle skal verte meistrar, men alle bør kunne meistre det grunnleggande.

Eg har sjølv vore av dei som berre har lest det eg har vore nøydd til, og heller sjeldan valt å nytte fritida mi på lesing. Lesing kjeda meg, og om det kunne vere ei aldri så interessant eller artig bok, førte stillesittinga til gjesping og rastlause føter, heller enn ro og glede. Lite var det til hjelp at konsentrasjonen også vart brote for kvar lyd som trefte trommehinna, for kvart lauv som falt frå treet utfor glaset eller for andre rørsler som viste seg i sidesynet. Kan hende var eg berre nysgjerrig. Om så var, var denne vitelysta i så fall ofte i vegen.

Denne nysgjerrigheita på kva som skjer i omgjevnadene mine, altså konsentrasjonen, eller hyppigheita av fråvære av den, har eg framleis ikkje vorte heilt kamerat med. Eg kan aldri hugse å ha hatt noko problem med sjølve lesinga, eller avkodinga ved lesing. Men eg har støtt, og stadig, brukt mykje energi for å sitte igjen med noko av det eg har lese. Eg har brukt, og bruker framleis, lang tid på å lese meg til forståing – noko eg ofte opplever som ei utfordring både som student og i arbeidslivet i dag.

Eg har dermed ei erfaring av at lesing er ein grunnleggande ferdigheit som er viktig for meistring og deltaking i vidare utdanning og arbeid. Denne erfaringa er med på å danne bakgrunnen for studien min, da eg unner mine framtidige elevar betre leseutbyte, med lågare energi- og tidsforbruk, enn eg kan skilte med. Tidlegare har eg også vore noko kritisk til omfanget av skjønnlitterær lesing i skolen. Eg har ikkje hatt forståing for skjønnlitteraturen si betydning for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Denne oppfatninga har hatt ei revolusjonerande endring gjennom dei forskjellige norskemna eg har studert i løpet av grunnskolelærarstudiet. I dag har eg kompetanse kring og forståing for skjønnlitteraturen si betydning for eleven si danning, utvikling av empati, medkjensle og så bortetter. Og det er

nettopp dette som gjer at eg ønsker å undersøke lesekampanjen *Sommerles*, der barna mellom anna kan følgje ei skjønnlitterær historie med nytt kapittel kvar veke gjennom sommarferien.

Ved å leve seg inn i andres livssituasjon kan man kanskje få større forståelse for den sammenheng man er del av, og man kan også få økt mental beredskap til å møte framtidige livssituasjoner (Stokke, Å møte andres livsverdener i litteraturen, 2019, s. 256).

1.2 Problemstilling

Sommerles har som mål å få flest mogleg barn til å lese mest mogleg gjennom sommarferien. Ein studie av Hareide, Tveter og Lied (2020) viser at barn som deltek på *Sommerles* tapar svært lite lesekompetanse over sommaren, medan barn som ikkje deltek tapar vesentleg meir. Samtidig viser studien at deltakinga i kampanjen er høgst blant høgt presterande lesarar og dei som allereie frå før les for glede på fritida. Rapporten konkluderer med at kampanjen er svært vellukka, når det gjeld samla deltaking, men avsluttar med at «Fremtidig forskning er [...] nødvendig for å undersøke nærmere hvorfor svake lesere ikkje deltar og hvordan deltakelse fra denne gruppen kan økes» (eiga omsetjing) (Hareide et al., 2020, s. 66).

Med det som bakgrunn, ønsker eg å undersøke følgjande problemstilling, og forskingsspørsmål, frå lærarars perspektiv:

Korleis kan deltakinga i Sommerles vekse blant lågt presterande lesarar, og kva kan lærarane deira gjere for å medverke til denne veksten?

1. *Kva for faktorar meiner lærarane kan hindre deltaking blant denne gruppa?*
2. *Korleis meiner lærarane at kampanjen kan verte betre tilpassa denne gruppa?*
3. *Kva meiner lærarane at dei sjølv kan gjere for å medverke til vekst i deltakinga blant denne gruppa?*
4. *Kva meiner lærarane at andre (for eksempel biblioteket, foreldre/føresette og politikarar) kan gjere for å medverke til vekst i deltakinga blant denne gruppa?*

Føremålet med denne fenomenologiske studien er forstå kva for faktorar som kan medverke til, samt vere til hinder for, at *Sommerles* kan tene som tiltak for ikkje nødvendigvis å redusere spriket mellom dei høgt presterande og dei lågt presterande lesarane, men for først og fremst å redusere tilbakegangen i, vidare halde ved like, og i beste fall vidare utvikle leseferdigheitsnivået hjå lågt presterande lesarar gjennom sommarferien.

Dersom Sommerles kan verte vellukka, også når det gjeld deltaking blant lågt presterande lesarar, kan kampanjen i ein draumesituasjon verte ein faktor til at framtidige undersøkingar viser at fleire les på fritida igjen, og ei kjelde til tilstrekkelege leseferdigheiter hjå fleire elevar.

1.2.1 Klargjering av låge leseprestasjonar

Kvart tredje år undersøker Programme for International Student Assessment (PISA) i kva for grad skolesystemet førebur elevane til vidare studie, yrkesliv og deltaking i samfunnet (Frønes & Jensen, 2020 b). Meistringsnivå 2 i PISA-undersøkingane vert ofte rekna som ei kritisk grense for lesekompetanse, og i følge Frønes (2016, s. 161) går ein ut frå at elevar som yt lågare enn dette nivået har store vanskar med å lese sjølv enkle tekster.

Det er ulike årsaker til at enkelte har låge leseprestasjonar, og i min studie nyttar eg omgrepa *høgt og lågt presterande* når eg omtalar elevane sine prestasjonar i lesing. Nokre elevar presterer lågt på grunn av spesifikke lesevanskar, der lesing i seg sjølv er ei primærvanske, som for eksempel dysleksi. Andre er heller, eventuelt i tillegg, lågt presterande lesarar på grunn av generelle lesevanskar, som følge av for eksempel synsvanskar, høyrsvanskar, åtferdsvanskar, oppmerksmdsvanskar eller anna. Attpåtil, utover elevar med ulike lesevanskar, kan også elevar utan lesevanskar underprestere i lesing, for eksempel på grunn av fråvære av motivasjon og interesse (Lyster, 2019).

Lesarar som, av ulike grunnar, presterer på eit nivå i lesing som ikkje er tilstrekkeleg for den lesekompetansen ein bør ha for å vere i stand til å delta i vidare skolegang, utdanning og arbeidsliv, jamfør meistringsnivå 2 i PISA-undersøkingane, er i denne studien mi forklaring av *lågt presterande lesarar*.

1.3 Oppgåvas struktur

1. I kapittel 1 har eg gjort greie for bakgrunnen for, samt min motivasjon for, denne undersøkinga. Vidare vart problemstillinga og forskingsspørsmåla lagt fram, i tillegg til ein presentasjon av formålet med undersøkinga.
2. Vidare gjer eg i kapittel 2 greie for kva Sommerles-kampanjen er, og skildrar kva for eiga oppleving og erfaring eg har med kampanjen. Avslutningsvis presenterer eg tidlegare forsking på Sommerles-kampanjen.
3. For å danne grunnlag til å kunne drøfte problemstillinga i lys av innsamla data, legg eg i kapittel 3 fram teori og tidlegare forsking på emna som undersøkinga rører ved.

4. I kapittel 4 vert det gjort greie for kor undersøkinga kan verte plassert i eit vitskapsteoretisk perspektiv. Vidare skildrar eg, og argumenterer for, metoden for innsamling av data, samt analysen av den, før eg til slutt drøftar kvaliteten i undersøkinga i lys av forskingsetikk, samt studiens pålitelegheit og gyldigheit.
5. Vidare vert resultatet av analysen, samt ei endeleg samanfatning av dei innsamla dataa, lagt fram i kapittel 5 og drøfta i lys av den teoretiske ramma som vart presentert i kapittel 3.
6. Avslutningsvis gjer eg i kapittel 6 ei kort oppsummering av undersøkinga, frå start til slutt, og forsøker å nærme meg ei løysing på problemstillinga.

2 Sommerles

2.1 Kva er Sommerles?

Sommerles er ein gratis, nasjonal og landsomfattande digital lesekampanje, i regi av folkebiblioteka, som går føre seg på sommaren, for alle barn frå 1. til 7. trinn (Sommerles.no, u.d. b; Ekelund, u.d.). Kampanjen vart første gang gjennomført i 2012, som ein papirbasert lesekampanje i Vestfold fylke, og har seinare vorte utvikla. Med unntak av nokre få enkeltkommunar, har Sommerles spreidd seg til alle fylkar, og i 2019 deltok over 131 000 barn i kampanjen (Sommerles.no, u.d. c).

På heimesida til kampanjen hevdar Ekelund (u.d.) at barn ikkje les for underhaldninga si skuld i same grad som tidlegare, fordi dei i dag vert lokka av mange andre tilbod. Vidare skriv dei òg at «Forskning har vist at barn som ikke leser i løpet av sommerferien, risikerer å tape leseferdigheter» (Sommerles.no, u.d. f). Med det som bakgrunn er Sommerles derfor utvikla for å motivere flest mogleg barn til å lese mest mogleg i løpet av sommaren (Sommerles.no, u.d. e), og har som mål om å skape leseglede og gode leseferdigheiter (Ekelund, u.d.).

2.1.1 Kva kan dei lese?

Deltakarane i kampanjen kan lese ei forteljing som er spesialskrive for Sommerles – som òg finst som lydbok. Kvar veke vert eit nytt kapittel publisert, saman med vekas kodeord. «Ukens kodeord skrives ut på et ark som henges opp i biblioteket, og er ment for å gi barna en ekstra motivasjon til å besøke biblioteket jevnlig gjennom sommeren» (Sommerles.no, u.d. e).

«Hovedaktiviteten er likevel å lese helt vanlige papirbøker» (Ekelund, u.d.). På heimesida til kampanjen kjem det fram at deltakarane i kampanjen kan lese nesten kva som helst av bøker, inkludert lydbøker. Med unntak av Aftenposten jr. og Fremtida junior, er ikkje aviser, blad og artiklar på nett, og mellom anna oppslagsverk – som leksikon og atlas, lærebøker, oppskriftsbøker eller podcastar godkjent som litteratur i kampanjen (Sommerles.no, u.d. d).

2.1.2 Poeng, troféar og premiar

Deltakarane får poeng etter kvar bok dei les og registrerer, ut i frå kor mange sider boka har. I tillegg kan dei samle poeng ved å finne løysingar på oppgåver knytt til Sommerles-forteljinga, og ved å besøke biblioteket for å hente vekas kodeord. Ved å samle poeng går dei etter kvart opp i level. Vanskegraden vert tilpassa etter kva for klassetrinn deltakarane er registrerte på, og aukar samtidig for kvar level. Likevel skal «Alle deltakere [...] med *litt* innsats kunne klare å oppnå level 10 og de fleste oppnår også level 20» (Sommerles.no, u.d. e).

Et trofé er en digital utmerkelse som gis for mange forskjellige ting, for eksempel når du har lest en skikkelig tykk bok eller lest 3 bøker på et annet språk, svart riktig på oppgaver og kodeord osv. De fleste troféene finnes i bronse, sølv, gull og diamant, som er forskjellige vanskelighetsgrader av samme trofé. Diamanttroféet er det ikke meningen at alle skal få, men er en «gulrot» for superleserne (Sommerles.no, u.d. e).

I tillegg til dei digitale troféane som deltakarane kan «smykke seg med på profilen sin», får dei òg, på level 10, 20 og 30, fysiske premiar som dei må hente på biblioteket. Vidare kan ein òg sjå kva andre deltakarar har lest, og kva for troféar dei har fått (Sommerles.no, u.d. e).

2.2 Eiga oppleving av og erfaring med Sommerles

Dei siste åra har eg fått informasjon om Sommerles frå det lokale biblioteket, via felles e-postar som har vorte sendt til alle tilsette ved skolane i kommunen. Før denne undersøkinga tok til, var min kjennskap til kampanjen hovudsakeleg det same som informasjonen eg hadde fått gjennom desse e-postane, i tillegg til ei erfaring frå eit besøk av biblioteket i etterkant av kampanjen eit år.

I ein klasse eg tidlegare jobba som vikar i, vann ein elev Sommerles-konkurranse basert på mengda sider hen hadde lese. I etterkant av kampanjen kom derfor ein bibliotekar frå det lokale biblioteket på besøk til klasserommet for å overrekke ein premie til og heidre eleven. På grunnlag av mine kjennskapar til eleven sine prestasjonar på skolen, rekna eg hen som ein lågt presterande lesar, med låg motivasjon for lesing. Eg opplevde derfor glede på eleven sine vegne, over at hen hadde delteke i kampanjen, men var samtidig overraska over at nettopp denne eleven hadde delteke i ein frivillig lesekampanje i sommarferien sin. Eg hugsar ikkje kor mange sider det vart formidla at eleven hadde lese i løpet av kampanjen, men eg hugsar at eg vidare òg vart overraska over talet. I eigne tankar forsøkte eg meg på hovudrekning, delte sidetalet på talet dagar i kampanjen, og syntest det virka usannsynleg at nokon hadde lese så mange sider i snitt per dag.

Med bakgrunn i omtalte erfaring, er mi oppleving av Sommerles noko delt. Uavhengig av kva for elev som hadde vunne, skal eg ikkje nekte for at sidetalet var reelt. Kor mange sider eleven faktisk leste, og i kva for grad kampanjen medverka til å redusere tilbakegangen i eleven sitt leseferdigheitsnivå gjennom sommarferien, er meg uvisst. Min tanke er likevel at det ikkje var lesing for glede som motiverte denne eleven til deltaking i kampanjen, men heller moglegheita for å vinne premiar. Samtidig er dette likevel eit eksempel på ein lågt

presterande lesar som faktisk deltok i kampanjen, noko eg reknar som eit framsteg i seg sjølv – uavhengig av kva som motiverte og kva deltakinga innebar.

2.3 Tidlegare forskning på Sommerles

2.3.1 Summer reading loss and the effect of the summer reading campaign Sommerles.no in Norwegian schools

Ved å nytte standardiserte leseforståingstestar før og etter sommarferien, har Hareide, Lied og Hoås (2019, i Hareide, Tveter, Wei, & Lied, 2020) undersøkt effekten av deltaking i Sommerles-kampanjen. I 2017 vart alle elevar frå 3. til 6. trinn i kommunen Hareid invitert til deltaking, og like over 80 % av elevane i kommunen deltok i lesekampanjen. Undersøkinga viste at medan barna som deltok opprettheldt sitt resultat frå leseforståingstesten før sommarferien, hadde dei som ikkje deltok i kampanjen redusert lesekompetanse etter sommarferien. Like fullt som at reduksjonen av lesekompetanse over sommaren vart forklart med litteratur om sommarferieeffekten, vart funna òg forklart med at Sommerles-kampanjen kanskje trekkjer til seg barn som allereie er dyktige lesarar (Hareide, Tveter, Wei, & Lied, 2020).

Artikkelen frå denne undersøkinga vart dessverre lagt på is, og aldri publisert. Funna er likevel omtalt i Hareide, Tveter, Wei og Lied (2020) si undersøking som eg presenterer i neste delkapittel.

2.3.2 Summer reading in Norway: a study of the gamified library-initiated reading campaign Sommerles.no

I 2018 vart Møreforsking Molde og Høgskulen i Volda engasjert til å gjennomføre analysen av dataa frå ei undersøking av Sommerles. Datamaterialet inneheldt svar frå 105 319 barn som deltok i kampanjen i 2018, samt 1997 foreldre, 221 bibliotek og 227 lærarar.

Til tross for at Sommerles i 2018 dekte alle fylke i Norge, deltok berre eitt av fem barn i målgruppa, og kampanjen har derfor eit vekstpotensial blant folket generelt. Undersøkinga fann at enkelte grupper var underrepresenterte, og at kampanjen hadde spesielt stort vekstpotensial blant *lågt presterande lesarar, lesarar/skrivarar av nasjonale minoritetsspråk og barn som snakkar ikkje-europeiske etniske minoritetsspråk heime*. I følge lærarane i undersøkinga bør kampanjen vidare fokusere på lågt presterande lesarar, da mange av barna frå dei andre gruppene kan hende også fell inn i den kategorien. Rapporten viser til Lundetræ og Gabrielsen (2013) som hevdar at foreldre av barn som er lågt presterande lesarar sjølv

ikkje les ofte for glede, og unngår å lese om det ikkje er nødvendig. Bibliotekar og Sommerles kan medverke til auka medvit blant foreldra, og hjelpe dei til å finne positive måtar å hjelpe barna sine til å lese for glede, inkludert lytting til lydbøker (Hareide et al., 2020).

Hareide, Tvetter, Wei og Lied (2020) forsøkte å identifisere kva for faktorar som vil styrke eller svekke den potensielle effekten Sommerles har, og kva for faktorar i kampanjen som kan verte utvikla for vidare interesse og deltaking. Mellom anna er samarbeid mellom biblioteka og skolane ein av faktorane som vart undersøkt, og om meir samarbeid kunne medverke til auka deltaking. Både bibliotekarane, lærarane og foreldra i undersøkinga signaliserte ønske om meir og betre samarbeid mellom, ikkje berre, skolane og biblioteka, men òg med foreldra. Alle tre gruppene ønska at biblioteka oftare skal besøke skolane, samt at skoleklassar oftare skal besøke biblioteka, men òg at foreldra skal vere meir involverte i Sommerles. På grunn av dei nye GDPR-konvensjonane kan ikkje bibliotekarane og lærarane lengre hjelpe barna med påmelding, da det berre er foreldre/føresette som kan melde på barna sine. Studien tyder mellom anna derfor på at Sommerles kan vere eit aktuelt tema på vårens foreldremøte, og at bibliotekarar kan verte invitert for å gi informasjon om kampanjen. Samtidig peiker undersøkinga på eit behov for auka medvit blant politikarane om behovet for finansiering til slike aktivitetar (Hareide et al., 2020).

Hareide et al. (2020) tilrår òg at fleire ressursar vert sett av til mediedekning. Sjølv om Sommerles har vore omtala i lokalpresser over heile landet, signaliserer både foreldre, lærarar og bibliotekarar at ytterlegare pressedekning på regionalt og nasjonalt nivå kan auke medvitet blant både foreldre og lærar.

Belønning og speltilnærminga er òg faktorar som er undersøkt. I følgje foreldra har det å få poeng og kome opp i nivå, samt å samle premiar på biblioteket, fått barna til å synes det er meir morosamt å lese enn tidlegare, og dette er i følgje foreldra dermed nokre av dei viktigaste tiltaka Sommerles har for å stimulere til å lese for glede. Likevel svarer under ein tredjedel av lærarane at dei trur kampanjen er til fordel for elevar som har sans for speltilnærminga. Samtidig viser rapporten til Felker (2014), som hevdar at spelkonseptet kanskje spesielt kan vere viktig for elevar med lågare leseprestasjonar, da det kan hjelpe dei å halde seg underheldt og lokkar dei til å kome tilbake for å lese meir. Denne strategien har gitt god avkastning for Sommerles, da talet deltakarar har auka kraftig. Dei fysiske belønningane som hentast i dei lokale biblioteka har òg skapt moglegheiter for barna til å utforske

biblioteka, møte bibliotekarar og oppdage meir litteratur. Biblioteka har rapportert om ei kraftig auking i bøker lånt ut av barn om sommaren.

For at barn skal verte ytterlegare interessert i Sommerles, tilrår både bibliotekarane og lærarane at kampanjen bør ha større variasjon av belønningar. Belønningane bør òg vere meir allment tilgjengelege, ettersom dei viser seg å vere ein faktor som stimulerer til deltaking. Sjølv om belønningane kan vere interessante for dei fleste, meiner nokre lærarar at det krev for lang lesebane før barnet får belønning, og tilrår derfor, i likskap med bibliotekarane, å senke nivåa for å få premiar for barn med lågare leseferdigheiter eller oppmerkssemdsutfordringar, for at også dei skal få oppleve suksessen med meistring.

Rapporten konkluderer med at lesing er for viktig til å verte overlata til barn aleine. Barn som les for glede vert sterkare lesarar, og lesing om sommaren held ved like lesekompetansen. Derfor må foreldra, bibliotekarane, lærarane og politikarane samarbeide for å hjelpe barna å oppdage og oppretthalde glede ved fritidslesing. Samtidig, sjølv om samarbeidet med skolane er viktig, peiker Hareide et al. (2020) på at Sommerles bør oppretthalde sin skoleuavhengige status, og at biblioteket ikkje må verte eit skoleliknande miljø – det må framleis vere ein fristad for barn, enten dei slit på skolen eller ikkje. Medan lærarane har sommarferie, er bibliotekarane på jobb for å rettleie barn til positive leseopplevingar (Fiore & Roman, 2010, i Hareide et al., 2020).

3 Teoretisk grunnlag²

I dette kapittelet skal eg gjere greie for teori og tidlegare forskning på temaet for å danne grunnlag til å kunne drøfte problemstillinga i lys av empirien. Eg forsøker først å definere lesing, ut frå både ei smal og ei brei tilnærming, før eg vidare gjer greie for korfor og korleis vi les. Til slutt presenterer eg teoriar om og perspektiv på motivasjon, og gjer greie for korleis det er knytt til lesing.

3.1 Kva er lesing?

I følge Kulbrandstad (2006) er det ei allmenn oppfatning at lesing vert forstått som boklesing, og da først og fremst lesing av skjønnlitterære bøker. Men lesing er så mykje meir enn berre det, og er ein aktivitet som set sterkt preg på kvardagen vår, uavhengig av om vi les skjønnlitteratur eller ikkje. Som nemnt i kapittel 1, vert lesing rekna som ein grunnleggande ferdigheit i læreplanverket. Det å kunne lese vert vidare definert som å kunne skape mening frå tekst, og handlar om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innhaldet i tekster (Utdanningsdirektoratet, 2017).

3.1.1 Leseformelen

Den første tileigninga av leseferdigheiter handlar mellom anna om avkoding. «Å knekke den alfabetiske koden vil seie å forstå samanhengen mellom språklyd og bokstav(ar), også kalla fonem og grafem, og å kunne trekke dei saman til morfem, altså stavingar og ord» (Traavik, 2015, s. 39). Men for å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innhaldet, er det ikkje nok å berre knekke den alfabetiske koden.

Gough og Tunmer (1986, i Traavik, 2015, s. 40) uttrykker sin definisjon av lesing gjennom formelen «lesing = avkoding x innhaldsforståing». Traavik (2015, s. 40) peikar på at denne leseformelen vert rekna som ein svært enkel definisjon av lesing, og at Gough og Tunmer har utelate motivasjon. Ho hevdar vidare at innhaldsforståing krev at avkodinga er automatisert, og at motivasjon er ein avgjerande faktor for at det vert lest nok til at automatisert avkoding kan verte realisert.

² Delar av dette kapittelet har likskap med prosjektplana for oppgåva.

3.1.2 PIRLS

Kvart femte år vert leseferdigheitene til elevar på 4. og 5. trinn kartlagt gjennom Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). I desse undersøkingane vert det lagt vekt på forståingssida av lesing, og lesing (*reading literacy*) vert definert som «evnen til å forstå og å bruke de skriftlige språkformene som kreves av samfunnet eller som verdsettes av individet selv» (Gabrielsen & Strand, 2017, s. 22).

3.1.3 PISA

Kvart tredje år undersøker også PISA i kva for grad skolesystemet førebur elevane til vidare studie, yrkesliv og deltaking i samfunnet. I rammeverket for PISA 2018, da lesing var hovudtema i undersøkinga, vart lesekompetanse (*reading literacy*) definert slik:

Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet (Frønes & Jensen, 2020 a, s. 11).

3.1.4 Literacy

Både PIRLS og PISA har i sine definisjonar omsett *lesing* og *lesekompetanse* frå *reading literacy*. I følge Tønnessen og Vollan (2010, ss. 11-12) vert omgrepet *literacy* nytta om «evnen til å lese og skrive, men også en videre kompetanse som dreier seg om å forholde seg til hele skriftkulturen». Dette byr, i følge Kulbrandstad (2019), på omsetjingsutfordringar. Ho viser til Berge (2019, s. 24), som peiker på at «omgrepet dekker fleire ulike fenomen eller dimensjonar ved eit fenomen». Også Språkrådet (2016) hevdar at omgrepet er så breitt og uklart at det er vanskeleg å finne eitt norsk ord som dekker det same:

Ordet henger sammen med adjektivet literate ‘lese- og skrivefør / lese- og skrivekyndig; boklærd’. Grunnbetydningen er det å **kunne lese** og **skrive**, altså ‘lese- og skrivekunne’ eller ‘lese- og skrivekyndighet’, som det helst heter på bokmål. Men ordet brukes mer og mer om å kunne gjøre seg nytte av lese- og skrivekyndigheten på spesifikke områder (Språkrådet, 2016).

I følge Berge (2019) eksisterer det gode avløysartermar på norsk. Både skriftkultur, tekstkompetanse, skrivekompetanse og lesekompetanse, og skriftkyndigheit eller skriftkunne er brukte avløysarord, men som dekker ulike dimensjonar ved omgrepet (Apelseth, 2019; Berge, 2019; Kulbrandstad, 2019; Språkrådet, 2016). Likevel nyttar mange norske og

nordiske forskarar omgrepet *literacy*, som også etter United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) sin definisjon er svært breitt:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. Generally, literacy also encompasses numeracy, the ability to make simple arithmetic calculations. The concept of literacy can be distinguished from measures to quantify it, such as the literacy rate and functional literacy (UNESCO, u.d.).

Skjelbred og Bjørkvold (2017, s. 52) forklarar det kort med at «Literacy står for den sammensatte kompetansen som kreves for å leve, lære og utvikle seg i et komplekst samfunn».

3.1.5 Smal og utvida forståing av tekst

Tekst er eit sentralt omgrep i dei nemnte forklaringane av *lesing*, og ei forståing av tekstomgrepet er avgjerande for forståinga av kva *lesing* er. I følgje Skjelbred og Bjørkvold (2017, s. 31) er ei smal forståing at «en tekst er en skreven, sammenhengende verbalspråklig ytring, materialisert på papir». Men ei tekst kan vere meir enn berre det.

Tønnessen og Vollan (2010) har ei utvida forståing av omgrepet, og definerer tekst som *uttrykk som formidlar mening*. «Mening kan vi kommunisere muntlig eller skriftlig, med gester og kroppsspråk, med bilder og modeller, med film og lyd» (Tønnessen & Vollan, 2010, s. 12). I tillegg til skrift, inkluderer definisjonen deira òg mellom anna bilde, film, tal, tabellar og lydfiler, og er i tråd med definisjonen i rammeverket for dei grunnleggande ferdigheitene:

«Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

3.2 Korfor lese?

Målet for leseopplæringa i skolen er i første rekke at elevane skal utvikle leseferdigheita og utvikle god skriftspråkkompetanse (Traavik, 2014, s. 95). For å argumentere vidare kan ein igjen sjå lesing i lys av *literacy*, og vise til Skjelbred og Bjørkvold (2017, s. 52), som forklarar at «Literacy står for den sammensatte kompetansen som kreves for å leve, lære og utvikle seg

i et komplekst samfunn». Vidare er det, i følgje Mullis og Martin (2015, i Gabrielsen & Strand, 2017, s. 22), i hovudsak to grunnar til at ein les: for å søke kunnskap og informasjon, og for fornøyelse. I tillegg nemner Lillesvangstu (2017, s. 16) ein tredje grunn: «fordi de må».

3.2.1 Efferent og estetisk lesing

På omtrent same måte skil Rosenblatt (1994, i Birkeland & Mjør, 2015, s. 173) mellom *efferent* og *estetisk* lesing. Medan den estetiske lese måten handlar om lesing som subjektiv oppleving, og korleis ei tekst engasjerer, provoserer eller rører ved ein, handlar førstnemnte lese måte om informasjonsretta lesing. I følgje Ulland og Håland (2017) er det vanskeleg å trekke klare liner mellom desse lese måtane, og i likskap med Birkeland og Mjør (2015) peiker dei på at ei tekst kan invitere til både estetisk og efferent lesing: «Vi føres inn mot teksten i estetisk lesing, men idet en henter fram bakgrunnskunnskap fra den virkelige verden, føres vi ut av teksten og over i en efferent lese måte» (Ulland & Håland, 2017, s. 246).

Ulland og Håland (2017) forklarar vidare at sjølve ordet *efferent* viser til noko som leier utover eller bort frå noko, og når det dreier seg om efferent lesing er det sjølve teksta vi vert ført bort frå. Heller enn å ha blick for språket og det estetiske ved teksta, har ein interesse for kva ein kan få ut av den. Ein les for å få med seg innhaldet, og målet er å verte ferdig, for å kunne gjere seg nytte av det ein har lese (Ulland & Håland, 2017, s. 246; Wicklund, 2018, s. 23).

Den efferente lese måten er, i følgje Ulland og Håland (2017), ofte i overvekt i skolen. Elevane hentar ofte ut informasjon frå tekster for å kunne svare på spørsmål, og dei vert dermed opptekne av svara dei skal produsere. Dette kan verte rekna som eit problem, da det kan vere fare for at elevane berre hentar ut informasjon utan å bruke tid på dei andre moglegheitene leseopplevinga kan gi. Ulland og Håland (2017) hevdar derfor vidare at læraren bør legge til rette for lesing der elevane også les for opplevingas skuld.

3.2.2 Litterære opplevingar

I likskap med Ulland og Håland (2017), meiner også Stokke og Tønnessen (2019 a) at det er viktig å ta vare på den unike opplevinga det gir å lese litteratur. Dei forklarar at skolen har fleire mål med litteraturundervisninga, og framhevar at det er viktig at læraren er medviten på kva for plass litteraturen har i undervisninga, og korleis den vert brukt:

Om litteraturen brukes først og fremst som lesetrening, ved at man for eksempel teller opp hvor mange bøker elevene har lest, kan opplevelsen komme i bakgrunnen.

Dermed går man kanskje glipp av litteraturens kreative og kritiske potensial. Om opplevelsen blir enerådende, kan det føre til at elevene ikke møter tekster som gir dem motstand og utfordringer, tekster de må lese sakte og nøye, eller lese om igjen etter at de har skaffet seg mer kunnskap og forutsetninger for å forstå og fortolke teksten (Stokke & Tønnessen, 2019 a, ss. 23-24).

Knapt nokon aktivitet er, i følge Birkeland og Mjør (2015, s. 163), meir språkutviklande enn forteljing og høgtlesing. Men i tillegg til å vere språkutviklande, viser erfaring at barn som vert glade i lesing får mykje meir med på kjøpet (Stokke & Tønnessen, 2019 a). Dei kan mellom anna verte kjent med personar, kulturar, konflikhtar og utfordringar langt ut over det dei vil erfare i sitt verkelege liv. Vidare argumenterer Kaspersen (2012, i Stokke & Tønnessen, 2019) for lesing av litteratur med at det òg gir kunnskap som kan motarbeide udemokratiske oppfatningar, at det skapar empatiske og tolerante elevar, utviklar og styrkar den personlege identiteten, og i tillegg kan gi innsikt i og forståing for multikultur.

Lesing kan gi elevane eit møte med ei anna livsverd, der dei både kan gjenoppleve eigne erfaringar, ved å spegle seg i andre, og samtidig oppleve heilt andre liv enn sine eigne. Desse opplevingane meiner Stokke (2019) kan gi elevane simulerte erfaringar som dei kan ta med seg også i andre møte utfor litteraturen:

Forskningen på speilnevroner og simulert erfaring [...] tyder på at litteratur kan gi leseren erfaringer som kan ha stor overføringsverdi til det livet leseren lever nå. Ved å leve seg inn i andres livssituasjon kan man kanskje få større forståelse for den sammenhengen man er en del av, og man kan også få økt mental beredskap til å møte framtidige livssituasjoner (Stokke, 2019, s. 256).

For eksempel vert ofte problematiske sider ved barn sine liv tematisert i barnelitteraturen. Slike forteljingar kan vise lesaren korleis eit problem kan verte opplevd, og korleis ein kan handtere det. Det å oppleve utanforskap er eit problem som ofte vert tematisert i barneromanar, og Birkeland og Mjør (2015, s. 59) meiner at slike forteljingar «kan fungere som spegel – eller trøyst – for den som balar med liknande problem». Eventyra kan verte trekt fram som ein inngang for barn til å arbeide med kjenslemessige frustrasjonar. Dei kan mellom anna gi lesaren styrka sjølvtilit, gjennom identifikasjon med den som går sigrande ut av konflikten i forteljinga:

Det å måtte konkurrere med sysken om kjærleiken frå foreldra blir opplevd som kritisk. Barnet kjenner mindreverd og sjalusi. Eventyr tematiserer slike kjensler og lèt helten vere den i syskenflokken som har låg status, som Askeladden og Askepott (Birkeland & Mjør, 2015, s. 45).

Vidare peiker Birkeland og Mjør (2015, ss. 42-43) på at det ikkje finst eventyr der troll får herje fritt, og argumenterer for at eventyra lærer barn å gjere moralske val for eksempel ved at helten vert kvalifisert gjennom å hjelpe fattige og gamle. Sjølv om ikkje alle klarar å identifisere seg med karakterane eller handlinga i ei forteljing, byr forteljingane likevel på innblikk i litterære karakterar sine opplevingar og refleksjonar. Slik kan tekstene vi les, i følge Khateeb (2019, s. 285), gi form til og utfordre vår forståing av omgjevnadene våre. Stokke (2019) hevdar at å lese skjønnlitteratur på denne måten stimulerer evne til empati, medkjensle og medmenneskelegheit hjå lesaren:

«Når vi leser om fiktive verdener i skjønnlitteraturen, simuleres det bilder i hjernen av hvordan denne verdenen ser ut og det som skjer der. En viktig del av det vi da gjør, er å forestille oss hva menneskene i den verdenen vi møter, tenker og føler. På denne måten utfordrer skjønnlitterære tekster vår evne til å forstå andre mennesker» (Stokke, 2019, s. 247).

Medmenneskelegheit er nettopp eit av måla med opplæringa i skolen, og den skal vidare gi elevane eit godt grunnlag for å forstå seg sjølv, andre og verden, og for å gjere gode val i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Birkeland og Mjør (2015, s. 164) hevdar at i tillegg til å utvikle seg som lesarar, skal erfaringar med litteratur også utvikle ein som menneske. I følge Andersen (2011, i Stokke, 2019, s. 256) kan lesing av skjønnlitteratur spele ei unik rolle når det dreier seg om trening og utvikling av empati, og at ein viktig føresetnad for demokrati nettopp er at vi har vilje og evne til å sette oss i andres situasjon.

3.3 Korleis les vi?

PISA 2018 rapporterer at norske elevar sine lesevanar og haldningar til lesing har hatt ei negativ utvikling dei siste 18 åra. Halvparten av elevane i undersøkinga svarar at dei ikkje les for fornøyelsens skuld. Berre sju prosent les bøker kvar veke, mot 16 prosent i «topp-året» 2006, medan tre prosent les blad og teikneseriar. Samtidig har nettbasert lesing hatt ei auking. Likevel viser det seg at dei nettbaserte aktivitetane ikkje kan kompensere for den tradisjonelle lesinga når det gjeld leseferdigheiter, og det er lesarane som føretrekker papirbasert lesing

som er dei beste og ivrigaste lesarane. Både PISA og PIRLS har påvist klare samanhengar mellom lesevanar, samt haldningar til lesing, og leseprestasjonar (Roe, 2020).

3.3.1 Leseprestasjonar

Fordelinga på dei seks meistringsnivåa i PISA-undersøkingane blant norske elevar er stort sett stabil. Likevel hevdar Jensen et al. (2020) at det er grunn til bekymring, da det er ei auking blant elevar med låge leseprestasjonar. Om lag kvar femte elev har leseferdigheiter under den kritiske grensa.

I følgje PISA-undersøkingane skårar elevar som ikkje les for fornøynselsens skuld langt under gjennomsnittet på lesing, medan elevar som svarar at dei i ulik grad les, skårar godt over gjennomsnittet. Det vert ikkje rapportert statistisk sikre prestasjonsforskjellar mellom dei som les, men «Det store skillet går [...] mellom elevar som leser fordi de har lyst til det, og elevar som ikke gjør det, uavhengig av hvor lenge de leser daglig» (Roe, 2020, s. 113).

Nasjonal prøve i lesing måler i kva for grad elevane sine leseferdigheiter er i samsvar med kompetansemål i læreplana fordelt på tre meistringsnivå. Resultata frå dei fem siste åra viser ingen store endringar i leseprestasjonar, men mellom ein fjerdedel og ein femtedel av elevane ligg på det lågaste av totalt tre meistringsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2021).

3.4 Sommarferieeffekten

Som nemnt i kapittel 1 og 2 kan barn risikere å tape fleire månaders leseutvikling dersom dei ikkje held leseferdigheita ved like ved å lese gjennom sommarferien. Lågt presterande lesarar har, som også nemnt, størst risiko, og kan i verste fall rykke tilbake til leseferdigheitsnivået dei fant seg på ved påske. Dette er eit kjent problem, og fenomenet vert kalla *Summer Reading Loss* (Sommerles.no, u.d. a). At prestasjonsresultata går ned i løpet av sommarferien er ikkje unikt for leseferdigheita. Fenomenet gjeld også andre ferdigheiter og læring generelt, og kan verte definert som redusert akademisk prestasjonsevne etter ein lengre skoleferie (Slade, Piper, Kaunda, King, & Ibrahim, 2017). Paraplyomgrepa vert gjerne kalla *Summer Learning Loss* eller *Summer Setback*, og *sommarferieeffekten* eller *sommartap* på norsk.

I følgje Heyns (1978, i Hareide et al., 2020) vil barn som les meir enn seks bøker i løpet av sommarferien oppretthalde lesekompetansen sin, medan barn som les mindre vil kunne tape opptil fleire månader leseutvikling. Ei rekke andre studie er med på å stadfeste Heyns sine funn, og mellom anna hevdar også Kim (2004) at det å lese 4-5 bøker er nødvendig for å oppretthalde leseferdigheitsnivået sitt gjennom sommarferien.

Vidare viser Fiore & Roman (2010) sin studie av lesekampanjar i regi av bibliotek i USA, at barn som las meir enn seks bøker i løpet av sommaren heldt ved like lesekompetansen sin, medan barn som las mindre fekk tilbakegang på lesetestar etter sommaren. Når det gjeld lesing meiner dei at barna treng oppfølging, og retter i den samanheng derfor søkelyset mot bibliotekarane – spesielt om sommaren når lærarane har ferie.

Slade et al. (2017) understrekar at sommarferieeffekten er eit godt dokumentert fenomen i USA, og har i sin studie undersøkt om den også eksisterer i Malawi, sør-aust i Afrika. Studien konkluderer med at fenomenet også viser seg der, og estimerer statistisk signifikante gjennomsnittlege reduksjonar over fleire målingar av leseferdigheiter i løpet av to sommarferiar, mellom 1. trinn og 2. trinn og mellom 2. trinn og 3. trinn. Undersøkinga viser vidare til fleire tiltak, som mellom anna leseleirar og bokutlånsprogram, men påpeiker at når skolen ikkje er involvert, er den økonomiske situasjonen til den gjennomsnittlege malawiske familien ein viktig hindrande faktor for kvart eit tiltak retta mot barn. Studien refererer i den samanheng mellom anna til Cooper, Nye, Charlton, Lindsay og Greathouse (1996) som viser at graden av sommarferieeffekten har samanheng med sosioøkonomisk bakgrunn, og Cooper, Valentine, Charlton og Melson (2003) sin studie som mellom anna fann at middelklasseelevar totalt sett viste beskjedne aukingar i leseferdigheitar i løpet av sommarferien, i motsetnad til elevar frå låginntekstfamiliar som hadde negativ utvikling.

I Cooper et al. (1996) sin studie vart det undersøkt kva for effekt sommarferien har når det gjeld resultat på prestasjonstestar etter sommarferien. Dei har gått gjennom 39 tidlegare studiar, som også viste at prestasjonsresultata vart redusert i løpet av sommarferien. Deira studie viste gjennomsnittleg tap tilsvarende omtrent ein måned, og vidare at den negative effekten auka for kvart steg oppover i skolen. I tillegg viste studien derimot at effekten av sommarferien totalt sett, uavhengig av sosioøkonomisk status, hadde større negativ innverknad på matematikkferdigheiter enn på leseferdigheiter. Når det likevel dreier seg om leseferdigheiter, viste studien, som nemnt, at sommarferien hadde større negativ effekt hjå elevar med lågare sosioøkonomisk status.

Vidare har Cooper et al. (2003) undersøkt kva for effekt reduksjon av lengda på sommarferien, og dermed endring av skolekalenderen, har på mellom anna elevprestasjonar. Studien konkluderer med at undersøking av andre tiltak, som mellom anna sommarskolar og andre skoleferieaktiviteter, totalt sett har vist betre effektar. Samtidig vert det understreka at tilbakegangen er størst hjå lågt presterande lesarar, og at endring av skolekalenderen merkbart

forbetra prestasjonane hjå elevar med låge leseprestasjonar og elevar med låg sosioøkonomisk status.

I sin artikkel om sommarlæringstap, omtaler Cooper (2003) nokre moglege løysingar på problemet. Også denne artikkelen nemner endring av skolekalenderen, og at det kan ha positiv innverknad spesielt på elevar med låg sosioøkonomisk bakgrunn sine prestasjonar. Likevel påpeiker Cooper at den forskinga som hittil er gjort inneheld designfeil som i beste fall gjer funna foreløpige, og vidare at det er mange variablar som foreløpig ikkje er undersøkt som kan ha påverknad på effekten av endra skolekalendrar. Ei anna mogleg løysing er å forlenge skoleåret. Cooper hevdar derimot at det er eit tvilsamt inngrep, men at vi ikkje bør sjå vekk frå moglegheita for at auka lengde av skoleåret kombinert med tilsvarande læreplanreform kan ha ein positiv innverknad på elevane sitt læringsutbytte. Når det dreier seg om å halde ved like eller oppnå framgang i prestasjonar, konkluderer artikkelen med at sommarprogram har vist seg å vere effektive tiltak.

Også i Storbritannia har Shinwell og Defeyter (2017) gjennomført ein studie på sommarlæringstap. Dei undersøkte om tap av leseferdigheiter eksisterte blant eit utval elevar, i alderen frå 5 til 10 år, på tre skolar i område med låg sosioøkonomisk status, og som ikkje deltok på sommarprogram i løpet av sommaren. Resultata av studien viste ein liten, men signifikant, effekt når det gjaldt tap av rettskrivingsferdigheiter, og funna deira tyder på at sommarprogram, med pedagogiske aktivitetar for barna i sommarferien, kan vere effektive tiltak for å hindre reduksjon eller stagnasjon i prestasjonsresultat.

3.5 Motivasjon

Birkeland og Mjør (2015) meiner at interesse for lesing ikkje er medfødd, men noko ein kan lære eller utvikle over tid. Vidare hevdar dei at elevar som slit med konsentrasjon eller avkodinga ved lesing, sjeldan vil oppleve glede ved å lese. Samtidig hevdar Kulbrandstad (2006, s. 178) at det forskingsmessig finst prov i slagordet: «Man lærer å lese ved å lese». Men for at elevane skal kunne lese nok til at avkodinga kan verte automatisert, som igjen er naudsynt for at dei skal kunne oppnå forståing av innhaldet i tekstane, er, som nemnt, motivasjon ein avgjerande faktor. «For å halde motivasjonen oppe, er det viktig å ha tru på seg sjølv, på at lesing og skriving er noko ein skal kome til å meistre» (Traavik, 2015, s. 40).

Motivasjon, eller mangel på motivasjon, vert av Bandura (1986, i Lyster, 2019, s. 35) definert som resultatet av den forventninga ein har om meistring. På den eine sida vil elevar som har

erfaringar med å lykkast gjerne prøve igjen, medan elevar som har erfart å ikkje meistre, på den andre sida, ikkje ønsker å prøve på nytt. Motivasjon for å lære noko, samt motivasjon for å gjere ein innsats, er dermed knytt til erfaringar med å lykkast. På omtrent same måte hevdar Marinak, Malloy, Gambrell og Mazzoni (2015) at elevar som reknar seg sjølv som høgt presterande lesarar har ein tendens til å lese meir, og dermed ytterlegare utviklar sine leseprestasjonar gjennom å lese. Samtidig har elevar som heller ser på seg sjølv som lågt presterande lesarar tendensar til å unngå lesing, noko som i motsett fall er til hindring for deira utvikling av leseprestasjonar. Dei hevdar derfor at motivasjon spelar ei sentral rolle i utviklinga av leseferdigheita.

3.5.1 Indre og ytre lesemotivasjon

I følgje Skaalvik og Skaalvik (2014) må elevar derfor verte samanlikna med seg sjølv og eigen framgang, heller enn andre sitt nivå. Dei hevdar at framgang sett i lys av eigen innsats, kan danne grunnlag for ein indre motivasjon som kan støtte utvikling, trass i at eleven strever. I følgje Lyster (2019) er det den indre motivasjonen – at eleven kan fokusere på seg sjølv, og glede seg over eiga utvikling, som resultat av innsats – skolen skal hjelpe elevane å utvikle. Ho hevdar at ytre motivasjon, som for eksempel premiar, er uheldig, da det er knytt til samanlikning med andre. Også Marinak et al. (2015) hevdar at sjølv om barn kan verte motiverte av både ytre og indre stimuli, er indre motivasjon meir føremålstenleg for læring i eit lengre perspektiv. Dei påpeiker at det ved indre motivasjon for lesing er større moglegheit for at eleven vel å lese for glede og interesse, heller enn at lesinga er ytre motivert av moglegheita for å få ei form for belønning.

Når det gjeld suksess i lesing, er nytta av å oppmuntre elevane til å lære av tekst, samt å auke sjølvtilita deira når det dreier seg om å takle utfordringar i lesing, i følgje Wang og Guthrie (2004), underforstått. Dei har undersøkt i kva for grad motivasjonsprosessar legg til rette for leseforståing blant elevar på 4. trinn. Resultata av studien deira tyder på at indre motivasjon er sentralt for å lykkast med lesing, medan ytre motivasjon er negativt knytt til tekstforståing. Dei hevdar at utvikling av eleven si evne til å forstå tekster ikkje berre er avhengig av kognitiv evne, men òg motivasjonsnivået deira. Motivasjonsprosessar er derfor ein føresetnad for å oppnå tekstforståing.

3.5.2 Litteraturstimulerande miljø

Ungguten i sofaen kan risikere å forbedre leseferdighetene sine [...]. Hans lesing, forårsaket av voksne engasjerte formidlere og kamerater som også leser, kan få uante

følger. Kanskje ender han opp med større språklig selvtillit, økte språklige ferdigheter, høyere tekstkompetanse og en stor og ektefølt leseglede (Lillesvangstu, 2017, s. 16).

Det er forskjellige faktorar som kan ha innverknad på i kva for grad barn les, og i kva for grad dei er motiverte til å lese. Mellom anna kan, som allereie nemnt, ulike lesevanskar vere ei forklaring. Sosioøkonomisk bakgrunn er òg ein faktor som har noko å seie for både leseengasjement og leseprestasjonar, men er i følge Roe (2020) ein faktor ikkje læraren kan gjere noko med. Når det likevel dreier seg om å skape meir engasjement for leseaktivitetar, har læraren gode høve til å verke inn på eleven sine lesevanar, uavhengig av sosial bakgrunn. I følge Guthrie (2008, i Roe, 2020, s. 108) har læraren eit ansvar for å positivt medverke til eleven sin motivasjon for lesing, og hevdar at lærarar som neglisjerer dette ansvaret er til hinder for eleven si leseutvikling.

I kva for grad eleven veks opp i eit litteraturstimulerande miljø har påverknad på motivasjonen eleven har for lesing. Tønnessen (2017, s. 55) påpeiker at elevar som er omgitt av litteratur, får moglegheita til å verte opptekne av det, og at elevar som får vite om ny barnelitteratur les meir. I følge Traavik (2008, i Ulland, 2019, s. 266) knekk barn som veks opp i språkstimulerande miljø lesekode tidlegare enn andre barn. Når det vidare gjeld eleven sine haldningar til og erfaringar med litteratur hevdar Ulland (2019) at arbeidet i byrjarklasserommet kan ha avgjerande verdi. For eksempel kan utforminga av klasserommet legge til rette for litterære møte:

Et skriftspråkstimulerende klasserom innebærer rutiner for høytlesing, elevenes egen lesing og tilgjengelige bøker til enhver tid. Både vegger, dører og oppslagstavler kan dekorerer med bokstaver og ord som inviterer til lesing og skriving (Ulland, 2019, s. 266).

Kva for tekster som vert formidla, og dessutan korleis dei vert formidla, er viktige didaktiske val å reflektere over i dette litterære arbeidet (Ulland, 2019, s. 280). Wang og Guthrie (2004) meiner at læraren kan legge til rette for engasjement for lesing hjå eleven mellom anna gjennom bruk av ulike interessante og utfordrande oppgåver. Vidare meiner dei òg at læraren kan hjelpe elevane med å oppnå både indre og ytre motivasjon ved å gi tilbakemeldingar på innsats, som for eksempel ros for vedvarande uthald i arbeid med vanskelege oppgåver.

3.5.2.1 Rollemodellar

I følge Tønnessen (2017, s. 56) er glede for lesing smittsamt. Ho understrekar at heimen spelar ei sentral rolle i den samanhengen. Sjølv før dei har lært å lese vert mange barn som ser at vaksne kring dei les, sjølv opptekne av å leike seg inn i rolla som lesar (Kulbrandstad, 2006, s. 55). Lillesvangstu (2017, s. 16) påpeiker også at barn ser på kvarandre, og har påverknad på kvarandre sine val, og at derfor også dei er utmerka litteraturformidlarar. Og mellom heimen, vener og skolen, står, i følge Tønnessen (2007, i Tønnessen, 2017), skolen som den svakaste påverknadskjelda for barna si glede for lesing. Likevel – for å spreie interesse for lesing og dermed medverke til lesekompetanse – er det av betydning at læreran er ein god rollemodell, og viser seg sjølv som ein lesar (Håland & Ulland, 2017; Birkeland & Mjør, 2015). For i følge Roe (2020) vil barn av foreldre som sjølv les og som motiverer barna sine til lesing, og som kjem frå heim med god tilgang til litteratur, kunne finne glede i lesing, trass stor konkurranse frå mellom anna internett.

De som ikke har en slik bakgrunn, trenger imidlertid i større grad enn før hjelp og inspirasjon til å finne fram til tekster som fenger, og som gir dem lyst til å lese. Her har skolen mulighet til å bidra, og kanskje har lærerne et uutnyttet potensial når det gjelder å inspirere og motivere elevene til å bli glade i å lese og til å lese mer i fritiden (Roe, 2020, s. 109).

Marinak et al. (2015) hevdar at det ikkje er tilstrekkeleg å berre fortelje elevane at lesing er viktig, og forklare dei korfor. Dei legg vekt på at elevane treng rollemodellar som «don't just "talk the talk" but are "walking the walk"», og viser mellom anna til verdien av høgtlesing (Marinak, Gambrell, & Mazzoni, 2012, i Marinak et al., 2015, s. 59).

3.5.2.2 Høgtlesing og litteraturformidling

Kverndokken (1989, i Kulbrandstad, 2006, s. 180) understreker at om elevane skal verte glade i lesing, må læraren vise seg som ein engasjert lesar, og dele sine litterære opplevingar med elevane sine. Vidare meiner han at ein mellom anna må lese mykje høgt for elevane, i likskap med Ulland (2019), som hevdar at høgtlesing er den aller viktigaste inngangen til litteratur for elevane. Gjennom at nokon les høgt for dei kan dei få tilgang til tekster dei ikkje sjølv hadde klart å lese på eigenhand, og på den måten er høgtlesing derfor ein naturleg del av litteraturformidlinga i byrjaropplæringa. For når det gjeld å lytte til læraren si høgtlesing har ikkje elevane sine avkodingsferdigheiter noko betydning. Elevane får lik tilgang til teksta, og Ulland understrekar at nettopp det er eit viktig poeng med høgtlesinga. «I tillegg til å legge til

rette for lesetrening er skolens oppgave å formidle litterær kvalitet, og å tilby elevene noe annet enn det han kan finne frem til selv» (Ulland, 2019, s. 280). Også Traavik (2014) støttar bruken av høgtlesing, og hevdar at det aukar språkutviklinga, både munnleg og skriftleg. «Derfor må vi lese høgt for elevane oftast mogleg» (Traavik, 2014, s. 95).

Samtidig peiker Stokke (2019, s. 243) på at læraren må hjelpe elevane til å klare å leve seg inn i teksta, og skape mentale bilde, og meiner det derfor er viktig at læraren er medviten om tomromma i teksta. Det er ikkje berre mengda vanskelege ord som kan gjere ei tekst vanskeleg å leve seg inn i, men òg i kva for grad teksta er fylt av tomrom som lesaren sjølv må fylle med eigne tolkingar.

I arbeid med litteratur i klasserommet må læreren derfor tenke igjennom hvordan elevene kan få hjelp til å tolke delene i lys av helheten, fylle ut og tolke tomrom i tekstene [...]. Læreren må sørge for at elevene har mulighet til å bevege seg både «inn i teksten» – og «ut igjen» (Stokke, 2019, s. 244).

I tillegg legg Birkeland og Mjør (2015, s. 169) vekt på å skape motivasjon hjå elevane ved å aktivere førforståing. Dei hevdar at mellom anna kjennskap til sjangeren og kjennskap til forfattere, og i tillegg kjennskap til serien boka eventuelt er ein del av, fører med seg ei førforståing av teksta som motiverer til lesing av den.

I tillegg til læraren som høgtlesar og modell for leseinteresse og lesekompetanse, understrekar Traavik (2014) at også dei fleste foreldre har eit ønske om å hjelpe barna sine best mogleg. Kverndokken (1989, i Kulbrandstad, 2006, s. 180) gjer òg framlegg om at læraren bør stimulere foreldra til innsats for lesinga. Traavik meiner vidare at høgtlesing er den beste støtta foreldre kan gi barna sine når det gjeld mellom anna å lære å lese og skrive, og framhevar derfor viktigheita av å formidle verdien av den til dei. Ho legg vidare til at høgtlesing medverkar «til å utvikle omgreps- og ordforråd, det gjer barna fortrulege med språket i skrivne tekstar, dei blir vande med ulike sjangrar, og dei lærer om andre røyndomar enn deira eigne» (Traavik, 2014, s. 95).

For å kunne auke leselysta hjå elevane, meiner Håland og Ulland (2017) at elevane må verte tilbode eit mangfald av ulike tekster, slik at kvar enkelt elev får moglegheit til å lese noko av interesse. Ein faktor som er avgjerande for kva for bøker elevane vel, er i følgje Rostvåg (2010, i Håland & Ulland, 2017, s. 275) utsjånaden til omslaget. Omslaget er førsteintrykket,

og det som vekker den første interessa. Vidare må elevane vite kva dei har å velje mellom, og det er derfor viktig at bøkene, i tillegg til å vere tilgjengelege, òg er synlege.

Bøkene må være der elevane er. De bør hentes inn i klasserommet og være tilgjengelege, i stedet for å stå i hyller på biblioteket. Det kan gjøres så enkelt som å stille ut et knippe bøker i klasserommet med forsidene vendt utover (Håland & Ulland, 2017, s. 275).

Vidare viser dei til at det er viktig at også elevane presenterer litteratur for kvarande, da mange undersøkingar viser at elevane først og fremst lyttar til dei andre elevane når det gjeld anbefalingar av litteratur (Buskerud fylkesbibliotek, 2005, i Håland & Ulland, 2017, s. 275; Tønnessen, 2007, i Tønnessen, 2017). Samtidig har også, som allereie nemnt, dei fleste foreldre, i følgje Traavik (2014), eit ønske om å hjelpe barna sine best mogleg. I den samanhengen er vekeplaner, og eventuelt heimesider, aktuelle arenaer for å synleggjere og presentere god litteratur. «På den måten når også bokanbefalingen hjem til foreldrene, og de er som regel takknemlige for tips som kan stimulere barna til å lese» (Håland & Ulland, 2017, s. 275).

4 Metode³

I dette kapitlet gjer eg i første rekke greie for undersøkinga si vitskapsteoretiske plassering. Vidare skildrar eg metoden for datainnsamling, samt for analysen og analyseprosessen av den innsamla dataa. Til slutt vert kvaliteten i undersøkinga drøfta i lys av forskingsetikk, og studiens pålitelegheit og gyldigheit.

4.1 Vitskapsteoretisk plassering

Ordformuleringa i problemstillinga mi viser til at dette er ein kvalitativ studie, da eg nyttar *korleis* og *kva*, som er ofte representerte spørjeord i kvalitative problemstillingar. Spørsmåla er vidare utforma på ein «open måte» for å gi studien retning, utan å bestemme kva undersøkinga ender opp med. I kvalitative forskingsprosessar vert fokuset retta mot deltakaren sitt perspektiv, og i denne studien er det lærarar sine perspektiv eg søker (Postholm, 2011, ss. 36-37).

Det epistemologiske utgangspunktet er vidare plassert innanfor eit konstruktivistisk paradigme. Dette paradigmet er, i følgje Postholm og Jacobsen (2018, s. 46), basert på ein tanke om at studiar av menneske og sosiale system ikkje kan verte samanlikna med studiar av fysiske objekt. Postholm (2011, s. 33) hevdar at «langt på vei all tradisjonell kvalitativ forskning utføres innanfor et konstruktivistisk paradigme». Innanfor dette paradigmet finn ein òg tilnærminga fenomenologi, der «Utgangspunktet er at det vi kan studere, ikke er verden som den er, men slik den oppfattes av den enkelte» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50).

I fenomenologiske studiar forsøker forskaren å utforske og skildre menneske og deira erfaringar med og forståing av eit fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Målet med studiar innanfor fenomenologien er å finne essensen av fenomenet, og i følgje Creswell (1998, i Postholm, 2011) å søke etter korleis erfaringa vert opplevd av fleire enkeltindivid. I likskap med andre tilnærmingar innan kvalitativ forskning, er også fenomenologiske studiar utforsking av prosessar eller menneskelege problem. Skilnaden ligg derimot i at prosessen er avslutta når forskaren tar til med eit fenomenologisk forskingsarbeid (Postholm, 2011). I min studie er det sommarlese kampanjen Sommerles, som tiltak for reduksjon av

³ Delar av dette kapitlet har likskap med prosjektplana for oppgåva.

sommarferieeffekten, som er fenomenet, og det er lærarar sine erfaringar med og forståing av dette fenomenet som eg forsøker å utforske.

4.2 Innsamling av data

I følge Postholm (2011, s. 37) er problemstillinga, samt det teoretiske utgangspunktet, avgjerande for metodevalet, både når det gjelder innsamling av data og analysen av den. I fenomenologiske studiar er hovudformålet å forstå meningsfulle, konkrete relasjonar som er til stades i ei erfaring i ein bestemt situasjon i en spesifikk kontekst, og i og med at det er snakk om avslutta erfaringar, kan ikkje dei aktuelle opplevingane verte observert (Postholm, 2011).

Derfor er intervju normalt sett den einaste metoden for innsamling av data som vert brukt i fenomenologiske studie. Gjennom intervju kan eg samle informasjon som er vanskeleg å få tak i på andre vis, da meiningar, tankar og opplevingar kan ikkje verte observert. Ved å nytte halvplanlagde, formelle intervju, kan eg få svar på spørsmål, utarbeidd på førehand, som eg ønsker svar på, samtidig som informantane også har moglegheit til å bringe fram eventuelle andre forhold som dei vil ta opp (Postholm, 2011).

Slike intervju går ofte føre seg meir som likeverdige samtalar, da informantane også kan vere med på å styre retninga på intervjuet. Eg treng ikkje å følge spørsmålsrekka i intervjuguiden strengt, da det vesentlege er at dei sentrale emna og hovudspørsmåla vert omtala i samtalen. Ved å heller følge informantane sine refleksjonsreiser, kan eg på den måten få tak i informasjon som eg på førehand ikkje har førestilt meg (Postholm, 2011)

4.2.1 Utforming av intervjuguide

I forkant av intervjuar utarbeidde eg ein intervjuguide (sjå vedlegg 1) med nokre hovudspørsmål som handla om lågt presterande lesarars deltaking i Sommerles-kampanjen. I utforminga av desse spørsmåla avklarte eg i første omgang kva eg ønskte at intervjuar skulle gi meg av informasjon. Føremålet var å søke etter moglege faktorar som kunne medverke til, samt vere til hinder for, at Sommerles kan tene som tiltak for å redusere tilbakegangen i leseferdigheitsnivået hjå lågt presterande lesarar gjennom sommarferien.

Eg tok utgangspunkt i problemstillinga, som eg vidare delte opp i ytterlegare fem hovudspørsmål. Som nemnt er *korleis* og *kva* ofte nytta ord i fenomenologiske problemstillingar, og i følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 118) må forskaren stille både kva- og korleis-spørsmål i intervjuet. Eg nytta dermed opne kva- og korleis-spørsmål, og

utforma dei slik at fenomenet vart omtala frå forskjellige innfallsvinklar. Spørsmåla etterlyste først moglege faktorar informantane trudde kunne hindre og medverke til deltaking i kampanjen, og korleis dei trudde kampanjen i seg sjølv kunne hindre og medverke til deltaking, og vidare verte utvikla. Vidare spurte eg etter kva dei sjølv som lærarar, og andre, kunne gjere for å auke deltakinga blant dei lågt presterande lesarane. I tillegg stilte eg spørsmål som søkte etter informantane sine tankar kring dilemmaet mellom å la lågt presterande lesarar få ei pause og fri frå meistringsnederlaget dei opplever ved lesing eller å forsøke å motivere sjølv dei lågast motiverte og lågt presterande til lesing også i sommarferien.

I tillegg til hovudspørsmåla inneheldt intervjuguiden også ei rekke andre spørsmål, for å skape ei ramme kring intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012). I innleiingsfasen av intervjuet stilte eg faktaspørsmål for å etablere relasjonar og tillitsforhold til informantane. Vidare inneheldt guiden nokre introduksjonsspørsmål, for å høyre informantane sine eigne erfaringar og refleksjonar kring lesekampanjen, samt nokre overgangsspørsmål for å flytte fokuset frå generelle refleksjonar til personlege erfaringar og informanten si forståing av fenomenet. Etter hovudspørsmåla vart intervjuet avslutta med nokre avrundings- og oppklarings spørsmål som også opna opp for ytterlegare moglegheiter for informantane å bringe fram andre forhold som dei eventuelt ville ta opp.

4.2.2 Utval og tilgjengelegheit

Da lesekampanjen var avslutta når undersøkinga starta, kravde det sjølvstyk at eg fann informantar som allereie hadde meiningar om, erfaringar med og forståing av Sommerles. I ein mindre forskingsstudie, som det her er, er det i følge Postholm (2011), på grunn av tid og omfang, tenleg å velje det lågaste tilrådde talet informantar. Ho hevdar at forskaren kan klare å finne ein felles essens eller den sentrale opplevinga som er fellesnemnaren eller kjernen i forskingsdeltakarane sine opplevingar av erfaringa, ved å intervjuet tre personar. I følge Creswell (2013) skal dei tre aktuelle utgjere ei heterogen gruppe:

Dersom essensen som beskrives, skal få betydning for lignende kontekstuelle situasjonar, fordrer det imidlertid at en essens på tvers av forskningsdeltakere kan beskrives. Dersom det deltar tre personer i studien, anbefaler vi at disse er valgt ut fra de samme kriterier, og at de har erfaringer fra den samme konteksten (Creswell, 2013 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

Eg ønskte derfor å intervju tre forskjellige lærarar som først og fremst hadde kjennskap til og erfaring med Sommerles. Vidare var kriteria at dei hadde kompetanse og erfaring med lesing og leseopplæring på barneskolen, da målgruppa for kampanjen er elevar på 1. – 7. trinn – gjerne også på 3. – 5. trinn, som vert rekna som hovudmålgruppa for Sommerles. Da søkelyset mitt vidare har vore retta mot lågt presterande lesarar si deltaking i kampanjen, var det òg fordelaktig med kompetanse på lesevanskar, samt erfaringar med leseopplæring for elevar med låge leseprestasjonar.

For å nå fram til informantane eg har samtala med, sendte eg i første omgang ut ein førespurnad til rektorar ved åtte ulike skolar om dei hadde kjennskap til aktuelle informantar ved deira skole. Saman med førespurnaden sendte eg eit informasjonsskriv (sjå vedlegg 2) med kort presentasjon av prosjektet, samt føremålet med undersøkinga, og mellom anna kriteria for kva for informantar eg leita etter og informasjon om kva det vil innebere å delta i prosjektet. Dette gjorde eg for å kunne nå fram til informantar som svarte til kriteria, og som eg kan hende ikkje hadde nådd fram til på eigenhand, da ein rektor truleg har betre oversikt over kompetansen og erfaringane blant sine lærarar enn eg har.

Nokre av rektorane vidare sendte førespurnaden til alle sine tilsette, enkelte sendte vidare til avdelingsleiarar og nokre rektorar vidare sendte til enkeltlærarar. Da denne framgangsmåten resulterte i heller laber respons, byrja eg å sende ut førespurnader direkte til kollegaer og tidlegare kollegaer, lærarar eg hadde møtt gjennom praksisperiodane i løpet av studiet, og andre lærarar som eg vart tipsa om av kollegaer og andre.

Kvar skole har sin eigen skolekultur eller skolekode, med grunnleggande verdiar og normer som gir retning til mellom anna korleis, og med kva for metodar, arbeid og samarbeid vert utført (Arfwedson, 1984 i Jenssen & Roald, 2018). Da lærarar på ein og same skole derfor kan ha relativt like tilnærmingar til praksis, og dermed òg dele perspektiv på ulike emne, skulle eg helst fått tak i eit utval som fordelte seg på forskjellige skolar. Men etter fleire avslag, med mangel på tid som grunn, og med elles laber respons, var dette vanskeleg. Da den første informanten tipsa om to aktuelle kollegaer, førte det likevel til at utvalet vart samansett av tre informantar frå same skole.

4.2.2.1 Skildring av informant 1

Informant 1 jobbar som leserettleiar, og har over 40 år med erfaring frå læraryrket. Hen har utdanning innan pedagogikk, spesialpedagogikk og rettleiing, i tillegg til ei rekke kurs om

lese- og skriveinnlæring og lese- og skriveopplæring. Det daglege arbeidet går ut på rettleiing av elevar, og rettleiing av lærarar og assistentar. Kvart år gjennomfører hen lesetestar hjå alle elevar på 2. trinn, rettleiar lærarane korleis kvar enkelt elev bør verte følgt opp, og følgjer på slutten av skoleåret opp med nye testar, og samtalar med lærarane om prosessen, for å undersøke effekten av oppfølginga. Vidare har informanten òg spesialundervisning for elevar med store lese- og skrivevanskar.

Informant 1 sin kjennskap til Sommerles har kome gjennom e-postar med informasjon om kampanjen som biblioteket har sendt ut, og gjennom at dei har kome på besøk til ein klasse hen tidlegare jobba i, og fortalt og informert om kampanjen.

4.2.2.2 Skildring av informant 2

Informant 2 jobbar som kontaktlærar på småtrinnet, og har hovudansvaret for norskfaget i klassane på sitt trinn. Hen er utdanna førskolelærar, men har seinare mellom anna tatt norskutdanning, spesialisert seg på den første og andre leseopplæringa, samt tatt vidareutdanning innan spesialpedagogikk og rettleiing. Med til saman over 15 år med spesialundervisning for vaksne, norskopplæring for framandspråklege og som lærar for psykisk utviklingshemma barn, og vidare over 15 år som lærar på småtrinnet i grunnskolen, har informanten både ei lang og brei erfaring.

Informant 2 har høyrte om Sommerles gjennom at biblioteket har tatt kontakt med skolen og informert om kampanjen, og at dei har vore på besøk i klasserommet og fortalt om den. Hen har vidare kjennskap til Sommerles ved at eigne elevar har delteke i kampanjen og fortalt om den, og gjennom forteljingar frå kollegaar med barn som har delteke.

4.2.2.3 Skildring av informant 3

Informant 3 jobbar som kontaktlærar på 1. trinn, og har hovudansvaret for norskfaget i sin klasse. Hen er utdanna allmennlærar, og har både spesialpedagogikk, fordjuping i norsk for 1. til 7. trinn og vidareutdanning i norsk for ungdomstrinna. I løpet av over 10 år som lærar, for det meste frå 1. til 7. trinn, har informanten erfaring med byrjaropplæring og vidare leseopplæring og undervisning for både elevar med dysleksi, elevar med generelle lese- og skrivevanskar, og andre elevar med låge leseprestasjonar.

Informant 3 kjenner hovudsakeleg til Sommerles gjennom at eigne barn har delteke i kampanjen. Hen er usikker på korleis hen først fekk vite om kampanjen, men nemner at fleire kollegaar har hatt barn som har delteke. Informanten har ikkje hatt besøk av biblioteket i

nokre av sine klassar, men fortel at hen sjølv har fremja kampanjen ovanfor elevane sine og foreldra deira, som tips til ferieaktivitet for å vedlikehalde lesinga i løpet av sommarferien, og med ønske om deltaking.

4.2.3 Gjennomføring av intervju

For å gi informantane moglegheit til å vere budd på intervjuet, og dermed kunne oppleve mest mogleg tryggleik, fekk dei, i tillegg til omtala informasjonsskriv (sjå vedlegg 2), tilsendt intervjuguiden (sjå vedlegg 1) på førehand. For å kunne rette merksemda fullt mot det som kom fram i intervjuet, gjorde eg meg sjølv godt kjent med spørsmåla eg ønskte svar på, samt med utstyret eg skulle nytte for opptak, og moglege utfordringar eg kunne møte på, før intervjuet tok til. Postholm og Jacobsen (2018) meiner at dersom eg som forskar skriv notat i løpet av eit intervju, vil det av informanten kunne verte oppfatta som at det hen nettopp sa var veldig viktig, og motsett at det eg ikkje noterer, ikkje er så relevant. For å derfor vere sikker på at opptaket fanga opp alt som vart sagt, gjennomførte eg dermed prøveopptak med både ein diktafonapp og ein fysisk digital diktafon som backup, for å undersøke lyd kvalitet og for å sjekke at overføring til Nettskjema fungerte som det skulle. For å vidare skape ytterlegare tryggleik i intervjusituasjonen, rekna eg det som føremålstenleg å la informantane sjølv få velje kor intervjuet skulle gå føre seg (Postholm & Jacobsen, 2018).

For å kunne finne felles emne på tvers av informantane, og sørge for å unngå at dei forskjellige informantane tok meg ut i ulike straumar der eg ville få problem med å finne felles struktur eller felles underliggende mening kring fenomenet, nytta eg intervjuguiden under gjennomføring av intervjuet. For å følgje opp hovudspørsmåla, og for å få tak i meir informasjon som gikk i detalj, nytta eg «tre med greiner»-modellen til Rubin og Rubin (1995, i Postholm, 2011) – ein modell som i følgje Postholm (2011) er naturleg å nytte i fenomenologiske intervju.

I denne modellen utgjer hovudemnet stamma på treet, medan greinene er hovudspørsmåla som eg bringer inn i intervjuet. Greinene, eller hovudspørsmåla, bør ha tilnærma same grad av dekning gjennom intervjuet (Postholm, 2011). Da informantane kunne vere med på å styre retninga i intervjuet, og dermed hadde innverknad på kva for spørsmål som raskt vart diskutert ferdig, og kva for spørsmål som vart grundig belyst, forsøkte eg å styre intervjuet på ein slik måte at kvar grein på treet fekk lik vekt. I følgje Postholm og Jacobsen (2018) er det ikkje i alle tilfelle mest naturleg at spørsmåla vert stilt i den rekkefølga dei har i intervjuguiden. Eg opplevde i alle tre intervjuet at fleire av spørsmåla allereie hadde fått god

dekning gjennom informantane sine refleksjonsreiser vidare frå allereie stilte spørsmål. Fleire spørsmål vart dermed svart på utan å verte stilt, og eg stilte berre dei spørsmåla som eg meinte trengte ytterlegare dekning. Eg tolkar dette som at eg klarte å oppnå likeverdige samtalar med informantane, og at dei fekk vere med å på styre retninga.

Normalt sett vil informantane i ein fenomenologisk studie verte intervjuja berre ein gang. Med den makta informantane har i utviklinga av hendingsgangen i halvplanlagde intervju, vil det likevel kunne vere nødvendig å gjennomføre enkelte oppfølgingsintervju. Dersom ein informant bringer sentrale emne inn i samtalen som eg på førehand ikkje har tenkt på, er det naturleg at desse også får del i dei resterande intervju. For å kunne sjå struktur eller finne essens i dataa, betyr det dermed at eg må gjennomføre oppfølgingsintervju med dei som eg allereie har intervjuja. Oppfølgingsintervju vart ikkje aktuelt i denne undersøkinga, men i det første intervjuet nemnte informant 1, i tillegg til foreldra, biblioteket og politikarar, også kameratpåverknad som ein moglegheit. I forkant av dei resterande intervjuja la eg derfor til «vener» som stikkord til spørsmålet om kva andre kan gjere for å medverke til auka deltaking i kampanjen i intervjuguiden. Dersom slike tilføyningar hadde kome fram i seinare intervju, og det ikkje hadde vore mogleg å gjennomføre eventuelle oppfølgingsintervju, for eksempel på grunn av tidsramma på prosjektet, eller fordi aktuelle informantar ikkje hadde vore tilgjengelege, ville eg heldt fram med dei førehandsbestemte spørsmåla, av den grunn at det skal vere mogleg å samle dataa rundt nokre felles emne (Postholm, 2011).

4.2.4 Sikkerheit

Data i prosjektet er handtert i samsvar med UiT Noregs arktiske universitet sine retningslinjer for behandling av personopplysningar i forskings- og studentprosjekt⁴. For at informantane ikkje skal kunne verte identifiserte, er namna og kontaktopplysingane deira erstatta med kodar, som er lagra skild frå resten av materialet på ein kryptert ekstern harddisk. Vidare har eg ikkje nytta private samhandlingsløyisingar i korrespondanse med informantane om prosjektet.

4

<https://uit.no/Content/755221/cache=1637158889000/Retningslinjer+for+behandling+av+personopplysningar+i+forskings-+og+studentprosjekt+ved+UiT+%28oppdatert+300921%29.pdf>

I samsvar med føresetnadene og krava i UiT sine rutinar for bruk av privat utstyr ved behandling av personopplysningar i forskings- og studentprosjekt⁵, har eg nytta eigen telefon og datamaskin til behandling av personopplysningar. Telefonen har automatisk aktivering av skjermlås, samt kode berre eg kjenner til, og er nytta for opptak av intervju. Opptaka vart gjort ved bruk av mobilappen Nettskjema-diktafon, der dei med det same vart kryptert og utilgjengelege på telefonen, og sendt til Nettskjema som krev FEIDE-pålogging for lytting. Vidare har eg oppretta ein separat profil på datamaskina, utelukkande for dette føremålet, i samsvar med krava i omtalte rutinar.

For å unngå tap av opptak ved overføring til Nettskjema, eller eventuelle andre tekniske feil med diktafon-appen, er det tilrådd å nytte ein ekstra eining som gjer opptak samtidig. Eg nytta derfor i tillegg ein fysisk digital diktafon som backup. Backup-opptaka vart aldri overført til andre einingar, og straks sletta ved vellukka overføring frå diktafon-appen til Nettskjema.

4.3 Analyse av innsamla data

I fenomenologiske studiar er forskaren opptatt av innhaldet i datamaterialet, og ønsker å forstå den djupare meininga i informantane sine erfaringar (Christoffersen & Johannesen, 2012).

Eg har tatt lydopptak av intervju, som eg i etterkant har transkribert fullstendig ut. Deretter har eg gjennomført ei analyse av meningsinnhald med transkripsjonen som grunnlag. Slike analyser er, i følgje Van Manen (2016, i Postholm & Jacobsen, 2018), komplekse og kreative prosessar, som ikkje kan vere regelbunden. Samtidig er det, i følgje Christoffersen og Johannesen (2012, s. 105), viktig å sikre systematikk i analyseprosessen, mellom anna for at «forskeren lettere kan dokumentere hvordan han er komme fram til tolkninger av materialet».

Malterud (2003, i Christoffersen & Johannesen, 2012) skildrar analyse av meningsinnhald i fire hovudsteg, der ein i første omgang samanfattar meningsinnhald og skapar eit heilskapleg inntrykk av datamaterialet. Deretter går ein meir systematisk gjennom materialet, for koding av meningsberande element. Føremålet med kodinga er, i følgje Ringdal (2020, s. 275), «å redusere store mengder tekstdata til en overkommelig mengde kategorier som deretter organiseres etter temaer». Å kategorisere etter tema, svarar til det tredje steget i Malterud si

5

<https://uit.no/Content/754751/cache=1636628241000/Rutine+for+bruk+av+privat+utstyr+ved+behandli+ng+av+personopplysninger+i+forskings-+og+studentprosjekter+-+v1+-+vedtatt+10-11-21.pdf>

framstilling, som ho kallar *kondensering*. Føremålet med dette steget er å redusere datamaterialet, slik at ein til slutt kan samanfatte og skildre identifiserte mønstre og samanhengar.

For å verte kjent med og få eit heilskapleg inntrykk av datamaterialet, las eg gjennom dei transkriberte intervju, medan eg leitte etter interessante og sentrale emne som eg noterte i marginen. I denne prosessen fjerna eg samtidig mest mogleg irrelevant informasjon, for å gjere meiningsinnhaldet i materialet meir synleg. Eg korta ned informantane sine utsegn, og reduserte mengda overflødige ord. I tabell 1 viser eg eksempel på forkorting av nokre utsegn frå intervjuet med informant 2. Det første eksempelet viser forkorting av eit utsegn, der ingen nye ord er lagt til, anna enn at eit verb er bøygd. Eg har likevel flytta om på ord og omorganisert dei forskjellige delane av utsegna. I det andre eksempelet viser eg korleis eg har satt saman fleire utsegn som eg meiner høyrer saman. Christoffersen og Johannesen (2012) poengterer at ein slik reduksjon sjølvstakt kan ha avgjerande innverknad på den avsluttande tolkinga, men at tolkingane kan endre seg fleire gonger under arbeidet med dataa.

Tabell 1. Eksempel på forkorting av utsegn.

Opphavelig utsegn	Nedkorta utsegn
<i>I₂: Ja, i alle fall veit eg det var på gamleskolen, eg hugsar ikkje om det har vore her òg, men da har vi både fått info frå biblioteket, i form av kanskje eit lite brev eller plakat, og så har jo ho eine bibliotekaren var jo veldig flink til å kome å fortelje om det. Så eg har jo høyrte om det gjennom skolen, ikkje gjennom biblioteket, men altså dei har tatt kontakt med skolen.</i>	<i>I₂: Eg har høyrte om det gjennom at biblioteket har tatt kontakt med skolen. Vi har både fått info frå biblioteket, og så har bibliotekaren vore veldig flink til å kome å fortelje om det.</i>
<i>I₂: Vi har både fått info frå biblioteket, og så har bibliotekaren vore veldig flink til å kome og fortelje om det.</i>	<i>I₂: At bibliotekaren har vore veldig flink til å kome og fortelje om det, trur eg absolutt har vore ein faktor for deltaking. For det er ikkje alle som regelmessig går på biblioteket.</i>
<i>K: Trur du det har vore ein faktor?</i>	
<i>I₂: Absolutt, trur eg det. For det er ikkje alle som går regelmessig på biblioteket.</i>	

Vidare skilte eg ut det eg rekna som relevant for problemstillinga, ved å systematisk gå gjennom datamaterialet. Eg utheva delar av teksta, og markerte kodeord i margen om kva for informasjon tekstdelane gav. Kodeorda vart til ut frå orda eg hadde notert i margen i førre steg, og var ord som både kom frå informantane sine utsegn (induktivt) og omgrep frå den teoretiske ramma som eg kunne knytte til utsegna (deduktivt). Dette gjorde at eg vidare kunne samle informasjon som kunne verte knytt saman, og at eg kunne fjerne ytterlegare informasjon som ikkje hadde betydning for å kunne svare på problemstillinga.

I den tredje fasen kondenserte eg innhaldet, ved å trekke ut dei delane av intervjuet som eg hadde tildelt kodar. Eg samanlikna dei forskjellige kodane og tekstdelane som høyrte til, og satt dei opp i tabellar sortert etter kategoriane: foreldra, læraren, biblioteket, kampanjen, politiskarane. I enkelte tilfelle kunne eg plassere både kodar og tekstdelar under fleire kategoriar, men ved å gjere analysen på denne måten fekk eg likevel lese gjennom datamaterialet fleire gonger, med forskjellige merknader og i forskjellige sorteringar. Eg erfarte dermed å sjå dei same utsegna med forskjellige «briller», og gjere nye og forskjellige tolkingar av den same dataa.

Til slutt nytta eg det kondenserte og sorterte materialet til å utforme nye og samanfatta skildringar innan kvar enkelt kategori, for kvar av informantane. For å undersøke om samanfatingane eg hadde skrive var i tråd med det informantane hadde fortalt, las eg dei opphavelige transkripsjonane på nytt igjen og samanlikna.

4.4 Forskingsetikk

Forskingsetiske retningslinjer er vedtatt av Den nasjonale forskingsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH), og det er spesielt tre omsyn eg som forskar må ta. For det første har informantane rett til å styre og bestemme over seg sjølv. For det andre er eg plikta å respektere informantane sine privatliv. Og for det tredje har eg eit ansvar for å unngå å gjere skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41).

Informantane vart i informasjonsskrivet (sjå vedlegg 2) informert om korleis eg tar vare på personvernet, korleis eg lagrar og bruker opplysingane om dei, og kva som skjer med opplysingane når prosjektet er avslutta. For å kunne delta måtte dei gi uttrykkeleg og skriftleg signert samtykke på samtykkeerklæringa som følgde med det same skrivet, og eg opplyste om at det var frivillig å delta i prosjektet. Eg gjorde det vidare tydeleg at dei når som helst kunne trekke samtykket tilbake, utan å gi nokon grunn. Alle personopplysingane ville då bli sletta,

og det ville ikkje føre til nokre negative konsekvensar for informanten dersom han eller ho ikkje ville delta eller seinare valte å trekke seg.

Dette informasjonsskrivet er sentralt for å verne om personvernet, og er utarbeidd med utgangspunkt i Norsk senter for forskingsdata (NSD) sin mal for slike informasjonsskriv. Prosjektet er også meldt til NSD, som har vurdert at behandlinga av personopplysingar i prosjektet er i samsvar med personvernlovgivinga (sjå vedlegg 3).

4.5 Kvalitet i studien

Ifølgje Postholm (2011) er kvaliteten i ein fenomenologisk studie ei direkte følge av forskaren si evne til å behandle og tolke data. Det inneber mellom anna at eg som forskar må stille meg til både informantane og den innsamla dataa på ein slik måte at det er informantane sine opplevingar som vert grunnlaget for analysen. Og vidare må eg sørge for at det er samanheng mellom skildringane og analysane og dei tolkingane som vert gjort. «Forskeren blir dermed betraktet som det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet på ein studie» (Postholm, 2011, s. 136). Kvaliteten i studien vert vidare diskutert i lys av kor påliteleg den innsamla dataa er, samt kor godt, eller relevant, den innsamla dataa representerer fenomenet eg har undersøkt.

4.5.1 Pålitelegheit/reliabilitet

En kvalitativ studie vil være svært vanskelig å replikere både fordi møtet mellom forskeren og forskningsfeltet og menneskene som deltar i studien, vil fortone seg forskjellig, fordi ulike forskere bringer med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forskningen, og fordi alle mennesker hele tiden er i utvikling, både forskere og forskningsdeltakere (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 223-224).

Ifølgje Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) er pålitelegheit knytt til min refleksjon kring korleis undersøkinga, og eg som forskar, kan ha hatt innverknad på resultatet. Eit kjent fenomen er at informantar tilpassar sine utsegn, til kva dei trur forskaren ønsker å høyre (Hox, 1994; West & Blom, 2017, i Postholm & Jacobsen, 2018). Eg har derfor vore medviten om min relasjon til informantane, og forsøkt å gjennomføre og styre intervjuet slik at eg ikkje hadde innverknad på informantane, og slik at eg fekk samla inn relevant data knytt til problemstillinga. Eg nytta derfor opne spørsmål som ikkje favoriserte enkelte typar svar, og var open for at informantane sjølv kunne bringe andre sentrale emne inn i samtalen som eg på førehand ikkje har tenkt på.

For å vidare styrke pålitelegheita i studien har eg synleggjort eigen subjektivitet, ved å skildre mi eiga oppleving av fenomenet i introduksjonskapittelet. Eg har sett på meg sjølv som ein lærande person, og behandla informantane med respekt. Deira «stemmer» er gjort synlege i oppgåva med sitat – noko som i følgje Lincoln (1995, i Postholm, 2011, s. 134) er ein standard som ein god studie skal leve opp til. Eg har vidare sørga for at det er grunnlag for analysane og tolkingane i informantane sine skildringar ved å ta i bruk member-checking, som av Lincoln og Guba (1985, i Postholm, 2011, s. 132) vert vurdert til å vere den viktigaste prosedyra for å kunne skape ein truverdig studie. Alle informantane har fått moglegheit til å uttale seg om dei kjenner seg att i det som er skriven, både i transkripsjonane og i dei samanfatta skildringane. På den måten har dei fått høve til å kome med eventuell tilleggsinformasjon, samt utsegn om eventuelle faktafeil og feiltolkingar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 152).

4.5.2 Gyldigheit/validitet/relevans

Indre gyldigheit dreier seg for det første om i kva for grad den verkelegheita eg påstår at eg studerer og analyserer, stemmer overeins med dei omgrepa og teoriane eg har nytta for å skildre denne verkelegheita. For det andre handlar det om kva for grunnlag eg har for å uttale meg om årsak og følgje ut frå den undersøkinga eg har gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229).

I og med at fokuset i studien er retta mot lågt presterande lesarar, kunne nettopp dei vore relevante informantar til studien. Men da låge prestasjonar kan vere eit sårt tema for den det dreier seg om, har eg, med bakgrunn i forskingsetiske prinsipp, for å unngå skade, likevel valt å ikkje nytte denne gruppa som informantar. Elles ville også målgruppa for Sommerles, både deltakarar og dei som ikkje deltek, kunne gitt svært relevant data. Men på grunn av avstanden i tid, både til førre kampanje og neste, og dermed kanskje deira minne om og kjennskap til kampanjen, ville det vore vanskeleg å argumentert for pålitelegheita i den innsamla dataa. I følgje Postholm og Jacobsen (2018) er kompetanse eit viktig forhold å reflektere over når forskingsspørsmål er retta mot eit fenomen, og eg valte derfor heller å undersøke lærarar, etter kriterium omtalt i metodekapittelet, sine perspektiv kring fenomenet. Da lærarar på ein og same skole, som nemnt, kan ha relativt like tilnærmingar til praksis, og dermed òg dele perspektiv på ulike emne, kan det ha betydning for gyldigheita av undersøkinga at alle informantane jobbar på same skole. Samtidig arbeider ingen av dei på same trinn, og ingen av dei har vore kollegaar i meir enn tre år.

Ytre gyldigheit dreier seg, i følgje Postholm og Jacobsen (2018), om i kva for grad mine funn kan verte overført – eller generalisert – til andre kontekster. Men da det i fenomenologiske undersøkingar vert lagt vekt på ulike forståingar og fortolkingar av eit fenomen, vil det vere vanskeleg å kunne generalisere funna ut over akkurat det som er studert. «Det er jo deres oppfatningar og fortolkingar, andre vil ha andre oppfatningar og fortolkingar» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). Ved å undersøke lærarane sine perspektiv, vil eg kunne uttale meg om kva for årsaker og følgjer dei, basert på sin kompetanse, kunnskap og erfaringar, samt kjennskap til sine elevar, trur har betydning for deltaking i Sommerles. Likevel meiner eg at funna mine vil kunne vere relavante også utover lesekampanjen, da både temaa som vert handtert, og spørsmål som vert diskutert, ikkje berre er aktuelle for deltaking i Sommerles, isolert sett, men for lesing generelt.

5 Presentasjon av data

I dette kapittelet presenterer eg resultatet av analysen, samt ei endeleg samanfatning av dataa. Analysen er gjennomført slik det vart presentert i kapittel 4, og materialet er, som òg nemnt, samansett av til saman tre intervju, av tre lærarar frå same skole.

5.1 Resultat av analysen

Dei samanfatta skildringane, som utgjer resultatet av analysen og mine tolkingar av informantane sin meiningar, vert for kvar av informantane i denne delen presentert kategori for kategori.

5.1.1 Foreldra

5.1.1.1 Informant 1

Foreldre som er ivrige, som les sjølv, og som viser at det er bøker heime, og at dei av og til sitt og les i sin eigen leseverd, trur eg nok kan få motivert ungane sine. Ja, eg trur nok foreldra er krumtappen.

Informanten meiner at foreldra først og fremst er avgjerande når det gjeld Sommerles, i og med at det går føre seg på sommaren. «I løpet av sommarferien så er ikkje læraren der, men foreldra er der heile tida. Så det er foreldra som må ta hovudstyringa». Dersom ein ikkje har foreldre som er ivrige, som sjølv er med på deltakinga, og backar opp for motivasjonen, så meiner informanten at ein som barn har tapt i lotto. For hen trur at foreldra si deltaking er veldig viktig, og at foreldra veldig ofte ligg bak, når det gjeld deltaking i Sommerles-kampanjen. Samtidig peiker hen på at det finst mange forskjellige typar foreldre.

Når det gjeld høgt presterande lesarar som ikkje deltek, trur informanten at foreldra ikkje pressar på for at dei skal delta, fordi dei meiner at barnet er så god å lese frå før av at det heller kan gjere noko anna om sommaren. «Det der tenker eg nok er litt meir *laissez faire*». På den andre sida, når det gjeld høgt presterande lesarar som deltek i kampanjen, trur informanten at foreldra heller tenker: «Ja, du er så dyktig å lese. Du skal halde det her ved like».

I tillegg legg informanten til at mange foreldre nok tenker at ferie er ferie. «Og så skal nokon reise på ferie. Og nokon skal til mor, og nokon skal til far, og besteforeldre, og Gud veit kor».

Dei mest medvitne foreldra vil nok klare å smi det her saman, og kjøper bøker til ungane sine, lar dei få tid til å lese, ha med seg bok på flyet, og. Men så har vi ganske mange foreldre òg, som ikkje er så medvitne på det.

Vidare trur hen at mange av dei lågt presterande lesarane har heilt andre ting dei har lyst å gjere i sommarferien, og ikkje den svartens lesinga, som dei er så irritert på frå før: «Den lesinga. Åh, det gidd eg ikkje. Og i alle fall ikkje i ferien». Samtidig hevdar informanten at hen er sikker på at det ikkje er tvil om at dersom dei som ikkje uansett les av seg sjølv deltek på Sommerles – og har foreldre som støttar opp og er engasjerte, er med dei på biblioteket og bruker litt av tida på det – vil verte betre lesarar. Likevel fortel informanten at hen er noko ambivalent til det å skulle jobbe for at dei lågt presterande lesarane skal nytte sommarferien til lesing. «Det slit eg litt med å skulle presse gjennom. Eg synest dei treng det, men samtidig er dei berre ungar, dei treng fri òg». Hen meiner at ein må vurdere hjå kvar enkelt unge, at foreldra må vere med å styre, og gjere avtalar med barna om lesing, utan å drepe dei med lesinga, for «om ein har drepe dei med lesing om sommaren, er dei i alle fall fed up med den lesinga når dei byrjar på skolen igjen». Samtidig framhevar hen at det er ingen som tek skade av å høyre på lydbok om sommaren. «Det bør ikkje kunne kjennast som eit slit, om ungen er passeleg auditivt sterk, og kan høyre».

Oppsummert meiner informanten at foreldre som ikkje interesserer seg for kampanjen, og ikkje snakkar om han, er eit hinder for deltaking i Sommerles. Og når det gjeld dei lågt presterande lesarane, som over hovudet ikkje har lyst til den der lesinga, seier informanten: «der trur eg foreldra er krumtappen».

5.1.1.2 Informant 2

«Alle som har ungar som er glade i å lese, burde visst kor heldige dei er».

Informant 2 trur at dei som på eget initiativ deltek i Sommerles har ein veldig glede av det å lese, og synest at det å lese er spennande. Vidare fortel hen at det er dei som allereie er best å lese, av elevane i klassen hen jobbar i, som deltek i Sommerles. Hen trur grunnen til deira deltaking i kampanjen er at dei synest det er gøy å lese, og at dei dermed allereie har ein motivasjon for å delta i ein slik kampanje. Elles legg hen til at enkelte andre elevar kanskje deltek fordi foreldra deira melder dei inn. Samtidig legg hen til at om ungen ikkje sjølv er motivert for å lese og delta i Sommerles, krev det oppfølging heime, og da kan det hende at det ikkje vert så mykje prioritert på sommaren. Vidare trur informanten at det kan vere eit lite

hinder for nokre at endringar i personvernforordninga ikkje tillèt at andre enn foreldra melder på ungane sine i kampanjen. Samtidig trur hen at om lærarane, eller biblioteket, kunne ha meldt ungane på, er det ikkje sikkert deltakinga hadde vore noko utover berre det å melde seg på.

Dei er jo nøydd til å ha ei viss form for oppfølging heimanfrå. Det her er små ungar, og dei kjem seg jo ikkje til biblioteket og får lånt bøker sjølv. Om ungen ikkje har noko indre motivasjon sjølv, og foreldra ikkje synest det er så viktig å lese om sommaren, så er kanskje heller ikkje den første tanken at «åh, no må vi gå på biblioteket».

Hen trur ikkje at alle foreldre tenker at det er så viktig å oppretthalde lesinga om sommaren, og legger til at det er forskjellig kva folk synest er viktigast å halde på med i ferien. Blant dei elevane hen helst skulle sett at deltok i kampanjen, er det berre dei hen meiner som har spesielt medvitne foreldre – som tenker at ungane sine ikkje kan ta så lang pause frå lesinga – som deltek utover berre det å melde seg på. «Det kan jo hende at nokon tenker at no er det ferie, no orkar vi ikkje med det der skolemaset». For enkelte foreldre forbinder, i følgje informanten, lesing med skole, og nokre har ikkje så stor glede av å lese sjølv heller. Dette meiner hen vil smitte over på ungane, og hevdar vidare at kva for forhold foreldra har til det å lese, har betydning for kva for forhold ungane vil få til det same. «Om du som forelder les bøker og har glede av det, så vil du jo gjerne at ungane dine òg skal gjere det».

At foreldra sjølv viser at dei les er eg overtydd om at har ein positiv innverknad på ungane. Om du ser at mor les, og at far les, og at det å lese bøker er ein del av livet deira, så vil det smitte over.

Fråvære av glede for lesing, skyldast i følgje informanten ofte at ein synes lesinga er vanskeleg. Når det gjeld sine eigne elevar som strever med lesing, fortel informanten at hen ofte tenker på korleis hen sjølv ville vore som deira forelder. «Hadde du budd heime hjå meg, eller hjå den eller den læraren, så hadde vi i alle fall lese dobbelt så mykje, kvar dag, for å kome over den der vesle kneika som gjer at du ikkje synest at det er så gøy å lese». Hen hevdar at om ungane får hjelp heimanfrå, vert følgt opp med jamne mellomrom, har foreldre som hjelper til med å finne litteratur til dei, så vil lesinga gå bra, og legg til at dei for eksempel kan lese litt kvar for kvarandre, men òg høyre på lydbok.

5.1.1.3 Informant 3

Det med at vaksne sjølv les trur eg kan vere med på å medverke. Det å sjå at dei vaksne også les, har bøker heime, avisar, blad, og ikkje berre på telefonen. Eg synest å ha sett det med elevar eg har hatt, der ein veit kor det er bøker i bokhylla heime, at foreldra si interesse smittar. Ungane er vande med å lese, liker å lese bøker, hentar bøker, og ønsker å gjere det som ein aktivitet.

Informant 3 meiner at foreldra både kan medverke til og vere hinderet for deltaking i Sommerles. Vidare nemner hen både leseprestasjonar og interesse for lesing som avgjerande faktorar for deltaking i kampanjen. Samtidig meiner hen, som nemnt, at foreldra si interesse kan smitte, og trur vidare at leseprestasjonar og interesse for lesing har gjensidig påverknad på kvarandre.

Om ein vidare skal få utbytte av deltakinga, er informanten si erfaring at foreldra sjølv må engasjere seg i kampanjen, og framhevar det å gjere deltakinga i Sommerles til ein hyggeleg aktivitet foreldra kan gjere saman med ungene sine. I alle fall når det dreier seg om dei yngste ungene og dei lågt presterande lesarane, trur informanten det er avgjerande at foreldra sjølv på ein måte deltek i kampanjen saman med ungene. Hen fortel at ungene kan tenke at «Det er ingen som seier at eg skal gjere det, det står ingen plassar at eg skal gjere det her», og legg derfor vekt på at ungene treng oppfølging, og påpeiker at det er viktig at det ikkje vert ungene sitt ansvar. «Vi vaksne må vere med». Samtidig viser informanten forståing for dei foreldra som kanskje har strevd seg gjennom leseleksa saman med ungene sine kvar dag i løpet av heile skoleåret.

Skal vi aldri få fred? Det er jo eit dilemma. Ein kan gi eleven ei pause, men så veit du samtidig at med den pausen vil eleven hamne enda lengre tilbake igjen på lesinga. Det er jo enda viktigare å få med dei elevane som slit, sjølvsagt.

Informanten fortel at det er mykje ein som lærarar kan gjere på skolen, men at ein som lærar ikkje er der i løpet av dei åtte vekene i sommarferien. Hen meiner derfor at det er foreldra som må følgje opp, og at det er dei som må hjelpe oss med denne utfordringa. Samtidig trur hen at mange foreldre senker skuldrene litt i sommarferien, og påpeiker at enkelte foreldre tenkjer at lesing er noko ein gjer på skolen. «Eg trur det er mange foreldre som ikkje anar kor mykje elevane går tilbake i leseutviklinga i løpet av sommaren». Foreldra sine oppfatningar av viktigheita av å lese jamleg også om sommaren, i tillegg til deira kjennskap til, samt

interesse for, kampanjen, trekker informanten derfor fram som viktige faktorar. «Eg trur jo foreldra ønsker å hjelpe barna sine mest mogleg. Men dei treng å vite kva dei skal hjelpe dei med, korfor og korleis».

5.1.2 Læraren

5.1.2.1 Informant 1

Først og fremst meiner informanten at den låge leseprestasjonen i seg sjølv, sjølv sagt er eit hinder for deltaking i Sommerles: «Om vi klarar å gjere ungane til gode avkodarar – for det er jo avkodinga som er det viktige i starten – så kanskje dei sjølv ønsker å lese for innhaldet sin del, for opplevinga, seinare».

Som nemnt, meiner informanten at foreldra er «krumtappen», når det gjeld å oppfordre til deltaking i kampanjen. Samtidig meiner hen at læraren òg bør vere med å oppfordre, men det trur det er «litt annanrangs». Hen formidlar viktigheita av læraren sin medverknad til å motivere elevane ved at det er viktig at hen er ivrig og engasjert, og «backar opp» om deltaking i kampanjen. Spesielt når det gjeld den lågt presterande lesaren, meiner hen det er eit hinder dersom ein som lærar ikkje har prøvd å oppfordre på positive måtar ved at ein for eksempel har snakka direkte med eleven:

Det her høyrdest spennande ut. Ver med på det her. Eg skulle så gjerne ønska at du var med på det her. Og etter at vi har starta på skolen igjen, så kjem eg til å spørje dokker, kven var med? Var det nokre av dokker som vant nokre premiar? Kva leste dokker?

I tillegg trekker informanten fram kameratpåverknad som ein måte for læraren å motivere ein elev til deltaking: «Kameraten din skal vere med. Da kanskje du også skal vere med».

Læraren kan òg oppfordre elevane til å gjere det saman: «Vi dreg i lag, så ordne vi».

I eit lengre perspektiv trur informanten at dersom ein kan få elevane til å verte interessert i bøker, og interessert i litteratur generelt, vil Sommerles vere noko som dei, indre motivert, vil ønske å vere med på. Ved å sjølv vere ein engasjert lesar, og vise at ein les, hevdar informanten at læraren kan smitte sitt engasjement for lesing over på elevane. Gjennom å kome med gode forslag til bra litteratur, og ny litteratur, og i tillegg lese den for elevane, trur hen at ein kan klare å få dei til å ønske å lytte til litteratur, og dermed klare å skape eit engasjement for god litteratur hjå elevane. «Vi driv ikkje berre og leiter i det gamle på biblioteket, men vi får stadig ny litteratur, som stemmer med barn no sin kvardag. Det er viktig. Aktuell litteratur».

I tillegg meiner informanten at læraren kan ha ei avgjerande rolle når det gjeld å gjere kampanjen synleg for foreldra, spesielt for dei som ikkje er medvitne om verdien av deltaking i den.

Når vi på skolen vidaresender informasjon om kampanjen til alle foreldre, så vil jo i alle fall nokre av foreldra lese det her, og kanskje bite på. Om ikkje skolen får sendt det ut, og viser frå skolen si side at lærarane meiner det her er viktig, så trur eg nok mange foreldre tenker at: Nei da, det der er vel ikkje så nøye, vi har ikkje høyrte noko frå skolen om det, da er det sikkert ikkje så nøye.

Vidare trur informanten at samarbeid mellom biblioteket og skolen er viktig, og kan legge til rette for deltaking. I tillegg til å samarbeide om formidling av informasjon om kampanjen, meiner informanten det er viktig at biblioteket og skolen samarbeider om å tilby foreldre hjelp og rettleiing, når det for eksempel gjeld påmelding.

Det treng ikkje berre å vere framandspråklege, som har eit anna morsmål, og av den grunn ikkje forstår. Det kan vere andre foreldre òg som ikkje får til med all den dataen, og ikkje har nokon til å hjelpe seg og slik. Det er heilt klart at det kan vere eit aber: Nei, det her fekk eg ikkje til på første forsøk, så vi berre drit i det der, vi orkar ikkje.

Det ville derfor, i følgje informanten, vore til ungane sitt gode dersom lærarane på skolen kunne ha meldt dei på kampanjen. «Men det er jo klart at personvern, og alt det der, er viktig». Hen meiner derfor at lærarane og, eventuelt eller, biblioteket bør tilby foreldra hjelp. «Om det er vanskeleg å få meldt dokker på, gi beskjed med ein gong, så skal vi fikse det saman». Hen seier at «det må ikkje verte foreldra som vert stopparen for at ungane skal få vere med», understrekar med det at dette samarbeidet derfor er viktig.

5.1.2.2 Informant 2

«Vi må i alle fall framsnakke lesing, og lese bøker for ungane».

Blant informant 2 sine elevar er det, som allereie nemnt, hovudsakleg dei som allereie er best å lese, og som synest lesing er gøy, som deltek i Sommerles. For å kunne auke deltakinga i kampanjen meiner hen derfor at læraren må forsøke å spreie glede for lesing blant elevane sine, og trekker fram at «ungane synest det er veldig kjekt å verte lest for». Hen legg vekt på at læraren sjølv må vise seg som ein lesar. Trass i det føyer hen til at hen for sjeldan sjølv les

bøker høgt for elevane sine, og legg mangel på tid til grunn. Samtidig vert det nemnt at elevane, gjennom forskjellige digitale plattformer som skolen har tilgjengeleg for dei, har stor tilgang på lydbøker som dei kan høyre på. Hen er likevel ikkje sikker på kor medvitne elevane er på moglegheita for å nytte desse plattformene også på fritida, og understrekar at det er ein moglegheit læraren må formidle til elevane sine. I tillegg til at både læraren og foreldra kan smitte si glede for lesing over på ungane, føyer informanten til at læraren òg bør vere merksam på at også vener i mange tilfelle har stor påverknad på kvarandre.

Når det vidare gjeld deltaking i Sommerles, har informanten tru på at informasjon i skoletida har betydning. Hen meiner at læraren må snakke om Sommerles med elevane sine, og promotere kampanjen i klasserommet. Læraren må, i følgje informanten, fortelje ungane kva dei skal gjere om dei har lyst å vere med, ikkje berre ein gong, men ta det opp att fleire gonger i tida før sommaren, og igjen tipse dei om moglegheitene for at dei òg kan høyre på lydbok på PC.

Eg trur ikkje alle ungane tenker at det er så viktig å oppretthalde lesinga om sommaren. Derfor seier vi jo kvart år at «no må dokker hugse å lese litt i sommar» og «ikkje legg vekk bøkene heilt». Enkelte gonger føler eg at eg gjentar meg sjølv til det kjedelege med å mase om den lesinga, men det er jo berre så viktig.

Lågt presterande lesarar har, i følgje informanten, sjeldan kome seg dit at dei les for å verte underhalde, og for å ha det gøy. Det er derfor naturleg at dei ikkje er motiverte for å nytte ferien sin til lesing. I tillegg trur informanten at mange av dei lågt presterande lesarane heller ikkje forstår at om dei hadde vorte litt flinkare å lese, så hadde det også vore mykje meir gøy å gjere det. Trass fråvære av både motivasjon for deltaking i kampanjen, glede for lesing, samt meistring ved det å lese, hevdar informanten at hen likevel ville forsøkt å motivere eleven til å delta. «Det er jo enda viktigare for den eleven at ein ikkje stoppar opp i to månader, enn for dei flinke lesarane». Hen legg derfor vekt på at for at elevane skal kunne oppleve glede ved lesinga, må dei først og fremst få oppleve meistring.

Å seie at «du er jo ikkje så glad i det, så da slipp du», synest eg vert ein misforstått snillheit. Lesing er noko du veit at du må gjennom uansett, og ikkje noko du kan velje bort.

5.1.2.3 Informant 3

Det å kome på skolen og har heldt lesinga ved like, tenkjer eg jo er til ungane sitt beste. Du kjenner fort på det når du kjem på skolen igjen og ikkje har lest, og merker at; OK, det her var faktisk vanskeleg.

Informant 3 trur det er viktig at ungane veit kva Sommerles er for noko, og legg vekt på at også dei bør verte medvitne om korfor det er viktig å lese, og kva for betydning sommarferien kan ha for leseferdigheitene. I tillegg til å bruke tid på skolen til å sette dei inn i kva kampanjen går ut på, moglegheitene den har og kva ein kan lese, trur hen òg det er viktig å gjere elevane medvitne på kva for betydning det kan ha å delta i kampanjen. «Eg trur at vi lærarar må gjere elevane medvitne, for at dei sjølv skal forstå korfor det her er viktig, og snakke med ungane om viktigheita av lesing, kva for moglegheiter det gir oss».

Informanten trur at mange aldri får oppleve det å kose seg med lesing fordi avkodingsferdigheitene deira er så dårlege at dei kanskje ikkje får med seg innhaldet. I den samanheng påpeiker hen at leseopplæringa bør ha eit større fokus på avkoding, heller enn å vere for tidleg oppteken av at elevane skal forstå alt dei les. Hen trur, som nemnt, at leseprestasjon og interesse for lesing heng saman. For å kunne medverke til motivasjon og interesse for lesing, meiner hen derfor at læraren bør gjere elevane medvitne på at det er forskjellige måtar å lese på, og at ein mellom anna kan lytte til lydbøker. «Det er òg veldig mange som er veldig gode på leseforståing, som kan lytte til bøker og få med seg innhaldet, men der avkodinga i mange tilfelle ikkje er så god». I tillegg nemner informantent at det mellom anna på Skolen min frå Cappelen Damm ligg ein del bøker og lydbøker, delt inn etter nivå. Hen føyer til at læraren òg kan gjere elevane merksame på at dei kan bruke dei digitale plattformene som dei allereie kjenner til gjennom skolen. «Det er jo ikkje så lett å leite i den jungelen av kva vi kan lese. Så vi må kanskje gi nokre tips».

Samtidig trur informantent at det faktisk kan vere til hinder dersom det vert eit for stort fokus på kampanjen på skolen, og at interessa kanskje ikkje er like stor om elevane forbind Sommerles med skolen. Likevel synest informantent det er viktig at ein i alle fall skal gi alle elevane moglegheita til å delta i kampanjen, men påpeiker at kampanjen jo er frivillig, og nemner at det er ein balansegang mellom det å motivere elevane til lesing og det å pålegge dei å lese.

Vidare meiner informanten, som nemnt, at foreldra er avgjerande, men at dei treng å vite kva dei skal hjelpe dei med, korfor og korleis. Hen meiner at lærarane må opplyse foreldra, og fortelje dei både kva Sommerles er for noko, og kva godt elevane vil kunne få ut av å delta i kampanjen.

Eg trur det er kjempeviktig å formidle betydninga av det til foreldra. For da har vi i alle fall dei fleste foreldra med, som jo tenker at dei i alle fall skal bidra med det dei kan.

Informanten fortel at hen har fremja Sommerles ovanfor elevane sine og foreldra deira, som tips for å vedlikehalde lesinga i løpet av sommarferien. Hen har erfart at mange elevar deltek i starten, men fell av i løpet av sommaren, og påpeiker derfor at hen kanskje ikkje har vore så flink som ein burde ovanfor foreldra, satt dei inn i kva det dreier seg om, og kor viktig det er å vedlikehalde lesinga. Hen meiner derfor at ein burde samarbeide meir med foreldra om ungane si deltaking i kampanjen, og lesing generelt.

For eksempel det at det berre er foreldra sjølv som kan registrere ungane sine, nemner informanten som eit problem hen har opplevd. Hen har ønska å jobbe med Sommerles i undervisninga på skolen, men fortel at hen har vore hindra av manglande påmelding frå foreldra. Hen trekker derfor fram at foreldremøte kan vere ein arena for samarbeid, og at ein der kan gå inn på Sommerles saman med foreldra og vise dei.

Vidare meiner informanten at lærarane på skolen bør verte einige om korleis dei skal fremje og engasjere seg i kampanjen. Utan ein slik felles praksis har informanten erfart at det har vorte noko tilfeldig kva for kjennskap ungane og foreldra har fått til kampanjen, og det har dermed òg vorte noko tilfeldig kva for elevar som har delteke. «Vil eg gjere det på 1. trinn, så gjer eg det. Vel eg at dette er noko foreldra må ta seg av sjølv, så gjer eg det».

5.1.3 Biblioteket

5.1.3.1 Informant 1

«Eg visste ikkje om Sommerles før ho frå biblioteket sendte den der mailen om kampanjen, eller den informasjonen, og spurte om ho kunne kome. Og ja, sjølvsagt kunne ho det».

At biblioteket opplyser om Sommerles-kampanjen, slik at alle har moglegheit til å få det med seg, meiner informanten er avgjerande for å få deltakarar, og legg spesielt vekt på det at «biblioteket viser seg ute i terrenget, på skolane – for det er der dei treffer ungane». Heller

enn at dei berre sender e-post, med informasjon som lærarane kan vidareformidle, trur hen det er lurt for kampanjen sin del at biblioteket, «in person», kjem til skolen:

Det at dei såg ein representant for Sommerles førte nok til at fleire møtte opp på biblioteket for å få lånt noko. Kanskje nokre berre lånte éi bok. Men éi bok er betre enn ingen bøker. Og når ho frå biblioteket kom og la fram det her, så fekk ho ein masse spørsmål frå elevane: Kva tid får ein premie? Kor mykje må ein ha lese for å få premie? Og kva for bøker må vi lese? Kan vi lese teikneseriar?

Vidare meiner informanten at biblioteket må marknadsføre Sommerles også utanfor skolen. Hen peiker på at informasjon om kampanjen må vere tilgjengeleg der folk ser den, og vere forståeleg for den det gjeld. Som eksempel vert det nemnt at kampanjen kan synleggjerast ved å henge opp plakatar rundt omkring, og at den bør vise seg på sosiale media – spesielt for foreldra: «Kanskje det kan vere ein filmsnutt, eller noko, som foreldra kan sjå. Det må jo vere noko kort, sjølv sagt, om dei skal gidde å sjå».

5.1.3.2 Informant 2

«At bibliotekaren har vore veldig flink til å kome og fortelje om det, trur eg absolutt har vore ein faktor for deltaking. For det er ikkje alle som regelmessig går på biblioteket».

Informant 2 har høyrte om Sommerles gjennom at biblioteket har tatt kontakt, sendt informasjon til lærarane, og kome på skolen og fortalt om kampanjen. Som nemnt har informanten tru på at informasjon i skoletida har betydning. Hen framhevar besøket frå biblioteket, og trur at det har vore ein faktor for deltaking i kampanjen. For å auke deltakinga ytterlegare trur hen derimot at informasjonen òg må treffe foreldra direkte.

Det kunne ha vore noko som heva kampanjen litt, slik at det vart litt blest om den, og som kunne gjere at ungane sjølv vart motiverte. Kanskje det kunne ha vore noko smash-opning på torget. No startar det! No går startskotet på lesekampanjen!

Når det dreier seg om andre hendingar retta mot barn i lokalsamfunnet, opplever informanten at foreldra stiller opp for barna sine. «Om det er opning av ein festival, eller barnas ditt eller datt dag, så synest eg foreldra her i kommunen veldig ofte er flinke å følgje opp og delta når noko skjer». Hen legg vidare til at om ein ikkje er vant til å gå på biblioteket til vanleg, så er det kanskje ikkje noko ein i utgangspunktet tenker på om sommaren heller. Hen håper derfor at biblioteket kan nå ut til, og vere med på å auke medvitte blant, foreldra, slik at dei vil

synest at lesing er så viktig at dei vil ta seg nokre turar på biblioteket saman med ungane sine i løpet av sommaren.

5.1.3.3 Informant 3

Informant 3 tenker at skolen kanskje er den arenaen ein vil kunne nå ut til flest mogleg, og trur derfor at besøk frå biblioteket kan ha betydning. I tillegg til å fortelje om Sommerles for elevane, trekker hen òg igjen fram foreldremøte, og at det kan vere ein avgjerande faktor at biblioteket også møter foreldra. «Eg trur mange gongar at når det ikkje er oss vanlege lærarane som står der, så kan interessa verte litt større».

Vidare meiner informanten at biblioteket, i tillegg til å kome på besøk, også kan invitere skolen til biblioteket. «Det er nok mange som ikkje har vore i eit bibliotek før når dei byrjar på skolen, så det trur eg kan føre til enda meir motivasjon». Hen fortel at for ein skole hen tidlegare jobba på hadde biblioteket eit fast opplegg for elevane på 2. trinn kvart år. Klassen fekk invitasjon frå biblioteket, og elevane fekk omvising og vart presentert for forskjelleg og aktuell litteratur. Informanten trur at slike opplegg i førekant av kampanjen kan ha betydning for elevane si interesse og motivasjon for lesing, «og liksom fått dei på bana». I tillegg fortel hen at foreldra på førehand hadde fylt ut skjema, slik at elevane også fekk sine egne lånekort når dei kom. «Det å få sitt eget lånekort, som ungane kan låne egne bøker med, trur eg også er med på å bygge opp interessa og kan vere ein motivasjon».

Til slutt trur informanten vidare at biblioteket også kan motivere ved å inviterte til ein kickstart av kampanjen, og gjorde det til ei fast greie. «No startar Sommerles. Vi stiller med bollar og saft».

5.1.4 Kampanjen

5.1.4.1 Informant 1

«Om motivasjonen er at dei får ein premie – greitt for meg. Berre dei les».

At Sommerles har eit konkurranseaspekt og lokkar med premiar, trur informanten at fleire barn bit på, og dermed har betydning for deltakinga i kampanjen. Hen trur at fleire kanskje deltek nettopp på grunn av moglegheita for å vinne premiar.

Ein skal eigentleg seie at indre motivasjon er det beste, men i det her tilfellet trur eg at ytre motivasjon har sin effekt, i alle fall for dei svake lesarane. Kanskje for dei sterke

også for så vidt. For mange sterke lesarar hadde kanskje ikkje ville vore med på det her, om det ikkje hadde vore for at det var premiar å få tak i.

Når det gjeld høgt presterande lesarar som ikkje deltek i kampanjen, peiker informanten på at det er mogleg at fleire av dei likevel les i sommarferien, og understrekar at det uansett ikkje er dei hen meiner det er viktigast å hanke inn: «Motivasjonen er der frå før, uavhengig av ytre stimuli. Dei les for å oppleve». Vidare fortel hen om observasjonar av at mange lågt presterande lesarar tel sider når dei les, og måler leseprestasjonane sine ut frå mengda sider, uavhengig av innhaldet og mengda tekst på kvar enkelt side. Derfor meiner hen at konkurranseaspektet nok er lurt, og kan ha noko å seie for deltakinga blant denne gruppa lesarar òg. Samtidig framhevar hen at premieringa på ein eller anna måte bør vere justert etter leseferdigheiter, slik at dei lågt presterande lesarane ikkje vert premiært på same vilkår som dei høgt presterande lesarane, og dermed ikkje kan hevde seg i konkurransen.

Når det elles gjeld innhaldet i kampanjen, meiner informanten at den må formidle, og gjere tilgjengeleg, tekster som er tilpassa dei forskjellige lesarane:

Det som alltid er vanskeleg, synest eg, er å finne litteratur som er så lettlese at dei svake lesarane synest det er greitt å lese det, samtidig som det er eit interessant emne. Som for eksempel slik som med dei der skutergutane, moped- og motorsykklegutane, og slik. Mykje av det ein kan lese om, om dei mopedane og skuterane, er så teknisk vanskeleg.

I og med informanten sjølv synest det er vanskeleg å finne tilpassa tekster, spesielt til lågt presterande lesarar, trur hen at det å skulle byrje å leite seg fram til interessant litteratur, som ein meister å lese, på eigenhand kan vere litt av bøygen for deltaking: «Før ein har kome halvvegs så gidd ein ikkje meir». Hen kunne derfor ønske at kampanjen hadde klart å nå denne gruppa lesarar ved å på ein eller anna måte by fram tekster som treffer dei:

Hadde det lege litt lett tilgjengeleg, med litt slik fancy bilde, og kanskje med ein kopi av ei side med ikkje så forferdeleg mykje tekst, slik at dei kan sjå at: Oi, det ser jo overkommeleg ut. Kanskje dei ville ha gått på det da.

5.1.4.2 Informant 2

Ut i frå den kjennskapen informant 2 har til Sommerles, synest hen at kampanjen allereie er godt tilrettelagt for alle typar lesarar. Sjølv om kampanjen vert ytterlegare lagt til rette for lågt

presterande lesarar, trur hen likevel at det hovudsakleg vil vere dei høgt presterande lesarane som av eget initiativ vil delta.

Det er jo som med alt anna i verda, at dei som er best i frå før, dei vel det. Dei som er best å symje, dei går på symjekurs, og dei som er best i musikk, dei går på musikk.

Det som eg ser med Sommerles, er at dei som er dei aller beste å lese, dei vel Sommerles.

Hen ønsker likevel at kampanjen skal treffe fleire av dei lågt presterande lesarane, og meiner derfor at det er veldig viktig at deltakinga i kampanjen vert lystbetont, også for dei. «Det skal ikkje vere noko som er veldig vanskeleg eller krevjande, og dei må klare å finne noko som er litt artig og som fenger litt». Som eksempel fortel hen om ein av sine elevar som har lese alle bøkene av Roald Dahl. Hen fortel at blant sine elevar i andre klasse, har dei som synest det er gøy å lese allereie byrja å verte kjent med kva for forfattarar og sjangrar dei liker. «Dei har altså eit forhold til bøker som motiverer dei». Likevel gjeld dette berre eit mindretal av elevane, og hen hevdar at om ein sjølv må finne fram til bøkene vil mange vere avhengige av hjelp frå vaksne, og det vil dermed kunne vere eit hinder for deltakinga. Derfor framhevar hen at lesaren på ein eller anna måte bør verte tilbydt litteratur som er tilpassa sine leseferdigheiter og interesser. Kampanjen bør, i følgje informanten, ha eit litteraturutval, som er variert og inneheld noko som kan fenge lesarar på alle nivå. «Det må jo i alle fall vere bøker som dei beherskar».

Eg tenker at ungene er veldig digitale, og gjennom at dei har eigen PC frå skolen, så har dei jo faktisk tilgang på bøker i eit stort bibliotek gjennom skolen sine digitale plattformer. Slik kunne ungene ha vore mest mogleg sjølvgåande på det.

Som nemnt meiner informanten at læraren bør gjere elevane sine merksam på moglegheitene dei har for å lese og høyre på lydbøker gjennom dei digitale plattformene dei har tilgang til. Men for at dei skal verte mest mogleg sjølvstendige, trur hen at det er nødvendig med påminningar undervegs i løpet av sommaren. For at deltakinga skal verte noko utover berre det å melde seg på, trur hen at om ungene på ein eller anna måte hadde fått varslar med jamne mellomrom i løpet av kampanjen hadde vore nyttig, spesielt for dei som ikkje i utgangspunktet er motiverte. «Du er meldt på, kva har du lese denne veka?».

Vidare trur informanten at konkurranseaspektet i kampanjen har betydning. «Dei får jo små premiar, og det er veldig motiverande for mange». Samtidig legg hen vekt på at det bør vere

tilpassa etter leseferdigheitsnivå, og at det må vere lettare å få premiar på dei lågaste nivåa. «Det kan jo hende at det er vanskelegare for meg å lese ei bok på 10 sider, enn for deg å lese ei bok på 100». Hen veit ikkje korleis det kan verte gjort rettferdig, da hen har erfart at slike tiltak veldig ofte treffer det dei som trenger det minst. Det same meiner informanten også om sjølve kampanjen i sin heilskap. «Alle trenger jo å lese, bevare meg vel, men om målet er å heve dei svakaste, så trur eg ikkje den har treft heilt».

Du les jo for å lære, og så les du for å ha det gøy. Dei av oss som er glade i å lese, les for å verte underhalde, og for å ha det gøy. Eg hadde håpa at den her lesekampanjen skulle treffe den nervecella. Slik at ungane ikkje tenker på deltakinga som skole eller læring, men at dei deltek for at det gir dei noko anna. Dei deltek for at dei har det gøy, og les for å verte underhalde.

5.1.4.3 Informant 3

«Dei er ganske gode på å lage spennande forteljingar som eg trur mange vert fenga av. Det har eg i alle fall opplevd, med både eigne barn og elevar».

Først og fremst synest informant 3 at Sommerles-kampanjen er veldig god. «Altså, den er jo ei gullpakke, tenker eg». Hen legg vidare til at for dei ungane som har eigen telefon, trur hen det er ein motivasjon at dei har forteljinga og dei forskjellige avatarane med seg, på ein måte, og at dei kan lytte til forteljinga over alt. I tillegg påpeiker informanten at spørsmåla dei skal svare på er trening for leseforståinga, og at dei forskjellige merka som ein kan gå og bytte inn på biblioteket og få premiar for kan vere motiverande.

I tillegg synest eg at Sommerles er veldig fint og estetisk pent laga, med fargar og figurar. I alle fall for dei minste trur eg kanskje det kan hjelpe litt for, på ein måte, å lure inn læringa.

Når det vidare gjeld premiane og konkurranseaspektet har informanten noko delte perspektiv. For dei høgt presterande lesarane, som sluker bøker, trur informanten at premiane er motiverande. Hen trur premiane kan vere ein motivasjon for dei lågt presterande lesarane også, med òg vere eit hinder for at dei deltek i kampanjen. Informanten påpeiker at ungane kan følgje med på kvarandre si deltaking i kampanjen, og fortel at elevane samanliknar seg med kvarandre på skolen òg, og at dei veit kven som er flinke til å lese og ikkje. Samtidig kan deltakinga verte ein konkurranse ungane mellom, og informanten trur at det kan verte eit stort prestasjonsfokus for å oppnå dei same premiane som dei andre har fått. Hen trur at når dei lågt

presterande lesarane samanliknar seg med andre, så forstår dei at dei ikkje har sjans på same vilkår – «da vil han som sluker bøker alltid vil vere den som vinn mest». Samtidig som at konkurransepreget kan medverke til at dei ikkje deltek, trur informanten at ungane vert påverka av kvarandre også positivt. «OK, du vel å vere med på det her, kanskje eg òg skal, kanskje eg òg skal prøve».

Informanten meiner på den eine sida at premieringa bør vere individtilpassa, «slik at du ut i frå ditt lesenivå kunne oppnå dei same merka, eller premiane». Samtidig som det på ein måte kan rettferdiggjere, trur hen at det på den andre sida også kan gjere det meir urettferdig, og føre til at noko av meininga med kampanjen vert borte. «Om du er veldig opptatt av å vinne premiane, og det er motivasjonen, så sett du kanskje deg sjølv på eit lågare nivå enn det du kanskje eigentleg kan prestere».

Informanten har vidare ei oppleving av at Sommerles elles er godt tilpassa forskjellige lesenivå. Hen påpeiker at det er mange måtar å lese på, som trass låge leseferdigheiter kan gjere at det likevel vert gøy å lese. Om det for eksempel er avkodingsferdigheitene ein slit med, nemner informanten at ein likevel kan få glede av å lytte til bøker. Hen meiner at Sommerles bør gjere ungane merksame på valmoglegheitene kampanjen gir. «Det med at den forteljinga ligg som ei lydbok, synest eg på ein måte viser at Sommerles er for alle». Samtidig framhevar informanten at det ikkje er så lett å leite i «den jungelen av kva vi kan lese».

For det trur eg mange foreldre synest at kanskje er litt vanskeleg – å finne dei riktige bøkene. Det kan jo vere vanskeleg for lærarar også det å finne noko som dei, spesielt dei lågt presterande lesarane, både kan mestre og synest er interessant.

Hen har erfart at det for mange, spesielt lågt presterande lesarar, kan vere lettare å lese faktabøker, og gjer framlegg om at kampanjen kan formidle meir av det. Vidare kjem informanten med forslag om at Sommerles kunne ha vore bygd opp på same måte som dei digitale plattformene elevane allereie kjenner til, som for eksempel Skolen min frå Cappelen Damm. Da vil elevane møte noko som ser kjent ut for dei, dei kan få anbefalingar av litteratur tilpassa sitt lesenivå og eller velje litteratur frå ein nivådelt bank.

Det informanten har erfart blant eigne elevar, er at «dei som var mest ivrig og mest motivert, var dei som sluker bøker, som liker å lese, dei som er motiverte for å lese i utgangspunktet, og som kanskje uansett hadde lese på sommaren, uavhengig av Sommerles». Hen legg vekt på at alle sjølvsagt trenger å halde ved like lesinga om sommaren, men meiner likevel at kampanjen

kanskje ikkje heilt har klart å treffe dei som den helst burde treffe. Samtidig seier hen at det ikkje er overraskande at det er færre svake lesarar som deltek. For dei som sluker bøker, tenker informanten at Sommerles berre er ein artig konkurranse å vere med på, medan dei som ikkje meistrar lesinga helst lar vere å delta. «For det er jo ofte sånn at du driv med det du liker på fritida – det du liker å gjere og meistrar».

Vidare synest informanten at informasjon om Sommerles har vore ganske lett å finne, men påpeiker at det kan vere fordi hen allereie har kjennskap til kampanjen og veit kor hen finn informasjonen. Da ikkje alle er innoom biblioteket i løpet av eit år, trur informanten at Sommerles også bør nytte fleire kanalar for å nå ut til fleire, for å kunne auke deltakinga. Som eksempel nemner informanten at NRK Super og Supernytt gjerne tek opp slike tema, men ikkje nødvendigvis i så stor grad betydninga av det.

Det at kampanjen går føre seg i ferien er òg ein faktor, trur informanten. Hen har sjølv erfart at deltakinga startar bra, men dabbar sakte, men sikkert av. «Det er ferie, og det er andre ting som skjer». Hen påpeiker at det òg er fleire kortare feriar i løpet av skoleåret, og stiller seg sjølv spørsmål om kampanjen hadde trengt å berre gå føre seg på sommaren.

Kanskje ein kunne brukt det gjennom heile skoleåret, slik at det var eit kjent verktøy, på ein måte. Men kanskje hadde ikkje interessa vore så stor da, fordi det var noko dei kjente til, og som dei forbatt med skolen.

5.1.5 Politikarane

5.1.5.1 Informant 1

Blant andre faktorar som kan spele inn på i kva for grad Sommerles vert vellukka, nemner informanten at politikarane kan løyve meir pengar til kampanjen: «Om dei ønsker at ungene skal verte flinkare å lese, så kan dei løyve meir pengar til den».

5.1.5.2 Informant 2

Når det dreier seg om kva for medverknad politikarane kan ha når det gjeld å oppnå auking i deltakinga i Sommerles, trekker informant 2 igjen fram betydninga av tilgjengelegheita. Hen opplever sjølv biblioteket sine opningstider som ei hindring for sine eigne bibliotekbesøk, og meiner at politikarane i alle fall kan utvide opningstidene for å gjere biblioteket meir tilgjengeleg for eventuelle deltakarar i kampanjen.

Det er veldig sjeldan eg er på biblioteket etter jobb, fordi det da er stengt. Det hadde vore veldig fint om det hadde vore opent kvar ettermiddag, at du visste at det var opent, og at det ikkje berre er ein dag i veka det er litt lengre opent. Og om sommaren har det jo kanskje enda kortare opningstid.

I tillegg til opningstidene legg informanten vidare til at kor lett det er å kome seg til biblioteket er av betydning. «Vi har det jo lettvindt. Vi har eit fint bibliotek, lett tilgjengeleg, og det er kort veg til byen, og alt».

5.1.5.3 Informant 3

Som nemnt meiner informant 3 at vi må opplyse foreldra, og gjere både dei og ungane medvitne på viktigheita av å halde ved like lesinga. I den samanheng meiner hen at også politikarane kan ha ei avgjerande rolle, da hen påpeiker at det ikkje alltid er slik at det læraren seier er viktig er så viktig.

Vidare framhevar informanten at det er klart at det å legge meir pengar i både kampanjen og til biblioteka er av betydning. At biblioteka hadde hatt midlar til å gjennomføre fleire arrangement i samband med kampanjen, trur hen kunne ha vore med på å motivere til deltaking, og i tillegg få fleire besøkande til biblioteket. Når det vidare gjeld besøk på biblioteket, gjer informanten eit poeng av opningstidene.

Opningstidene heng ikkje akkurat saman med arbeidskvardagen til folk, og kva for tid ein har moglegheit til å besøke biblioteket. For eksempel har sjølv mange søndagar verkeleg kunne tenkt meg ein tur på biblioteket. Men det er ikkje mogleg her. Det er stengt. Og om sommaren er det enda kortare opningstider, da som det i alle fall skulle ha vore meir tilgjengeleg.

5.2 Samanfatning og drøfting

I denne delen presenterer eg ei samanfatning av dei mest sentrale funna og drøftar dei i lys av av den teoretiske ramma som vart presentert i kapittel 3

5.2.1 Foreldra er «krumtappen»

At leseprestasjonen i seg sjølv er låg, viser seg å vere eit klart hinder for at lågt presterande lesarar vel å delta i Sommerles. I liksap med tidlegare undersøkingar som eg har referert til, viser også mine funn til erfaringar av at det hovudsakleg er dei høgt presterande lesarane, og dei som allereie frå før har glede av å lese, som deltek i kampanjen (Hareide et al., 2020). I

følgje Bandura (1986, i Lyster, 2019, s. 35) er motivasjon knytt til forventningar om meistring og erfaringar med å lykkast. I lys av at deltaking i Sommerles er frivillig, og at kampanjen i tillegg går føre seg i ferien, viser informant 3 forståing for at foreldre som har strevd seg gjennom leseleksa saman med ungane sine kvar dag i løpet av heile skoleåret også sjølv treng ei pause: «Skal vi aldri få fred?». Det er i følgje informantane dermed ikkje er eit overraskande funn at lågt presterande lesarar er underrepresenterte i kampanjen. «For det er jo ofte sånn at du driv med det du liker på fritida – det du liker å gjere og meistrar», uttala informant 3, i likskap med informant 2 som sa at «Det er jo som med alt anna i verda, at dei som er best i frå før, dei vel det. Dei som er best å symje, dei går på symjekurs». Elevar som med andre ord har erfaringar med å lykkast prøver gjerne igjen, medan elevar som ikkje har meistra vidare helst lar vere (Lyster, 2019). Lågt presterande lesarar har, i følgje ein av informantane, sjeldan kome seg dit at dei les for å verte underhalde, og for å ha det gøy.

Det vert av informantane understreka at læraren ikkje er til stades i løpet av sommarferien når Sommerles-kampanjen går føre seg, og slik eg tolkar funna mine er det semje mellom informantane om at foreldra er dei viktigaste. For når det gjeld deltakarar i kampanjen, utover dei som er høgt presterande lesarar, eller som har interesse for lesing frå før, viser undersøkinga mi til erfaringar av at det er medvitne foreldre, som følgjer opp, som har medverkna til deira deltaking. Men samtidig som «foreldra er krumtappen», som informant 1 uttala det, vil foreldra òg kunne vere eit hinder for deltakinga. Det vert understreka at det er mange foreldre som ikkje veit kva for betydning lesing og vedlikehald av leseferdigheitene har, og korfor det er så viktig. I tillegg uttalar informant 3 at hen «trur det er mange foreldre som ikkje anar kor mykje elevane går tilbake i leseutviklinga i løpet av sommaren».

Vidare uttalar informant 3: «Eg trur jo foreldra ønsker å hjelpe barna sine mest mogleg. Men dei treng å vite kva dei skal hjelpe dei med, korfor og korleis». I tillegg til informasjon om og kjennskap til kampanjen, vert det derfor lagt vekt på at foreldra, i tillegg til barna sjølv, bør verte gjort medvitne på kva for betydning leseferdigheita har for deltaking i vidare utdanning, arbeid og samfunnet elles, i tillegg til kva for negativ innverknad sommarferien kan ha på leseferdigheita. I tillegg til å vere språkutviklande, kan leseferdigheita, som nemnt, verte nytta for å mellom anna verte kjent med personar, kulturar, konflikhtar og utfordringar langt ut over det dei vil erfare i sitt verkelege liv, og slik utvikle empati, toleranse og kunnskap som kan motarbeide udemokratiske oppfatningar (Birkeland & Mjør, 2015; Stokke & Tønnessen, 2019 a).

Eg har tidlegare gjort greie for at i kva for grad barn veks opp i eit litteraturstimulerande miljø har betydning for motivasjonen dei har for lesing (Tønnessen, 2017; Ulland, 2019). I den samanheng meiner Traavik (2014) at høgtlesing er den beste støtta foreldre kan gi barna sine. Vidare peikar informantane på at interesse for lesing ofte heng saman med leseprestasjon, og at dei har vekselverknad på kvarandre, og eg finn støtte for Tønnessen (2017) sin påstand om at glede for lesing er smittsamt, og til Roe (2020), som hevdar at barn av foreldre som sjølv les og motiverer barna sine til lesing, og som kjem frå heim med god tilgang til litteratur, vil kunne finne glede i lesing. Informantane i undersøkinga er semde og overtydt om at foreldre som sjølv les og viser barna sine at dei les, har positiv innverknad på barna sitt forhold til lesing, og dermed også på deltakinga i kampanjen.

For at deltakinga i kampanjen skal ha utbytte, vert det vidare lagt vekt på at dei som ikkje i utgangspunktet er motiverte – som dei lågt presterande lesarane – treng oppfølging. Det er semje blant informantane om at foreldra sitt engasjement og eiga deltaking i kampanjen er av avgjerande betydning for barnet sitt utbytte av deltakinga. Dette kan ein sjå i lys av Marinak et al. (2015) som hevdar at det ikkje er tilstrekkeleg å berre fortelje at lesing er viktig og forklare korfor, men at barna treng rollemodellar som sjølv «walk the walk».

5.2.2 Læraren er annanrangs

Samtidig uttalar informant 1 at: «Det må ikkje verte foreldra som vert stopparen for at ungene skal få vere med». Derfor bør lærarane først og fremst sørge for god og tilpassa leseopplæring på skolen, slik at alle får oppleve meistring ved lesing, og på den måten medverke til å redusere talet på lågt presterande lesarar. Da det vert peika på at interesse for lesing ofte heng saman med leseprestasjon, og at dei har vekselverknad på kvarandre, kan lærarane, i eit lengre tidsperspektiv, på den måten medverke til vekst i kampanjen. Lesing kan verte definert som eit produkt av avkoding og innhaldsforståing (Gough & Tunmer, 1986, i Traavik, 2015, s. 40). I likskap med Traavik (2015) som hevdar at innhaldsforståing føreset automatisert avkoding, viser også mine funn til framlegg om at spesielt byrjaropplæringa i lesing bør fokusere meir på avkodingsferdigheiter, heller enn å for tidleg vere oppteken av leseforståing. Det kan vere til hinder for leseglede og motivasjonen for lesing om ein bruker all energi på avkodinga, og i følgje Traavik (2015) er motivasjon ein avgjerande faktor for at det vert lest nok til å kunne automatisere avkodinga. Derfor bør læraren, i følgje Ulland og Håland (2017), legge til rette for lesing der elevane også les for opplevings skyld, som òg hevdar at

moglegheitene leseopplevinga kan gi vert hindra av at den efferente lese måten ofte er i overvekt i skolen.

For å gi alle elevane desse opplevingane, uavhengig av kva for leseprestasjonar dei har, vert det lagt vekt på at også læraren må lese høgt for dei. Dette finn eg hald i hjå både Håland og Ulland (2017), Kverndokken (1989, i Kulbrandstad, 2006) og Traavik (2014), i tillegg til hjå Ulland (2019), som hevdar at høgtlesing er den aller viktigaste inngangen til litteratur for elevane, da det mellom anna gir elevane lik tilgang til tekster dei ikkje sjølv hadde klart å lese på eigenhand. Vidare viser funna mine at læraren på mange måtar har ei tilnærma lik rolle som foreldra har, når det gjeld å skape glede for lesing. Samtidig hevdar informant 1 at læraren er «litt annanrangs», noko som er i tråd med undersøkingar av Tønnessen (2007, i Tønnessen, 2017), som viser at mellom heimen og skolen står skolen som den svakaste påverknadskjelda for barna si glede for lesing. Likevel, i lys av at foreldra òg kan vere eit hinder for deltakinga, vert det av informantane i undersøkinga lagt vekt på at læraren bør vise seg som ein engasjert lesar, formidle tilpassa og aktuell litteratur for elevane sine, og lese den høgt for dei, og vidare sørge for at elevane i alle fall møter eit litteraturstimulerande miljø på skolen.

5.2.3 Utilsikta konkurranse

Hareide et al. (2020) hevdar at premieringa har fått deltakarane i Sommerles til å synast at lesing er meir morosamt enn tidlegare, og at det har gitt god avkastning for kampanjen, da talet deltakarar har auka kraftig. Når det gjeld sjølve kampanjen viser også mine funn til semje om at premiane i kampanjen er av betydning. Som informant 1 sa: «Om motivasjonen er at dei får ein premie – greitt for meg. Berre dei les». Og lågt presterande lesarar kan trenge ein ytre motivasjon, da dei, i følge informant 2, sjeldan har kome seg dit at dei les for å verte underhalde, og for å ha det gøy. Vidare hevdar Felker (2014, i Hareide et al., 2020) at det å få poeng og kome opp i nivå, samt å samle premiar, kanskje spesielt kan vere viktig for elevar med lågare leseprestasjonar, da det kan hjelpe dei å halde seg underheldt og lokke dei til å lese meir. Også informant 1 trur premieringa kan ha betydning også for lågt presterande lesarar, og fortel om observasjonar av at mange lågt presterande lesarar tel sider når dei les, og måler leseprestasjonane sine ut frå mengda sider, uavhengig av innhaldet og mengda tekst på kvar enkelt side. Samtidig kan auka deltaking i Sommerles verte forklart med at kampanjen har spreidd seg i eit geografisk perspektiv, da Hareide et al. (2020) viser til at kampanjen spesielt har eit stort vekstpotensial blant lågt presterande lesarar.

Samtidig som at premiane kan vere ein motiverande faktor, vert det òg understreka at det kan vere ei hindring for deltaking i kampanjen. I følgje informant 3, som påpeiker at barna kan følgje med på kvarande si deltaking, kan det verte eit stort prestasjonsfokus for å oppnå dei same premiane som dei andre har fått. Slik kan Sommerles, som i utgangspunktet ikkje er ein konkurranse, verte ein konkurranse. Barna samanliknar seg med andre, noko som i følgje Lyster (2019) er uheldig for motivasjonen. Som nemnt kan framgang sett i samband med eigne prestasjonar danne grunnlag for indre motivasjon, trass låge leseprestasjonar (Skaalvik & Skaalvik, 2014). To av informantane vektlegg i utgangspunktet indre motivasjon, men alle informantane trur likevel at moglegheita for å vinne premiar kan ha ein effekt for nokre.

For at premieringa skal vere motiverande for fleire lågt presterande lesarar, understrekar informantane at også dei må ha moglegheit til å kunne hevde seg i «konkurransen». For eksempel diamanttroféet, som er ein ««gulrot» for superleserne» og som det ikkje er meininga at alle skal få, er ein faktor som kan tolkast som at kampanjen favoriserer høgt presterande lesarar, heller enn å invitere dei lågt presterande lesarane – som dei jo etterspør. I likskap med Hareide et al. (2020) som viser at nokre lærarar meiner at det krev for mykje før barnet får belønning, legg også mine informantar vekt på at det må vere tilpassingar som gjer at deltakarane kan delta på ulike vilkår, for at også lågt presterande lesarar skal kunne få oppleve suksessen med meistring. Vanskegraden vert i dag generert ut frå kva for klassetrinn ein er registrert på, og det er uvisst kva for betydning det har for motivasjonen å verte sett på eit lågare klassetrinn enn realiteten. Og med tanke på kampanjen er frivillig og «skal først og fremst være GØY for barna!», bør den også legge til rette for meistring og belønning for alle, utan at det vert stigmatiserande.

For å motivere deltakarane til å besøke biblioteket jamleg gjennom sommarferien, kan deltakarane, i tillegg til å lese, òg samle poeng ved å besøke biblioteket – noko dei òg må for å hente premiane sine. I tillegg til å vere ein ytre motivasjon for biblioteksbesøk, kan dette òg verte tolka som ein enklare moglegheit for lågt presterande lesarar å lettare hevde seg i «konkurransen». Samtidig vil også dette kunne vere ein hindrande faktor avhengig av i kva for grad ein har foreldre som følgjer opp, og kor tilgjengeleg biblioteket er i forhold til kor ein bor.

5.2.4 Snever leseforståing

Vidare kjem det fram i undersøkinga at det å finne fram til «riktig» litteratur er ei utfordring, som kan vere til hinder spesielt for lågt presterande lesarar. Dei som allereie synest det er gøy

å lese er, i følgje informant 2, gjerne medvitne på kva for litteratur som motiverer dei. Likevel gjeld dette berre eit mindretal av elevane, og om ein sjølv må finne fram til litteraturen vil det for mange kunne vere eit hinder for deltakinga. Håland og Ulland (2017) meiner at elevane må verte tilbode eit mangfald av ulike tekster, slik at kvar enkelt elev får moglegheit til å lese noko av interesse. Men spesielt for lågt presterande lesarar har også lærarane sjølv vanskar med å finne litteratur som dei både meistarar og synest er interessant. For at deltakarane ikkje sjølv skal måtte leite i «jungelen» av litteratur, og på den måten miste motivasjonen allereie før dei byrjar å lese, bør kampanjen i seg sjølv ha eit variert og nivådelt litteraturutval, som i tillegg, etter gitte preferansar, anbefaler og tilbyr litteratur spesifikt til kvar enkelt deltakar.

At Sommerles-forteljinga vert formidla som lydbok, kan verte tolka som eit signal om at kampanjen er for alle, og informant 3 påpeiker at det er mange måtar å lese på, som trass låge leseferdigheiter kan gjere at det likevel vert gøy å lese. Likevel vert det understreka at hovudaktiviteten er å lese «helt vanlige papirbøker» (Ekelund, u.d.). Utdanningsdirektoratet (2017) definerer lesing som å skape meining frå tekst, og i følgje Tønnessen og Vollan (2010) kan tekst verte definert som uttrykk som formidlar meining. Da mellom anna aviser, oppslagsverk, som leksikon og atlas, lærebøker, oppskriftsbøker, blad, nettartiklar og podcastar i tillegg ikkje er godkjent som litteratur, kan ein hevde at Sommerles har ei smal forståing av lesing. Dette ser eg i lys av Kulbrandstad (2006), som meiner at det er ei allmenn oppfatning at lesing vert forstått som boklesing. Da funna mine viser til erfaringar av at faktatekster kan vere lettare å lese for mange, spesielt lågt presterande lesarar, bør kampanjen utvide si forståing av lesing, og også formidle eit breiare utval av tekster. I følgje Mullis og Martin (2015, i Gabrielsen & Strand, 2017, s. 22) les ein i hovudsak for å søke kunnskap og informasjon, eller for fornøyelse. Sommerles fokuserer på fornøyelse, men ein kan samtidig finne fornøyelse ved å søke kunnskap og informasjon, og Birkeland og Mjør (2015) peiker i den samanhengen på at ei tekst både kan invitere til estetisk og efferent lesing.

5.2.5 Tilgjengelegheit, synlegheit og medvit

Elles vert det nemnt fleire faktorar som kan medverke til vekst, men som i mange tilfelle føreset medvitne politikarar som ønsker at barna skal verte betre lesarar og som dermed stiller ytterlegare midlar til disposisjon. Både biblioteka sine opningstider og tilgjengelegheit elles, er av betydning. Vidare vert synlegheit gjennom å besøke skolane, i tillegg til å invitere skolane på besøk, nemnt som medverkande faktorar. I tillegg vil auka kjennskap til kampanjen, gjennom synlegheit og auka marknadsføring som treff både målgruppa og

foreldra deira, kunne medverke til vekst i deltakinga. Dette er i tråd med Hareide et al. (2020), som òg meiner at ytterlegare pressdekning på regionalt og nasjonalt nivå auke medvitte blant både foreldre og lærar.

I likskap med Hareide et al. (Hareide et al., 2020) som peiker på at det er nødvendig å auke medvitte hjå politikarane om behovet for finansiering til slike aktivitetar, vert det blant mine informantar òg gjort framlegg om at for eksempel eit opningsarrangement i samband med kampanjen kan medverke til auka interesse, motivasjon og medvitte blant både barn og foreldre.

6 Oppsummering og resultat

Tidlegare undersøkingar syner mellom anna at deltakarar i Sommerles-kampanjen har klart å oppretthalde sine resultat på leseprøver, medan at barn som ikkje har delteke har prestert lågare, etter sommarferien, og at kampanjen har eit spesielt stort vekstpotensial blant lågt presterande lesarar. Med det som bakgrunn har eg i denne fenomenologiske studien undersøkt tre lærarar sine perspektiv på korleis dei trur deltakinga i Sommerles kan vekse blant lågt presterande lesarar, og kva dei meiner at mellom anna dei sjølv, som lærarar, kan gjere for å medverke til denne veksten. Gjennom analyse av meiningsinnhald frå halvplanlagde, formelle intervju av kvar enkelt av lærarane, har eg funnet ei rekke faktorar som både kan medverke til og vere til hinder for lågt presterande lesarar si deltaking i kampanjen.

6.1 «Ja, eg trur nok foreldra er krumtappen»

Da Sommerles går føre seg i sommarferien, og læraren sjølv har ferie, er det, som ein av informantane sa, foreldra som er «krumtappen». Ein anna informant uttala: «Eg trur jo foreldra ønsker å hjelpe barna sine mest mogleg. Men dei treng å vite kva dei skal hjelpe dei med, korfor og korleis» – og nettopp det sitatet meiner eg at på mange måtar summerer opp essensen eller fellesnemnaren i undersøkinga.

Samtidig som at læraren sjølv sørger for å skape eit litteraturstimulerande miljø for elevane sine, og viser seg som ein god rollemodell for dei, er det òg viktig at hen, ovanfor foreldra, formidlar kva for betydning det å vekse opp i eit litteraturstimulerande miljø har for motivasjonen for lesing, og korleis foreldra sitt eget forhold til lesing og litteratur smittar barna over på barna deira. For å auke medvitet, hjå både elevane sjølv og foreldra, bør læraren vidare formidle kva for betydning leseferdigheita har for å kunne leve, lære og utvikle seg i eit komplekst samfunn.

Ein av informantane uttala at «det er mange foreldre som ikkje anar kor mykje elevane går tilbake i leseutviklinga i løpet av sommaren». I tillegg til å fremje og spreie informasjon om kampanjen, bør derfor også bakgrunnen for kampanjen fram i lyset – slik at sommarferieeffekten vert eit kjent fenomen også for allmenta. I tillegg til lærarane sjølv, bør også biblioteka og politikarane hjelpe til med dette. Kan hende vil det, saman med auka medvit om betydninga av leseferdigheita, medverke til at fleire ser verdien av deltaking, og ser Sommerles som eit tiltak for å betre meiste deltaking i vidare utdanning, arbeid og samfunnsliv, meir enn som kva for eit som helst forslag til ferieaktivitet.

Både denne og tidlegare undersøkingar viser at ytre stimuli, i form av premiar, kan ha betydning for deltakinga i Sommerles, men for at det skal kunne stimulere fleire lågt presterande lesarar, må det verte tilpassa på ein måte som ikkje vert stigmatiserande eller favoriserer enkelte typar lesarar. Ved å i tillegg utvide forståinga for lese- og tekstmogrepet frå å hovudsakleg dreie seg om lesing av «helt vanlige papirbøker», vil kan hende også fleire kunne finne litteratur som dei både meistrar og finn glede ved å lese. Samtidig hevdar Marinak et al. (2015) at indre motivasjon er meir føremålstenleg i eit lengre perspektiv, og at det ved indre motivasjon for lesing er større moglegheit for at eleven vel å lese for glede og interesse. I lys av det, tolkar eg at mine funn tyder at lærarane og foreldra må spreie interesse og glede for lesing med fokus på indre motivasjon, gjennom å vere gode rollemodellar og skape litteraturstimulerande miljø for barna. Slik vil kan hende Sommerles i eit lengre perspektiv verte noko fleire, også (tidlegare) lågt presterande lesarar, sjølv ønsker, og er indre motivert til, å vere med på.

6.2 Framtidig forskning

Eg har i denne studien undersøkt lærarar sine perspektiv på lågt presterande lesarars deltaking i Sommerles-kampanjen. For vidare forskning ville eg undersøkt andre sine stemmer. I tillegg til å undersøke perspektiva til barn i målgruppa generelt, ville eg først og fremst, som tidlegare nemnt, nådd fram til dei lågt presterande lesarane sjølv – både dei som har delteke i kampanjen og ikkje. Kva er det, trass leseprestasjonane, som gjer at dei deltek? Kva er det, utover leseprestasjonane, som gjer at dei ikkje deltek? Kva skal til for at dei vil ønske å delta? Vidare ville eg ha nærma med kampanjen frå forskjellige vinklar, og i tillegg undersøkt både foreldra deira sine stemmer, samt bibliotekarar og utviklarane av kampanjen sine perspektiv.

For framtidig forskning elles på området meiner eg det ville vore interessant å undersøke vidare dilemmaet mellom det å oppretthalde og vidareutvikle lågt presterande lesarar sine leseferdigheiter, og det å gi dei fri og ferie frå det dei ikkje meistrar og kjenner glede ved å gjere. Vil auka lesing om sommaren i alle tilfelle redusere sommarferieeffekten, eller vil det i nokre tilfelle kunne føre til ytterlegare redusert motivasjon for lesing, og i eit lengre perspektiv dermed òg føre til lågare leseprestasjonar? Kva har størst betydning for leseferdigheitene deira i eit lengre perspektiv, og kva har størst betydning for korleis dei vil mestre deltaking i vidare utdanning, arbeid og samfunnsliv – ofte og jamleg lesing, eller lengre pauser der dei kan restituere og hente seg inn?

6.3 Undersøkingas ufullkomenskap

Som sagt har eg undersøkt lågt presterande lesarar si deltaking i Sommerles. Likevel har ikkje deira egne stemmer vert høyrte. Med unntak av det som kjem fram på heimesida, og som er skildra i kapittel 2, har heller ikkje dei som står bak kampanjen fått vist si stemme. I staden har eg heller undersøkt tre forskjellige lærarar sine perspektiv, og det er akkurat dei tre lærarane sine oppfatningar som er grunnlaget for resultatet. Både andre lærarar og andre elles vil kunne ha andre oppfatningar, som kunne ha resultert i andre funn. Informantane i undersøkinga har erfaringar med leseopplæring for elevar med låge leseprestasjonar, samt kompetanse og erfaring med lesing og leseopplæring elles i barneskolen. Men sjølv om alle informantane hadde kjennskap til, og noko forskjellig erfaring med, Sommerles, finst det likevel andre stemmer som både har meir kjennskap til og erfaring med kampanjen, og kunne i delar av undersøkinga kan hende ha tilført andre oppfatningar og tolkingar av høgare verdi.

I kva for grad eg dermed har klart å utforme ein intervjuguide som stiller spørsmål som gir relevant data til å svare på problemstillinga, og i kva for grad eg i analysen av dataa har fått fram det viktigaste, er av betydning. Kan hende ville ytterlegare kjennskap til, og eigen erfaring med, Sommerles, samt meir forskarerfaring, gjort at eg hadde stilt betre spørsmål, og fått betre funn. I den teoretiske ramma viste eg til litteratur som argumenterer for korfor vi skal lese, og verdien av det å gjere det. Også samtlege av informantane framheva at dei meinte at det å lese var veldig viktig. Når eg transkriberte og analyserte intervjuet, tolka eg utsegna deira til at dei formidla denne viktigheita på ein måte som om at det var ei klar sjølvfølgje at lesing er viktig. I etterpåklokskapen ser eg at eg òg skulle undersøkt kva for meiningar informantane hadde om nettopp korfor lesing er så viktig som dei hevda. Det vites ikkje, men kan hende hadde argumenta deira hatt betydning for resultatet.

6.4 Implikasjonar

Eg har undersøkt tre lærarar sine perspektiv og tankar kring korleis deltakinga i lesekampanjen Sommerles kan auke blant lågt presterande lesarar. Trass mitt fokus og mitt utval av informantar, meiner eg likevel at funna mine vil kunne vere relevante også utover lågt presterande lesarar si deltaking i Sommerles. Eg meiner at både temaa som vert handtert, og spørsmål som vert diskutert, ikkje berre er aktuelle for deira deltaking i kampanjen, isolert sett, men òg for andre si deltaking i kampanjen og i fleire tilfelle for barn si lesing generelt. Fleire av funna i undersøkinga kan for det første verte generalisert til auking av deltakarar i kampanjen generelt, uavhengig av leseprestasjonar. Faktorar som kan vere til hinder for at

lågt presterande lesarar ikkje deltek i kampanjen, kan i mange tilfelle òg vere til hinder for andre lesarar si deltaking. Om det er slik, som informant 2 gav uttrykk for, at mange tiltak ofte treffer dei som trenger det minst, vil tiltak som kan føre til at fleire lågt presterande lesarar vel å delta, i tillegg òg kunne treffe andre lesarar. Vidare kan fleire av informantane sine perspektiv òg verte overført til å gjelde frivillig lesing, for glede og opplevinga si skuld, på fritida generelt.

I lys av forskning på sommerferieeffekten som fenomen og av at tidlegare forskning på Sommerles-kampanjen viser at barn som deltek held ved like sine leseprestasjonar gjennom sommarferien, meiner eg at denne undersøkinga og mine funn kan ha implikasjonar som er relevante for både utdanning og samfunnet elles. Undersøkinga mi viser korleis mellom anna medvitne foreldre, som følgjer opp, samt engasjerte lærarar, som driv god og tilpassa leseopplæring, kan ha betydning for barns leseferdigheiter – som igjen ofte har betydning for interessa for lesing. Ved å formidle litteratur og vere gode rollemodellar, kan dei spreie interesse og glede for lesing og litteratur, og på den måten i eit lengre perspektiv medverke til at fleire barn, inkudert (tidlegare) lågt presterande lesarar, er indre motiverte for å lese for glede. Dette kan vere med på å snu trenden med av barn, i følge Ekelund (u.d.), ikkje les for underhaldninga si skuld i same grad som tidlegare. Sommerles, og frivillig lesing generelt, vil for fleire kunne verte eit av tilboda som lokkar. Dermed vil fleire kunne halde ved like leseferdigheitene sine – ein kompetanse som «kreves for å leve, lære og utvikle seg i et komplekst samfunn» (Skjelbred & Bjørkvold, 2017, s. 52).

Mine funn kan vidare skape medvit blant politikarar, og medverke til å utvide deira forståing for viktigheita av det å kunne lese, og betydninga av å halde leseferdigheita ved like også om sommaren når læraren ikkje er der. Slik kan politikarane verte villig til å løyve meir midlar til både biblioteka og kampanjen sjølv, som igjen, gjennom utvikling, auka marknadsføring, auka aktivitet og tilgjengelegheit, kan skape medvitenheit og vekst i deltakinga.

6.5 Avslutning

Eg i løpet av denne prosessen vorte meir medviten på kva for negativ effekt sommarferien kan ha for leseferdigheita, og ytterlegare utvida mi forståing for kva lesing er, og spesielt kva for betydning det har å kunne lese. Vidare har eg vorte meir medviten på kva for rolle eg, både som profesjonell lærar og far til mine to søner, ønsker å ha, når det gjeld å medverke til leseferdigheiter som tilfredsstillar det som krev for å kunne lykkast i vidare utdanning, arbeid og samfunnsliv.

Som uerfaren forskar har eg lært, og tatt steg.

7 Referansar

- Apelseth, A. (2019). Skrifstkultur – kva kan det vere? I S. J. Helset, & E. Brunstad (red.), *Skrifstkulturstudier i ei brytningstid* (ss. 69-94). Cappelen Damm.
- Berge, K. L. (2019). Skrifstkulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskingsfeltet og forskingsresultat på 2000-talet. I S. J. Helset, & E. Brunstad (red.), *Skrifstkulturstudier i ei brytningstid* (ss. 21-52). Cappelen Damm. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/73892/Skrifstkulturforskning%2bi%2bNorden.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2015). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar (3. utgave)*. Oslo: Cappelen Damm.
- Brunstad, E., & Helset, S. J. (2019). Utfordringar og moglegheiter for skrifstkulturforskinga. I S. J. Helset, & E. Brunstad (red.), *Skrifstkulturstudier i ei brytningstid* (ss. 9-20). Cappelen Damm.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cooper, H. (2003). *Summer Learning Loss: The Problem and Some Solutions*. Henta frå ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL.: <https://www.ericdigests.org/2003-5/summer.htm>
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research* 66(3), ss. 227-268.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Charlton, K., & Melson, A. (2003). The Effects of Modified School Calendars on Student Achievement and on School and Community Attitudes. *Review of Educational Research* Vol. 73, No. 1, ss. 1-52.
- Ekelund, M. (u.d.). *Sommereventyr i skoleferien*. Henta frå Sommerles.no 4. mai 2022: <https://altom.sommerles.no/sommereventyr-i-skoleferien/>

- Fiore, C., & Roman, S. (2010). *Summer Reading Programs Boost Student Achievement, Study Says*. Henta frå School Library Journal: <https://www.slj.com/?detailStory=summer-reading-programs-boost-student-achievement-study-says>
- Frønes, T. S. (2016). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli, & F. Jensen (red.), *Stø kurs: Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (ss. 136-171). Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020 a). Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 10-20). Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020 b). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E. (2017). *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E., & Strand, O. (2017). Rammer og metoder for PIRLS 2016. I E. Gabrielsen, *Klar framgang!: Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (ss. 13-31). Universitetsforlaget.
- Gee, J. P. (u.d.). *Literacy og diskurs*. Henta frå Literacy.dk - Nationalt Videncenter for Læsning: <https://literacy.dk/media/1029/literacy-og-diskurs-kerneartikel-opdateret-1.pdf>
- Hareide, L., Lied, S. I., & Hoås, J. (2019). *Summer reading loss and the effect of the summer reading campaign Sommerles.no in Norwegian schools*. (artikkelen vart aldri publisert).
- Hareide, L., Tveter, E., & Lied, S. I. (2020). *Children's voluntary summer reading in Norway: Insights gained from the gamified library-initiated reading campaign Sommerles.no*. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3).
- Hareide, L., Tveter, E., Wei, Z., & Lied, S. I. (2020). *Summer reading in Norway: a study of the gamified library-initiated reading campaign Sommerles.no*. Møreforskning Molde.

- Håland, A., & Ulland, G. (2017). Litteraturredidaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson, & H. Traavik (red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning* (ss. 255-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000–2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 21-45). Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2018). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik (red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (ss. 119-136). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Khateeb, A. (2019). Kulturmøter i barnelitteratur. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (ss. 283-302). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kim, J. (2004). *Summer Reading and the Ethnic Achievement Gap*. Henta frå Journal of Education for Students Placed At Risk 9(2): https://doi.org/10.1207/s15327671espr0902_5
- Kulbrandstad, L. I. (2006). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2019, desember 1). Fra lesing til literacy - et perspektivskifte i undervisning og forskning. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, ss. 12-18.
- Lillesvangstu, M. (2017). Den som leser, settes i bevegelse. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn, *Inn i teksten - ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (ss. 14-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker*. Oslo: Cappelen Damm.

- Marinak, B. A., Malloy, J. B., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2015). Me and my reading profile: A tool for assessing early reading motivation. *The Reading Teacher* 69(1), ss. 51-62.
- NSD. (u.d.). *Informasjon til deltakerne*. Henta frå Norsk senter for forskningsdata 16. februar 2022: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>
- Postholm, M. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier (2. utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 107-134). Universitetsforlaget.
- Shinwell, J., & Defeyter, M. A. (2017). Investigation of Summer Learning Loss in the UK - Implications for Holiday Club Provision. *Frontiers in Public Health* 5(270).
- Skjelbred, D., & Bjørkvold, T. (2017). Tekst og tekstkyndighet. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 31-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slade, T. S., Piper, B., Kaunda, Z., King, S., & Ibrahim, H. (2017). Is 'summer' reading loss universal? Using ongoing literacy assessment in Malawi to estimate the loss from grade-transition breaks. *Research in Comparative & International Education Vol. 12(4)*, ss. 461–485.
- Sommerles.no. (u.d. a). *Forskning på Sommerles.no*. Henta frå Alt om Sommerles 1. desember 2021: <https://altom.sommerles.no/forskning/>

- Sommerles.no. (u.d. b). *Hva er Sommerles.no?* Henta frå Alt om Sommerles 5. november 2021: <https://altom.sommerles.no/kort-om-sommerles/>
- Sommerles.no. (u.d. c). *Slik ble Sommerles.no til.* Henta frå Alt om Sommerles 31. januar 2022: <https://altom.sommerles.no/sommerles-historie/>
- Sommerles.no. (u.d. d). *Hva kan barna lese?* Henta frå Alt om Sommerles 4. mai 2022: <https://altom.sommerles.no/hva-kan-barna-lese/>
- Sommerles.no. (u.d. e). *Sommerles.no for barna.* Henta frå Alt om Sommerles 4. mai 2022: <https://altom.sommerles.no/sommerles-no-for-barna/>
- Sommerles.no. (u.d. f). *Informasjon til lærere.* Henta frå Alt om Sommerles 31. januar 2022: <https://altom.sommerles.no/informasjon-til-laerere/>
- Språkrådet. (2016, februar 16). *Literacy.* Henta frå Språkrådet 18. januar 2022: <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>
- Stokke, R. S. (2019). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnesen (red.), *Møter med barnelitteratur* (ss. 239-258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S., & Tønnessen, E. S. (2019 a). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (ss. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S., & Tønnessen, E. S. (2019 b). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2014). Vegar til skriftspråket. I M. E. Frislid, & H. Traavik, *Lese, skrive, regne: Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen (2. utgave)* (ss. 83-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2015). Den tidlege skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik, & B. K. Jansson, *Norskboka 1 Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.

- Tønnessen, E. S. (2017). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. (. Dahll-Larssøn, *Inn i teksten - ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (ss. 37-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S., & Vollan, M. (2010). Tekster og lesere i praksis. I E. Tønnessen, & M. Vollan, *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur* (ss. 11-31). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ulland, G. (2019). Litteratur i begynneropplæringen. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (ss. 259-282). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulland, G., & Håland, A. (2017). Litteraturdidaktikk - en introduksjon. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 241-254). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulland, G., Palm, K., & Andreassen, R. (2017). Den andre lese- og skriveopplæringa: lesing. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norskboka 2 Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 113-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO. (u.d.). *Literacy*. Henta frå UNESCO 18. januar 2022:
<http://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipp for*. Henta frå Udir:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, november 15). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta frå Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, november 10). *Analyse av nasjonale prøver for 5. trinn 2021*. Henta frå Utdanningsdirektoratet 19.01.22: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/analyse-av-nasjonale-prover-for-5.-trinn-2021/#a169336>

Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Nasjonale prøver 5. trinn – resultater*. Henta frå

Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-5.-trinn/#>

Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading research quarterly* 39(2), ss. 162-186.

Wicklund, B. (2018). Litterær kompetanse og litteraturredaktikk. I A. S. Larsen, B. Wicklund, & I. Sørensen (red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (ss. 21-31). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Lågt presterande lesarars deltaking i Sommerles

Innleiing

- Presentasjon av meg og prosjektet
- Gjennomgang av korleis intervjuet/samtalen vil gå føre seg
- Gjennomgang av det same som informasjonsskrivet inneheld
- Informere om informanten sin rett til kva tid som helst avslutte intervjuet
- Avklare definisjon av lågt presterande lesar

Faktaspørsmål

Etablere relasjon og tillitsforhold til informanten.

- Kan du kort fortelje litt kva din arbeidskvardag går ut på?
- Kor lenge har du jobba som lærar?
- Kva for utdanning har du?
- Kva for kompetanse/erfaring har du med lesing og leseopplæring?
 - Kva med elevar med låge leseprestasjonar?

Introduksjonsspørsmål

Informanten sine egne erfaringar og refleksjonar kring temaet.

- Kva veit du om, eller kva for forhold har du til, lesekampanjen Sommerles?
- Har du hatt elevar som har deltatt? Eigne barn?
- Kan du fortelje om dine erfaringar med Sommerles?

Overgangsspørsmål

Frå generelle refleksjonar til personlege erfaringar og informanten si forståing.

- Om ein tenker på dei som deltek på Sommerles – kva trur du gjer at dei deltek?
 - Kva for faktorar trur du gjer at dei deltek?
 - Kva trur du er det som motiverer dei?
- Om ein tenker på dei som ikkje deltek på Sommerles – kva trur du gjer at dei ikkje deltek?
- Kva trur du skal til for å kunne auke deltakinga i kampanjen?

Hovudspørsmål

Føremålet med intervjuet. Informasjonen som kan svare på problemstillinga.

- Kva for faktorar trur du kan vere til hinder for deltaking blant lågt presterande lesarar?
- Korleis trur du kampanjen kan verte betre tilpassa lågt presterande lesarar?
 - *Stikkord: type tekster, premier, konkurranse, spel*
- Kva meiner du andre kan gjere for å medverke til vekst i deltakinga blant lågt presterande lesarar?
 - *For eksempel skolen, biblioteket, foreldre/føresette, vener og/eller politikarar (spesifisering av «andre»)*
- Kva kan du, og andre lærarar, gjere for å medverke til vekst i deltakinga blant lågt presterande lesarar?
- Kva for tankar har du kring å arbeide for at fleire lågt presterande lesarar skal nytte ferien sin til lesing – ein aktivitet dei ikkje meistrar og/eller er motivert for?

Avslutning

Avrunding, oppklaring og avsluttande kommentarar.

- Har du noko på hjartet som du ikkje har fått fram i intervjuet – nokre avsluttande kommentarar å føye til?
- Sit du igjen med nokre spørsmål eller kommentarar til andre ting intervjuet burde ta opp?
- Er det noko du tykkjer er uklart?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæringsskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet? Lågt presterande lesarars deltaking i Sommerles

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke korfor lågt presterande lesarar ikkje deltek i kampanjen Sommerles, og korleis deltakinga frå denne gruppa kan vekse. I dette skrivet gir eg deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Fråvær av lesing i sommarferien kan føre til tap av opptil tre månaders leseutvikling, og lågt presterande lesarar risikerer større tap enn høgt presterande lesarar. At sommarferien har negativ innverknad på leseferdigheiter er eit godt dokumentert fenomen, og vert kalla *Summer Reading Loss*, eller meir generelt *Summer Learning Loss*, *Summer Setback*, *sommarlæringstap* eller *sommarferieeffekten*.

Ein studie på Sommerles viser at barn som deltok i 2018 tapte svært lite lesekompetanse over sommaren, medan barn som ikkje deltok tapte vesentleg meir. Studien viser òg at kampanjen har eit stort vekstpotensial blant lågt presterande lesarar, da deltakinga er høgst blant høgt presterande lesarar og dei som allereie frå før les for glede på fritida.

I mi mastergradsoppgåve i norsksdidaktikk ønsker eg å undersøke lærarars perspektiv og refleksjonar kring korleis deltakinga i Sommerles kan vekse blant lågt presterande lesarar.

- Kva for faktorar kan hindre deltaking blant denne gruppa?
- Korleis kan kampanjen verte betre tilpassa denne gruppa?
- Kva kan lærarane gjere for å medverke til vekst i deltakinga blant denne gruppa?
- Kva kan andre (for eksempel skolen, biblioteket, foreldre/føresette og/eller politikarar) gjere for å medverke til vekst i deltakinga blant denne gruppa?

Opplysningane som vert innsamla vil ikkje verte nytta til andre føremål.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Institutt for lærarutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet er ansvarleg for prosjektet.

Korfor får du spørsmål om å delta?

For å nå fram til akkurat deg, har eg sendt dette informasjonsskrivet til rektor ved din skole med førespurnad om skolen har aktuelle informantar til mitt forskingsprosjekt.

Eg ønsker å intervjuje tre forskjellige lærarar med kjennskap til/erfaring med kampanjen Sommerles, kompetanse på lesing og erfaring frå 3.-5. trinn (hovudmålgruppa til kampanjen). Kompetanse kring lesevanskar og erfaring med elevar med låge leseprestasjonar vil også vere ein fordel.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det deltaking i eit intervju. Forhåpentlegvis vil det gå føre seg meir som ein likeverdig samtale, da du også kan vere med på å styre retninga på intervjuet. I tillegg til spørsmål eg har utarbeidd på førehand, har du også moglegheit til å bringe fram eventuelle andre forhold som du vil ta opp. Det vil ta maks ein time, og eg tar lydopptak og notat frå intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og bruker opplysingane dine

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre eg, og eventuelt min rettleiar ved institutt for lærarutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet, som vil ha tilgang til opplysingane. Lydopptaket vert umiddelbart

kryptert etter opptak, og namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatte med ein kode som vert lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa.

Du vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen. Spørsmåla i intervjuet vil vere av generell karakter, og eg vil ikkje samle personopplysingar eller andre bakgrunnsopplysingar som kan identifisere deg eller andre, anna enn signatur på samtykkeerklæringa. Stemme på lydopptak er likevel å rekne som personopplysing. Lydopptaket vert transkribert og anonymisert.

Kva skjer med opplysingane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane vert anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er mai/juni 2022. Personopplysingar og lydopptak av intervju vert makulert/sletta ved prosjektslutt.

Kva gir meg rett til å behandle personopplysingar om deg?

Eg behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå UiT Norges arktiske universitet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

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

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

- UiT Norges arktiske universitet ved Knut Olav Sommernes, på e-post (kso078@uit.no) eller på telefon: 92 64 26 46 eller min rettleiar Silje Solheim Karlsen, på e-post (silje.karlsen@uit.no) eller på telefon: 78 45 01 31.

- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, på e-post (personvernombud@uit.no) eller på telefon: 77 64 63 22.

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

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

Venleg helsing

Knut Olav Sommernes
(Forskar/student)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *lågt presterande lesarars deltaking i Sommerles* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i eventuelt oppfølgingsintervju

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

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Vurdering av behandlinga av personopplysningar, frå NSD

16.02.2022, 09:03

Meldeskjema for behandling av personopplysningar



Vurdering

Referansenummer

520333

Prosjekttittel

Lågt presterande lesarars deltaking i Sommerles

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Solheim Karlsen, silje.karlsen@uit.no, tlf: 78450131

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Knut Olav Sommernes, kso078@uit.no, tlf: 92642646

Prosjektperiode

28.02.2022 - 30.06.2022

Vurdering (1)

09.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlinga av personopplysningar i prosjektet vil vere i samsvar med personvernlovgivninga så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.02.2022. Behandlinga kan starte.

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 innan en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysningar frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlinga av personopplysningar. 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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61f15147-0241-433e-914c-52ad25858a1>

1/2

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte 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 tar kontakt om sine 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

Lykke til med prosjektet!

