



## ***Universitetet i Bergen***

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NOLISP350

Masteroppgave i nordisk fagdidaktikk

Våren 2022

**«Det er sikkert viktig, men kjedelig» —**

en studie av elever og læreres meninger om  
litteraturvalg i norskfaget

Solveig Hauge Birkenes



# FORORD

Det nærmer seg slutten. Slutten på arbeidet med oppgaven, slutten på tiden ved Universitetet i Bergen, slutten på livet som lektorstudent. Årene ved UiB har vært forferdelige; forferdelig slitsomme og forferdelig gode. Gjennom fem år har jeg fått delta på forelesninger og seminarer med dyktige fagfolk som vet hva de snakker om, og som inspirerer til videre studier. I tillegg har jeg gjennom fem praksisperioder fått møte veiledere og elever som har latt meg prøve meg i trygge omgivelser og kommet med konstruktive tilbakemeldinger. Jeg har fått lære, utforske og forske, og for det er jeg veldig takknemlig.

En spesiell takk rettes til veileder, Jørgen Magnus Sejersted, som kom inn halvveis i arbeidet, og fikk både meg og oppgaven på rett kjøll. Takk for alle gode tilbakemeldinger, råd og oppmuntringer! Du har vært en stor støtte i arbeidet.

Videre vil jeg rette en stor takk til elever og lærere som stilte opp som informanter. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Jeg håper jeg har klart å behandle svarene deres med den store respekten dere fortjener.

Tusen takk til mamma, Kjell Tore, Hilde og Marius for pirkete og god korrekturlesing.

Jeg vil også særlig takke mamma og Kjell Tore for den støtten dere har vist underveis i arbeidet. Mamma, takk for at du har vært min største støttespiller gjennom hele studiet! Takk for at du alltid er klar for å diskutere språk, litteratur og didaktikk med meg, og for alle de timene du har korrekturlest oppgavene mine. Du er mitt største forbilde! Kjell Tore, takk for at du alltid heier på meg! Du har muntret opp mange tunge arbeidsstunder, og inspirert meg til å finne nye innfallsvinkler når jeg har stått fast.

Til slutt vil jeg takke familie, venner, kollegaer og elever som gjennom hele året har vist interesse for arbeidet, og vist sin støtte gjennom store og små handlinger. Dere er uvurderlige!

Nå gleder jeg meg til å møte alle fremtidige elever og (forhåpentligvis) vise dem gleden ved å tre inn i litteraturens verden!

# INNHOOLD

<b>FORORD</b>	<b>I</b>
<b>INNHOOLD</b>	<b>II</b>
<b>1 INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for oppgaven og utledning av problemstilling	1
1.2 Et historisk blikk på lesing i læreplanen	3
1.3 Lesesituasjonen i dag	8
1.4 Tidligere forskning	11
1.5 Oppgavens oppbygning	12
<b>2 TEORI</b>	<b>13</b>
2.1 Leseren og lesehandlingen	13
2.1.1 Hva vil det si «å lese»?	13
Å kunne lese — lesekompetanse og leseferdighet	15
2.1.2 Den aktive leseren	16
2.1.3 Ulike måter å lese på	18
2.1.4 Leserens utvikling	19
2.1.5 Å kunne lese vs. å ville lese	21
2.2 Den truede leselysten	23
2.2.1 «Readicide» i amerikansk kontekst	23
2.2.2 «Readicide» i norsk kontekst	25
2.2.3 Den narrative forestillingsevnen	27
2.3 Litteratur og litteraturredidaktikk	28
2.3.1 Hva er litteratur?	29
2.3.2 Litterær kompetanse	30
2.3.3 Hva er litteraturredidaktikk?	31
Læreren som kjernen i didaktikken	32
<b>3 METODE</b>	<b>34</b>
3.1 «Mixed methods»	34
3.2 Kvalitativ undersøkelse — Lærernes valg og vurderinger	35
3.2.1 Kvalitativ metode	35
3.2.2. Rekruttering av informanter	36
Representativt utvalg?	37
3.2.3 Intervjuet og intervjuguide	37

3.2.4 Kritiske forhold med metoden	39
3.3 Kvantitativ undersøkelse — Elevenes lesevaner	40
3.3.1 Kvantitativ metode	40
3.3.2 Rekruttering av informanter	40
Representativt utvalg?	41
3.3.3. Spørreundersøkelsen	42
3.3.4. Kritiske forhold ved metoden	44
3.4 Etske hensyn	45
3.5 Studiens kvalitet	46
<b>4 PRESENTASJON AV FUNN</b>	<b>48</b>
4.1 Lærerne	48
«Thea»	48
«Arne»	49
«Camilla»	49
«Ine»	49
«Siri»	50
4.2 Presentasjon av intervju	50
4.2.1 Viktigheten av litteraturundervisning i norskfaget	50
4.2.2 Påvirkende faktorer i valget av litteratur	52
4.2.3 Utdfordringer i norskfaget	54
4.2.4 Leseopplæring og leselyst	56
4.3 Presentasjon av spørreundersøkelse	58
4.3.1 Elevene som lesere	59
4.3.2 Elevenes opplevelse av litteraturundervisningen på skolen	60
4.3.3 Elevenes holdninger til lesing	62
4.4 Mange svar- og mange nye spørsmål	66
<b>5 DISKUSJON</b>	<b>67</b>
5.1 Hvorfor lese litteratur?	67
5.1.1 Den dannede verdensborgeren	67
Et nytt og utvidet fellesskap	69
5.1.2 Den kompetente leseren	72
5.1.3 Hvorfor man bør lese — ifølge elevene	75
5.2 Hvordan velge motiverende litteratur?	75
5.2.1 Relevans og kvalitet — to sider av samme sak?	76
Litteraturens kvalitet	77
Skolens kvalitetssyn	79
Elevenes syn	80

5.2.2 Klassikere — utdatert eller fremdeles aktuelt?	82
Klassiker = kjedelig?	84
Elevenes klassikersyn	86
Tiltro til læreren som portvokter og veileder	87
5.2.3 Elevstyrt vs. lærerstyrt litteraturvalg	88
5.2.4 Hele verk eller utdrag?	90
5.2.5 Hvilke kriterier bør ligge til grunn for litteraturvalget?	92
<b>6 AVSLUTNING</b>	<b>96</b>
6.1 Hvorfor bry oss om lesemotivasjon?	96
6.2 Hvordan velge motiverende litteratur	99
6.2.1 Balanse	99
6.2.2. Bevisstgjøring	102
6.3 «The love of reading»	104
Litteraturliste	106
Vedlegg 1: Intervjuguide — lærere	111
Vedlegg 2: Spørsmålsoversikt — elever	113
Vedlegg 3: Infoskriv og samtykkeerklæring, lærere	116
Vedlegg 4: Infoskriv og samtykkeerklæring, elever	119
Vedlegg 5: Godkjenning, NSD	122
Sammendrag	125
Abstract	126
Oppgavens profesjonsrelevans	127

# 1 INNLEDNING

At this late hour of the world's history books are to be found in every room of the house - in the nursery, in the drawing room, in the dining room, in the kitchen. And in some houses they have collected so that they have to be accommodated with a room of their own. Novels, poems, histories, memoirs, valuable books in leather, cheap books in paper - one stops sometimes before them and asks in a transient amazement what is the pleasure I get, or the good I create, from passing my eyes up and down these innumerable lines of print?

Slik starter Virginia Woolfs essay «The love of reading» (2009). I essayet snakker hun varmt om lesing og gledene man kan få ved å lese litteratur. Slik det antydes allerede i tittelen, er det ingen tvil om at hun setter lesing og litteratur høyt. Det retoriske spørsmålet Woolf stiller i slutten av sitatet, korrelerer med det spørsmålet jeg selv har stilt meg i forbindelse med denne masteroppgaven: Hvorfor er litteratur så viktig for oss, og hvorfor skal vi i det hele tatt lese? I forbindelse med den nye læreplanen som ble rullet ut i skolen i 2020, har det blitt skrevet mye om lesing og litteraturens plass i norskfaget. Læreplanen (LK20) stadfester at lesing er en grunnleggende ferdighet og at norskfaget har et spesielt ansvar for leseopplæring. I tillegg presiseres det at elevene skal lese et bredt utvalg tekster, i ulike sjangre og fra ulike tidsepoker. Skolens fremste styringsdokument er dermed tydelig på at både lesing og litteratur er viktig, og en stor del av norskfaget. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hva lærere og elever mener om lesing og litteratur, og se dette i forhold til det læreplanen uttrykker. Hvorfor skal elevene lese, og hva skal de i tilfelle lese? Er elever og lærere like innforstått med lesingens viktighet som læreplanen er? Opplever de det som relevant å lese tekstene som legges opp som pensum, basert på læreplanens føringer? I tillegg til å se elever og læreres meninger om dette i forhold til læreplanen, settes meningene også i sammenheng med begrepet «lesemotivasjon». Ønsker elevene å lese disse tekstene? Hvilke faktorer er det i tilfelle som gir dem lyst, eller ikke lyst, til å lese dem, og hvordan kan disse faktorene spille inn på lærernes litteraturvalg for undervisningen? Dette er spørsmål som undersøkes i denne oppgaven.

## 1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN OG UTLEDNING AV PROBLEMSTILLING

Oppgavens problemstilling springer ut fra egen interesse for litteratur. Mitt første møte med litteratur var da mamma leste Anne Cath. Vestly-bøkene om mormor og de åtte ungene, Knerten og Ole Aleksander Filibom-bom-bom for meg på sengekanten. Som norsklærer var hun opptatt av å introdusere meg for bøkens verden, og utfordret meg tidlig til å lese bøker selv. I løpet av barne- og

ungdomsårene fikk jeg derfor ta del i den store søskenflokk i skogen i Vestlys bøker, føle medlidenhet med de tre uheldige søsknene i Lemony Snickets *Den onde greven*, løse mysterier med Agatha Christies Hercule Poirot og Miss Marple, undre meg over filosofiske spørsmål med Sofie i *Sofies verden* av Jostein Gaarder og bli sjarmert av Jane Austens mystiske Mr. Darcy. For meg var lesing en naturlig del av hverdagen, og særlig ferier. Derfor var det en stor overraskelse å komme på videregående skole og møte medelever som ikke hadde lest en hel bok siden lesekonkurransene på barneskolen. Flere hadde problemer med å komme gjennom de romanene vi skulle lese til bokprosjekter eller særemne, og det virket som om mange hadde lav lesemotivasjon, noe som for meg var uforståelig.

Basert på egen interesse for litteratur og språk, var det naturlig for meg å starte på lektorutdanning med master i nordisk etter videregående. Gjennom flere praksisperioder i studieløpet har inntrykket mitt av at mange elever ikke liker å lese og leser lite både hjemme og på skolen, blitt bekreftet. Jeg har flere ganger undret meg over hvorfor det leses så lite hele bøker på ungdomsskolen at flere elever kan komme på videregående uten å ha lest en hel roman. Hvorfor blir ikke lesing oppfattet som noe lystbetont av disse elevene? Har skolens litteraturundervisning noe å si for disse elevenes lesemotivasjon? Hvordan kan jeg som lærer bidra til at elevene får opp øynene for litteraturens verden og lesingens positive ringvirkninger for f.eks. utvikling av fantasi eller empati og forståelse for rettskriving og tekstutforming? Da jeg skulle velge masterprosjekt anså jeg det som en god anledning til å undersøke disse spørsmålene nærmere. Selv om prosjektet springer ut fra muligens for dystre antagelser om situasjonen i skolen i dag, tror jeg dette er et viktig tema å undersøke, særlig på videregående skole hvor det tidligere ikke er gjennomført like mye forskning på lesing og lesemotivasjon. Jeg ønsker å få en større forståelse av elevenes holdninger til lesing og hvilke valg som tas i forbindelse med litteraturundervisning på videregående skole i dag. For arbeidet har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvilke faktorer mener norsklærere og elever er viktige for at litteraturen som leses i norskfaget skal kunne oppleves motiverende?<sup>1</sup>*

Videre har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke faktorer påvirker lærernes valg av litteratur i norskfaget?*
- *Hvilke ønsker for litteraturvalget har elevene?*

---

<sup>1</sup> Problemstillingen ble spisset i etterkant av undersøkelsene, fordi jeg innså at datamaterialet og diskusjonen ledet i en litt annen retning enn først antatt. Opprinnelig problemstilling står i informasjonsskrivet som ble sendt til elever og lærer. Dette kan ses i vedlegg 3 og 4. Endringen i problemstilling har imidlertid ikke noe for si for selve undersøkelsen, men snarere for mitt eget fokus underveis i diskusjonen.



- *Hvordan er forholdet mellom lærernes begrunnelser for valg av litteratur og elevens holdninger til tekstene?*
- *Hvordan kan man velge tekster som bidrar til økt lesemotivasjon for elevene?*

Formålet med spørsmålene er å belyse både lærernes begrunnelser for arbeidet med litteratur og elevenes opplevelse av litteraturundervisningen, og se dette i sammenheng med hverandre. I tillegg legger det siste spørsmålet opp til et fremoverrettet fokus ved å forsøke å samle trådene fra de tre øvrige spørsmålene for å si noe om hvordan man kan velge tekster som kan bidra til økt lesemotivasjon hos elevene. Både empirisk materiale og faglitteratur vil ligge til grunn for diskusjonen rundt spørsmålene. Det empiriske materialet vil bli samlet inn ved en videregående skole utenfor Bergen og vil inkludere svar fra både elever og lærere<sup>2</sup>. Gjennom dette arbeidet håper jeg at jeg kan bli mer rustet til selv å undervise om litteratur, bidra til å utvikle elevenes leseferdighet og øke deres leseengasjement og lesemotivasjon.

## 1.2 ET HISTORISK BLIKK PÅ LESING I LÆREPLANEN

Lesing og litteratur har alltid utgjort en sentral del av norskfaget, men hva, hvordan og hvor mye som leses har variert i de ulike læreplanene<sup>3</sup>. Dersom man ser på *Mønsterplanen* fra 1974 (M74), som gjelder for det som den gangen var 1. klasse til 9.klasse, er det en tydelig vektning av både lesingens nytteperspektiv og «hyggeperspektiv»:

Målet for leseopplæringen må være å lære elevene å lese på forskjellige måter etter ulike behov. (...) Et annet viktig siktepunkt for leseopplæringen er å skape engasjement og leselyst. Elevene må derfor gjennom hele skoletiden få møte litteratur som gir dem glede og oppleveling, og som stimulerer leselysten. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, 103)

Videre forklarer læreplanen hvordan den første leseopplæringen bør foregå, og det listes opp en rekke aspekt ved leseferdigheten: Leseforståelse, lesehastighet, ordforråd og ordkunnskap, kunnskap om bruk av bøker, høytlesning og stillelesning, studielesning/ informasjonslesning, dybdelesing og opplevelseslesing (s. 105f). Det presiseres at elevene gjennom opplæringen bør få kjennskap til både barne-, ungdoms- og voksenromaner, skjønnlitteratur og sakprosa, noveller, skuespill, essay og poesi, og at «[i] løpet av de siste tre skoleårene bør elevene ha lest minst 800 sider, av dem omtrent 1/3 på

<sup>2</sup> Undersøkelsene som er foretatt og metodene som er brukt vil bli nærmere beskrevet og forklart i kapittel 3.

<sup>3</sup> Delkapittelet presenterer en rekke av læreplanene i norskfaget. Med unntak av M74 som gjelder for grunnskolen, gjelder alle de studerte læreplanene for videregående skole og studiespesialiserende retning.

sidemålet» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, 102). Det står ikke beskrevet hva som skal leses, men det understrekes at litteraturen bør være variert og tilpasset elevenes interesser: «Det viktigste ved litteraturundervisningen må likevel være å la elevene få velge stoff som kan skape leserinteresse og leseglede. Hovedvekten må legges på elevenes oppleving av litteraturen: kunnskaper og ferdigheter må komme i annen rekke» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, 106).

Vekten på leselyst<sup>4</sup> er med andre ord stor.

I *Reform 94 (R94)*, læreplanen som fulgte M74, er det derimot et større fokus på å beskrive innholdet i litteraturundervisningen mer konkret. I motsetning til M74 finnes ikke en definisjon eller forklaring av leseferdigheten, men det listes opp en lang rekke mål for undervisningen, f.eks. slik som dette målet for VK2<sup>5</sup>:

Elevane skal ha lese og kunne gjøre greie for eit utval skjønnlitteratur og sakprosa i begge målformer frå 1900-talet. Både kvinnelege og mannlege forfattarar skal vere representerte. Tekstutvalet skal vise viktige tendensar, problemstillingar og utviklingslinjer i perioden. Ein roman eller eit drama, eit representativt utval korte prosatekstar (skjønnlitteratur og sakprosa) og eit representativt utval lyrikk skal vere med. Minst åtte av av desse forfattarane bør vere representerte i utvalet av tekstar: Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Duun, Johan Falkberget, Kristofer Uppdal, Oskar Braaten, Sigurd Hoel, Cora Sandel, Aksel Sandemose, Nordahl Grieg, Herman Wildenvey, Olaf Bull, Olav Nygard, Arnulf Øverland, Rudolf Nilsen, Rolf Jacobsen, Halldis Moren Vesaas, Inger Hagerup, Aslaug Vaa, Tor Jønsson, Alf Prøysen, Tarjei Vesaas, Johan Borgen, Torborg Nedreaas, Jens Bjørneboe og Olav H. Hauge. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993)

Fokuset på leselyst er her minimert til fordel for lesingens kunnskapsperspektiv. Læreplanen presenterer en lang liste med mål for hva elevene skal ha kunnskap om ved endt skolegang. Selv om fokuset på lesing er stort, er målene begrensende for både lærerens og elevenes valg av litteratur, men samtidig av den karakter at man i større grad kunne sikre at videregående elever hadde det samme pensumet, noe som var en viktig tanke for «enhetsskolen»<sup>6</sup>.

I 2006 ble en ny læreplan lansert, *Kunnskapsløftet (LK06)*, og med den kom noen av de største endringene for læreplanverket. Begrepene *grunnleggende ferdigheter* og *kompetansemål* ble innført som retningslinjer for hva som var viktigst for elevene å tilegne seg. De grunnleggende ferdighetene var å kunne lese, skrive og regne, samt muntlige og digitale ferdigheter. I NOR1-01, altså den første versjonen av læreplanen, defineres ferdigheten «å kunne lese» slik:

---

<sup>4</sup> Begrepet «leselyst» vil forklares nærmere i kapittel 2.1.5.

<sup>5</sup> VK2 er en forkortelse for «videregående kurs nivå 2», som tilsvarer Vg3 i dag.

<sup>6</sup> Enhetsskolen var et viktig prinsipp på 1990-tallet som særlig ble gjenspeilet i læreplanen for grunnskolen som ble innført i 1997 (L97). I læreplanen heter det blant annet at «Grunnskolen bygger på prinsippet om einskapsskolen- om likeverdig og tilpassa opplæring for alle i eit samordna skulesystem bygd på det same læreplanverket» (L97, 56). Enhetsskolen skulle blant annet bidra til å utjevne sosial ulikhet og skape likestilling mellom elever med ulik etnisk og kulturell bakgrunn.

*Å kunne lese* i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Denne definisjonen ble stående også i NOR1-02, NOR1-03 og NOR1-04, med unntak av tilleggene «Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer» og «kunne være deltaker i samfunnet» som ble tilført fra og med NOR1-02. Under kapittelet om formålet med opplæringen forklares det at Kunnskapsløftet legger et utvidet tekstbegrep<sup>7</sup> til grunn for undervisningen:

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrivevaner. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Det utvidete tekstbegrepet gjenspeiles i de fire hovedområdene som ble formulert for norskfaget: *muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur*. Hvert hovedområde hadde tilhørende kompetansemål som uttrykte det forventede læringsutbyttet. Selv om formålkapittelet uttrykker et ønske om at elevene skal utvikle leselest, er kompetansemålene, i likhet med R94, preget av et kunnskapsperspektiv. Målene er likevel ikke like detaljerte som i R94, og LK06 tar dermed en slags mellomposisjon mellom M74, som har mye fokus på leselest og få konkrete mål, og R94, som har lite fokus på leselest, men mange konkrete mål. Et eksempel på dette er blant annet et av kompetansemålene til Vg2: «Elevene skal lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold» (NOR1-01). Målet setter en tidsramme for undervisningen uten å si noe mer inngående om hverken verk, sjanger eller forfattere.

Læreplanrevisjonene NOR1-01— NOR1-04 er i all hovedsak like, men få endringer i formuleringer eller tillegg. I 2013 kom derimot en større revisjon (NOR1-05) som blant annet presenterte en ny beskrivelse av leseferdigheten:

*Å kunne lese* i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike

---

<sup>7</sup> Begrepet «utvidet tekstbegrep» vil forklares nærmere i kapittel 2.3.1.

typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere. (Kunnskapsdepartementet, 2013)

Selv om de to definisjonene inkluderer mange av de samme elementene (f.eks. fokuset på bredt spekter sjangre og å kunne lese for å finne informasjon og forstå resonnementer og fremstillinger), kan det leses to ulike perspektiv i definisjonene. NOR1-02 har et tydelig fokus på verden som omgir eleven, og betoner lesingens påvirkning på elevenes forståelse og deltakelse i samfunnet. Dette ser man særlig gjennom formuleringene «Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse», «Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse» og «Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2006). NOR1-05 har derimot et mer elevorientert fokus. Definisjonen beskriver hvilke kompetanser og evner lesingen skal bidra til å utvikle hos eleven. Elevene skal kunne «engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft», «forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene», utvikle leseferdigheter for ulike typer tekster og ulike typer lesning, samt «kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (NOR1-05). Dette elevorienterte kompetansecfokus kommer også frem under formålspartiet i læreplanen. Formuleringene som er brukt uttrykker det performative aspektet ved opplæringen:

Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger. De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier. Etter hvert vil de også kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre. (Kunnskapsdepartementet, 2013)

Utdraget understreker at elevene selv skal bidra. De skal produsere egne tekster, fremme egne meninger og selv formidle et faglig innhold, og opplæringen skal hjelpe dem til å utvikle kompetanse som setter dem i stand til å gjøre dette. NOR1-05 har med andre ord et stort fokus på elevens kompetanseutvikling, noe som peker fremover mot den siste og nyligste revisjonen av Kunnskapsløftet, nemlig den såkalte *Fagfornyelsen* fra 2020 (NOR01-06, LK20). I denne læreplanen står begrepene *kompetanse* og *dybdelering* som grunnpilarer for opplæringen. I den overordnede delen av læreplanen defineres «kompetanse» slik:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Opplæringen skal med andre ord bidra til at elevene utvikler kompetanse, ferdigheter og kunnskap som de ikke bare vil få bruk for på skolen, men også i andre deler av livet. En nøkkelformulering i

definisjonen er «i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner». Dette er direkte knyttet til dybdelærings-begrepet, som Utdanningsdirektoratet definerer slik:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og *bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner*, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019, min kursivering)

Målet er at undervisningen skal være læring for livet. Prinsippene om kompetanseutvikling og dybdelæring henger tett sammen for at dette skal kunne skje: «Kompetanse handler om det vi skal oppnå med opplæringen, altså mer om resultatet av selve læringen. For å oppnå kompetanse, er derfor dybdelæring en helt nødvendig forutsetning» (Large, 2019). Overføringsaspektet ved kompetanse og dybdelæring vises i forklaringen av leseferdigheten ved formuleringen «Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i *ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet*» (NOR1-06, min kursivering). Elevene må derfor bli presentert for et bredt utvalg tekster som lærer dem å finne informasjon, tolke, reflektere og vurdere. NOR01-06 henter også frem et viktig moment fra M74 og understreker at det er viktig at elevene får gode leseopplevelser som kan utvikle leselyst: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, *bli engasjert*, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2020, min kursivering); «Norskfaget skal gi elevene *litterære opplevelser* og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020, min kursivering). Den nyeste læreplanen henter også inspirasjon fra R94 ved at det i kompetansemålene igjen presiseres noe nærmere hvilke tekster som skal leses (dog ikke like nøyaktig og detaljert som i R94), f.eks. i dette kompetansemålet for Vg3: «Eleven skal kunne analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kompetansemålene viser også læreplanens fokus på kultur og kulturmøter, og beholder dermed fokuset fra NOR1-01 på den flerkulturelle verden som omgir eleven, noe som blant annet kommer frem i dette kompetansemålet for Vg1: «Eleven skal kunne reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Denne gjennomgangen av tidligere læreplaner frem til dagens gjeldende plan viser at synet på lesing og litteratur har endret seg gjennom årene. Fokuset har variert fra størst fokus på leselyst og litterære opplevelser i M74 til størst fokus på innhold og kunnskap i R94. Dagens læreplan inntar en mellomposisjon mellom disse og henter frem både leselyst-aspektet og kunnskaps-aspektet fra de to planene. Samtidig er Kunnskapsløftets fokus på både kultur, samfunn og kompetanseutvikling bevart

og vektlagt. Dette impliserer at lesing i norskfaget skal bidra til å gjøre elevene til engasjerte, kunnskapsrike og reflekterte lesere.

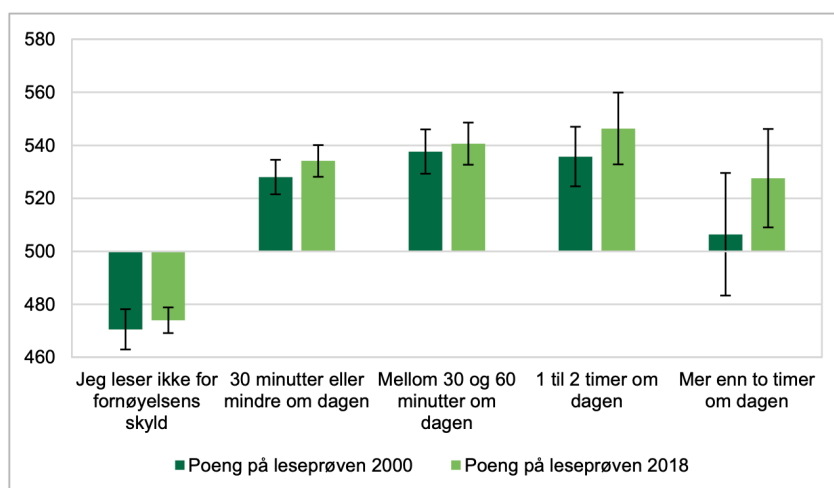
### 1.3 LESESITUASJONEN I DAG

Det finnes mange undersøkelser som forsøker å si noe om elevenes leselyst og lesemotivasjon. En av de mer omfattende undersøkelsene er Astrid Roes analyse av PISA-testene<sup>8</sup> fra 2000 og frem til 2018, hvor hun sammenligner 10.klasse-elevenes svar på spørsmålene om lesing, lesevaner og holdninger til lesing. Analysen viser at elevenes holdninger til lesing er mer negative i 2018 enn i 2000, og at elevene leser mindre i 2018 enn tidligere (Roe, 2020, 107).

PISA-testen undersøker elevenes lesevaner og leseengasjement gjennom tre variabler: hvor mye tid de bruker på å lese i hverdagen, hvilke holdninger de har til lesing og hva de leser. Spørsmålet om hvor mye tid elevene bruker på å lese i løpet av en dag, presiserer gjennom formuleringen «for egen fornøyles skyld» at det gjelder «hyggelesing», og åpner opp for lesing av alle typer tekster, ikke bare skjønnlitteratur. I 2000 svarte 35% av elevene at de ikke leser for fornøyles skyld, mens 50% av elevene svarte det samme i 2018 (Roe, 2020, 112). Disse svarene er ikke unike for Norge, da man kan se den samme utviklingen i alle de nordiske landene. Både i Sverige, Danmark og Island svarer nærmere 50% av elevene at de ikke leser for fornøyles skyld, mens 43% av elevene i Finland svarer det samme. Alle de nordiske landene har dermed en høyere svarprosent på dette alternativet enn de andre OECD-landene, hvor gjennomsnittet er på 42%. PISA-testen viser videre at det er en tydelig sammenheng mellom hvor mye tid elevene oppgir at de leser og resultatene deres på leseprøven (Roe, 2020, 113). De elevene som oppgir å lese i 30 minutter eller mer hver dag, gjør det markant bedre på leseprøven enn de elevene som oppgir at de ikke leser (se figur på neste side).

---

<sup>8</sup> Det er flere som har reist kritikk mot PISA-testene og deres påvirkning på norsk skole, samt hvilken makt OECD får gjennom disse testene. Svein Sjøberg har vært særlig kritisk og skriver i artikkelen «PISA-syndromet» om hvordan PISA utformer testene sine og fremlegger resultatet på en slik måte at det fremmer konkurranse mellom landene. Han ser en sammenheng mellom PISA-testene og OECDs handels- og økonomifokus, og skriver i innledningen at «PISA-prosjektet er ikke et pedagogisk prosjekt, det er et politisk prosjekt, og det må forstås som samfunnsfenomen. Det dreier seg om globalisering av utdanningssektoren, om troen på at konkurranse fremmer kvalitet, både mellom elever, skoler, lærere og ikke minst mellom nasjonene. Målet er at skolen skal effektiviseres og at skolens primære mål skal være å forberede de unge til å bli produktive i en konkurransepreget global økonomi» (Sjøberg, 2014, 30). Han mener PISA-testene gir OECD en form for «soft power» som gjør dem i stand til å påvirke skolen i en retning som gagnar handelen ved at fokus er på kunnskap, ferdigheter og kompetanse fremfor f.eks. danning og humaniora. Kritikken er høyst relevant, men presenteres ikke nærmere i denne oppgaven, da PISA-testene bare er inkludert for å lage et bakteppe av lesesituasjonen i dag.



**FIGUR 5.2.** Norske elevers gjennomsnittlige leseskår i forhold til tid brukt på daglig lesing for fornøynsens skyld i PISA 2000 og PISA 2018. Gjennomsnitt med 95 % konfidensintervall.

Fig. 1: Roe, 2020, 113.

Roe ser en sammenheng mellom at elevene leser mindre fordi de har lyst til det og den store digitale utviklingen som har vært de siste 20 årene:

Mye tyder på at tid brukt til tradisjonell lesing er fortrent til fordel for tid brukt på mobiltelefoner og nettbrett, som i løpet av de siste ti årene har gjort sitt store inntog, ikke minst blant barn og unge. Denne utviklingen er uunngåelig, og den har ført mye positivt med seg. Men på den annen side er det urovekkende med tanke på at halvparten av de norske 15-åringene oppgir at de ikke leser frivillig, og at denne halvparten skårer mye dårligere på leseprøven enn elever som leser – mye eller lite. (Roe, 2020, 15)

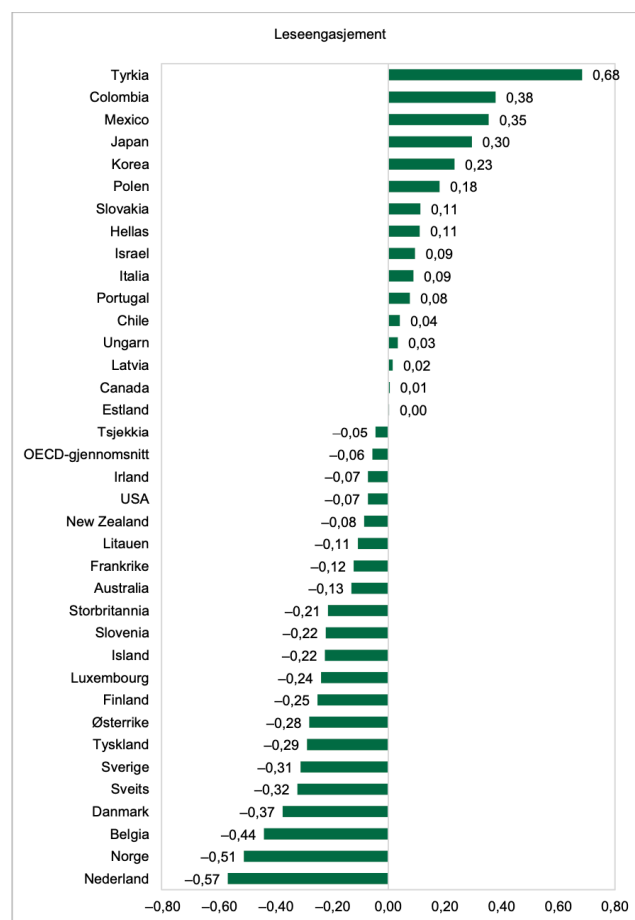
Videre undersøker PISA-testen hvordan lesevaner og holdninger til lesing henger sammen. Elevene skulle ta stilling til fem utsagn om lesing og stille seg *svært enig*, *enig*, *uenig* eller *svært uenig* til utsagnet. I tabellen under er elevenes positive svar (enig eller svært enig) fra 2000, 2009 og 2018 presentert. Elevenes svar viser at elevene har et større nytteperspektiv på lesing i 2018 enn i 2000. Selv om andelen elever som leser fordi det er en favoritt hobby er tilnærmet lik, har andelen som leser for å finne informasjon eller fordi de må, økt med 14% og 15%.

**TABELL 5.3.** Prosentandel norske elever som er enig eller svært enig i fem utsagn om lesing i 2000, 2009 og 2018.

	2000	2009	2018
Jeg leser bare hvis jeg må.	43	44	58
Å lese er en av mine favoritt hobbyer.	24	22	20
Jeg liker å snakke om bøker med andre.	22	28	24
For meg er det å lese bortkastet tid.	30	30	40
Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger.	48	50	62

Fig. 2: Roe, 2020, 116.

Holdningene til lesing har dermed endret seg. For mange av elevene er ikke lesing et middel for rekreasjon, men snarere et nytteverktøy. Til sammen utgjør svarene på disse utsagnene et samlet uttrykk for elevenes leseengasjement. Også her er både de norske og de nordiske svarene under OECD-gjennomsnittet. Figuren under viser alle landenes samlede score for leseengasjement i 2018. Her er det bare Nederland som scorer lavere enn Norge. Roe påpeker at det i PISA-testen er en sammenheng mellom leseengasjement og lesescore, noe hun mener er oppmuntrende for lærere. Dette betyr at man som lærer har mulighet til å påvirke elevenes lesevaner positivt ved å jobbe med leseengasjement, og på den måten forbedre lesescoren deres (Roe, 2020, 108).



FIGUR 5.5. Leseengasjement i alle OECD-landene i PISA 2018. 0 = OECD-gjennomsnittet fra PISA 2009 med standardavvik = 1.

Fig. 3: Roe, 2020, 118.

Roes gjennomgang av PISA-testene fra 2000 og frem til 2018 viser en tydelig negativ tendens når det gjelder ungdomsskoleelevers lesevaner og holdninger til lesing. Disse svarene representerer imidlertid bare 10-klassinger, og ikke de eldre årstrinnene. Derfor ønsker jeg i denne oppgaven å undersøke hvordan elevens lesevaner og holdninger til lesing er på videregående skole, og hva man eventuelt kan gjøre for å snu denne trenden.



## 1.4 TIDLIGERE FORSKNING

Det har tidligere blitt forsket på og skrevet mye om både lesing, litteratur og didaktikk knyttet til dette. Denne oppgaven bygger på både internasjonal og nasjonal forskning utgitt som bøker, tidsskrifter og masteravhandlinger. Forskningen vil danne et springbrett og en ramme for egne undersøkelser. I dette kapittelet vil den mest sentrale forskningen presenteres kort, mens en videre utdypning finnes i kapittel 2.

Av forskning gjort på lesing og leseprosessen vil særlig Louise Rosenblatt, Wolfgang Iser og J. A. Appleyard være relevant. I Rosenblatts *The reader, the text, the poem* (1978) skiller hun mellom estetisk og efferent lesing, et skille som gjenspeiles i læreplanens vektig av både «hyggelesing» og «nyttelesing». Hennes teori vil bli utfylt av Iser's teori om den leserorienterte leseprosessen. Her legges vekten på dialogen mellom leser og verk, og hvordan leseren bidrar til å skape verket ved å fylle ut de tomme rommene i teksten, noe han blant annet skriver om i *The reading process* (1997). Appleyards *Becoming a reader* (1994) gir en utfyllende beskrivelse av leserens utvikling fra barneårene til voksen alder. Her vil særlig kapittelet om ungdomsårene og leseren som en tenkende leser være relevant for å få et innblikk i elevenes lesevaner og litteratur-preferanser.

«Lesemotivasjon» er et sentralt begrep for oppgavens undersøkelser. Dette begrepet brukes inspirert av særlig Kelly Gallagher og Åsmund Hennigs forskning. I *Readicide. How schools are killing reading and what you can do about it* (2009) skriver Gallagher om det han kaller *readicide* («lesedrap» på norsk) i amerikansk skole, som handler om at måten amerikansk litteraturundervisning foregår på, dreper elevenes leselyst. Gallaghers forskning vil bare være delvis relevant siden den tar utgangspunkt i den amerikanske skolen. I *Leselyst i klasserommet- om trusler og redningsaksjoner* (2019) ser Hennig derimot begrepet i norsk kontekst, og vil derfor være et godt supplement til Gallaghers forskning.

Når det gjelder de didaktiske perspektivene i oppgaven, vil Astrid Roes *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen* (2014) bli brukt for sine perspektiver på leseopplæring på videregående skole. Skaftun og Michelsens *Litteraturredidaktikk* (2017) og Åsmund Hennigs *Litterær forståelse: innføring i litteraturredidaktikk* (2017) vil danne grunnlag for de litteraturredidaktiske perspektivene.

Mange har allerede forsket på og skrevet om lese- og litteraturundervisning i skolen og hvilke vurderinger som tas når det gjelder valg av litteratur. Av disse kan Andersen (2011), Penne (2012), Jensen (2017), Skaug og Blikstad-Balas (2019) og Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) nevnes.

Et mål med oppgaven er å kunne bidra til allerede eksisterende forskning ved å undersøke elever og læreres meninger om litteraturvalg på videregående skole. Roe (2014) påpeker at det meste av forskningen som er gjort på dette, er knyttet til ungdomsskoleelever. Det vil derfor være interessant å undersøke hva elever og lærere mener om lesing og litteratur på videregående skole.

## **1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING**

Oppgaven vil ta utgangspunkt i empiri samlet inn ved en videregående skole utenfor Bergen og se denne i sammenheng med faglitteratur og tidligere forskning som er gjort om temaet. Kapittel 1 i oppgaven har hatt som formål å presentere problemstilling og forskningsspørsmål, samt danne et utgangspunkt for resten av oppgaven ved å presentere bakgrunnen for problemstillingen, lesingens rolle i tidligere læreplaner, tendenser i lesemotivasjonen i dag og tidligere forskning om temaet. I kapittel 2 vil teorigrunnlaget bli nærmere gjennomgått. Her inkluderes faglitteratur om lesing og leseprosessen, lesemotivasjon og lese lyst, litteraturbegrepet og litteraturdidaktikk. Kapittel 3 vil ta for seg metoden som er brukt i datainnsamlingen. Både kvalitativ og kvantitativ metode har blitt brukt, og begge metodene vil gjennomgå i kapittelet. I kapittel 4 vil funnene fra undersøkelsene presenteres, før jeg i kapittel 5 vil diskutere noen av de viktigste og mest interessante funnene og se dem i sammenheng med teorien som presenteres i kapittel 2. I kapittel 6 avsluttes oppgaven med en oppsummering av diskusjonen i kapittel 5, da særlig knyttet til lesemotivasjons-begrepet. Til slutt i oppgaven ligger intervjuguide, spørreundersøkelse, samtykkeskjema og NSD-godkjenning vedlagt, samt sammendrag og noen tanker om oppgavens profesjonsrelevans.

## 2 TEORI

Dette kapittelet vil ta for seg teorien som danner det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Teorien er mangfoldig, og dekker både internasjonal og nasjonal litteratur om både lesing, litteratur og leselyst. Delkapittelet 2.1 vil handle om leseren og lesehandlingen, mens delkapittel 2.2 vil utforske det engelske begrepet «readicide» og se det i norsk kontekst. Delkapittel 2.3 fokuserer på litteratur og litteraturdidaktikk.

### 2.1 LESEREN OG LESEHANDLINGEN<sup>9</sup>

Det mangler ikke på forskning eller teorier om hva lesing egentlig er, hva som skjer når vi leser, hvordan vi utvikler oss som lesere og hvilke effekter lesing har på leseren. I denne delen av teorigapittelet vil jeg se på noen av de teoriene som har vært mest toneangivende innenfor dette området.

#### 2.1.1 Hva vil det si «å lese»?

Det finnes mange definisjoner på hva lesing er. Noen av definisjonene er smale, og holder seg til essensen av lesingen: å avkode ord og skape mening av en skrevet tekst (Roe, 2014, 22). Andre definisjoner er bredere, og inkluderer flere ledd i leseprosessen, slik f.eks. Atle Skaftun gjør i innledningskapittelet til *Leseboka* (2014). Han ser lesing som en tredelt nivåtilgang, hvor man på første nivå får tilgang til selve skriften (ordavkoding), på andre nivå tilgang til den utvidete teksten (meningsinnholdet) og på det tredje nivået får tilgang til tekstkulturen teksten inngår i (intertekstualisering, litteraturhistorie osv.) (Skaftun, 2014, 17). Andre igjen har derimot prøvd å definere hva det er som skjer i prosessen med å *forstå* en tekst. Ivar Bråten definerer f.eks. leseforståelse slik: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å undersøke og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, 3). Disse ulike definisjonsvariantene uttrykker det komplekse ved lesehandlingen: det er et større bilde enn å bare sette sammen bokstaver til hele ord med en mening. De ulike aspektene ved lesehandlingen kan illustreres ved figuren på neste side. Figuren viser hvordan kjernen i lesingen, *ordavkodingen*, gradvis må utvides og bygges på for å kunne lese vanskeligere og mer krevende tekster. I første omgang handler lesing om å *avkode* de nedskrevne

---

<sup>9</sup> Merk at det videre i oppgaven skiller mellom «lesing» og «lesning». «Lesing» referer til selve lesehandlingen, altså å lese en tekst. «Lesning» handler derimot om realisering av teksten og tolkningen av den, altså *hvordan* man leser teksten.

ordene og å forstå både hvert enkelt ord og den sammenhengen

ordene står i. Den første leseopplæringen handler om

nettopp dette, og man kaller mestringsen av dette «å

knekke lesekoden» (Roe, 2014, 25). Når man så

avanserer til stadig vanskeligere og mer intrikate

tekster, krever det mer av leseren å forstå teksten.

Da kobles *leserens forkunnskaper* inn. Ifølge Bråten

(2007) er leserens forkunnskaper sannsynligvis

den enkeltfaktoren med størst betydning for hva

leseren forstår og husker av en tekst. Forkunnskapene

er hva leseren kan og vet fra før, og gjør leseren i stand til

å hente ut ny informasjon, trekke slutninger og tolke

innholdet i den nye teksten. Den tyske filosofen Hans-

Georg Gadamer kaller denne prosessen for «the fusion of the horizons» (Vessey, 2009). På bakgrunn

av sine forkunnskaper har leseren det Gadamer kaller en «forforståelse» av teksten, som sier noe om

våre forventninger til en tekst, og en «forståelseshorisont», som sier noe om hva vi er i stand til å

forstå før lesingen. Ved tilføring av ny kunnskap kan denne horisonten utvides ved at man får en økt

forståelse for det man leser om. Gadamer forklarer det slik:

When we try to understand a text, we do not try to transpose ourselves into the author's mind, but, if one wants to use this terminology, we try to transpose ourselves into the perspective within which he has formed his views. But this simply means that we try to understand how what he is saying could be right. (Gadamer, 1989, 292)

For å forstå tekstens eller forfatterens perspektiv, må vi utvide vår egen forståelseshorisont slik at den

overlapper med tekstens forståelseshorisont. På denne måten smelter de to horisontene sammen og

vi opplever økt forståelse. For at dette skal gå, vil det være en fordel å ha historisk og

litteraturhistorisk kunnskap om *forfatteren* og om *konteksten* teksten er skrevet i. Man vil f.eks. lettere

forstå hvorfor det er så sjokkerende at Nora forlater Helmer i slutten av Henrik Ibsens *Et dukkehjem*

hvis man vet at det på 1800-tallet i Norge var svært få som skilte seg, og at skilsmisse var sett ned

på<sup>10</sup>. Videre preger også *leserens kontekst* lesningen av teksten. Forståelseshorisonten bygges også opp

av egne erfaringer, opplevelser og forståelse av samfunnet man lever i, noe som vil påvirke

tolkningen av teksten. Det er et resiprokt forhold mellom forståelsen av teksten og leserens kontekst:

Konteksten man leser teksten i (f.eks. politiske og ideologiske strømninger i tiden eller personlig

tilstand) vil prege tolkningen av teksten, men tolkningen av teksten vil også prege forståelsen av egen

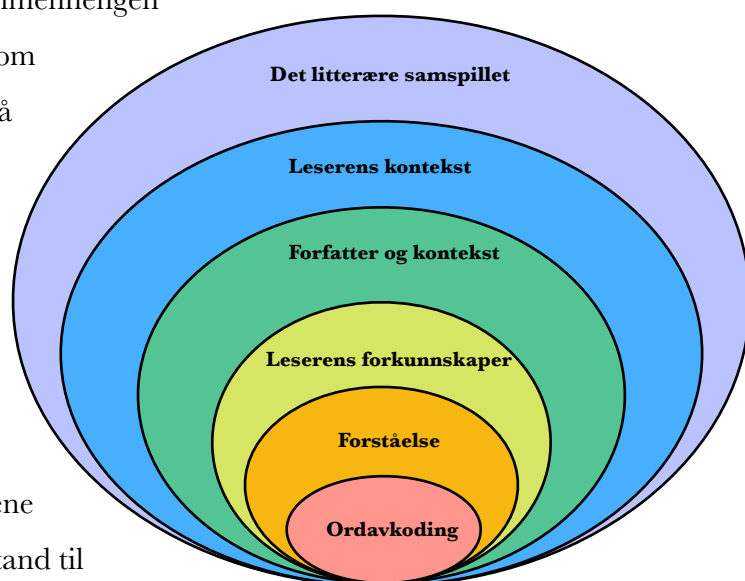


Fig. 4: De ulike aspektene ved lesehandlingen

<sup>10</sup>Sanna Sarromaa skriver i boken sin *Skilsmisseboken- en overlevelsesguide* at det samme året som *Et dukkehjem* ble utgitt (1879), kun er registrert syv skilsmisser i Norge. Dette står i sterk kontrast til dagens tall, hvor 4/10 ekteskap ender i skilsmisse. (Sarromaa, 2019)

tid og kontekst. Kanskje vil vi ikke i dag reagere like sterkt på Noras avgjørelse nettopp fordi vi lever i en tid hvor skilsmisse er så normalisert. Samtidig kan lesingen av *Et dukkehjem* hjelpe oss til å forstå utviklingen mot denne normaliseringen. Til slutt inngår lesingen av teksten i en større sammenheng med både den nasjonale og internasjonale tekstkulturen. Tekstene spiller på, utfordrer og utfyller hverandre, og derfor vil kunnskap og kjennskap til andre tekster påvirke lesningen av hver enkelte tekst. Vi kan derfor snakke om et *litterært samspill*. Figur 4 illustrerer altså hvordan disse ulike aspektene i lesehandlingen bygger på hverandre og danner utvidelser av kjernen i lesehandlingen: ordavkodningen. Når vi snakker om «å kunne lese», snakker vi derfor om en *leseferdighet* eller *lesekompetanse*, som er begreper som omslutter det komplekse ved lesehandlingen.

### Å kunne lese — lesekompetanse og leseferdighet

I boken *Lesedidaktikk* (2014) skiller Astrid Roe på begrepene «leseferdighet» og «lesekompetanse». Dette er to begreper som går over i hverandre, men som likevel betoner litt ulike sider ved lesehandlingen. I Utdanningsdirektoratets *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (2017) beskrives blant annet leseferdigheten og hvordan den utvikles i ulike nivåer gjennom leseopplæringen. «Å kunne lese» defineres først som «å skape mening fra tekst» før det presenteres fire ferdighetsområder som utdyper leseferdigheten. Disse områdene er:

- *Forberede, utføre og bearbeide*: Å bruke ulike strategier for å forstå en tekst
- *Finne*: Å hente ut eksplisitt eller implisitt informasjon i tekster
- *Tolke og sammenholde*: Å trekke slutninger av det man leser
- *Reflektere og vurdere*: Å kommentere det man leser i lys av egne meninger og forholde seg kritisk til det man leser

Videre står det i rammeverket at «Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne definisjonen er en oversettelse av OECDs definisjon av begrepet «reading literacy»:

PISA 2018 defines reading as understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society. Reading is not just the ability to decode written words, which is typically acquired during childhood, but a malleable set of skills that individuals build on throughout life. (OECD, 2021, 23)

«Reading literacy» kan oversettes til *lesekompetanse* på norsk. Derfor mener Roe (2014) at læreplanens lesebegrep ligger tettere til lesekompetansens betydning enn leseferdighetens. Hun skiller mellom de

to begrepene ved å se på leseferdigheten som den tekniske delen av lesehandlingen, altså ordavkodning, forståelse og å kunne lese med flyt og sammenheng. Lesekompetansen omfavner disse aspektene, men inkluderer i tillegg lesestrategier, holdninger til lesing og lesing av ulike tekster i ulike sammenhenger. Lesekompetansen er derfor videre og inkluderer flere aspekter som går utover selve leseferdigheten. Sett i lys av disse definisjonene og aspektene ved leseforståelse som ble gjennomgått tidligere i kapittelet, er ikke «å lese» bare en instrumentell evne, men snarere en kompetanse man utvikler og bygger på etter hvert som man blir eldre og leser mer.

Noe av det spesielle med OECDs og rammeverkets definisjon av lesing er hvor nært lesingen er knyttet til leseren. Å lese er ikke en passiv aktivitet, men krever at leseren engasjerer seg i teksten og går inn i lesingen med alle sine forkunnskaper, forventninger og sin forståelseshorisont. Dette kommer særlig frem ved presens partisippene «understanding, using, evaluating, reflecting on» og «engaging with» som både indikerer en pågående handling, men også egenskaper ved leseren. Det er med andre ord snakk om en aktiv handling og en aktiv leser.

### 2.1.2 Den aktive leseren

Det er mange som har forsket på leserens aktive bidrag i lesingen. På 1960- og 1970-tallet utviklet litteraturteoretiske retninger seg i både Tyskland og USA kalt henholdsvis *resepsjonsetetikken* i Tyskland og *reader-respons-theory* i USA (Roe, 2014, 31). Disse studerte og vektla leserens respons i møte med en tekst. En av de fremste tyske resepsjonsetetikerne er Wolfgang Iser. Han er særlig kjent for sin teori om at alle tekster har en rekke tomme plasser som leseren må fylle med innhold for å realisere tekstens meningspotensial. Iser mener at et litterært verk har to poler; den artistiske og den estetiske. Den artistiske polen referer til den nedskrevne teksten forfatteren har skapt, mens den estetiske polen referer til leserens realisering av teksten. En tekst vil aldri være bare en av delene, men ligge et sted midt mellom disse to polene (Iser, 1997). Leserens realisering av teksten ved å fylle det Iser kaller «gaps» eller tomme plasser i teksten. Forfatteren vil aldri kunne fortelle en historie til punkt og prikke, inkludert alle detaljer og aspekter av handlingen, og dette er ikke målet heller. Forfatterens oppgave er derimot å gi den informasjonen som trengs for at teksten skal gi mening, og samtidig åpne opp for at leseren får rom til å bruke sin egen fantasi til å fylle inn det som mangler:

If the reader were given the whole story, and there were nothing left for him to do, then his imagination would never enter the field, the result would be the boredom which inevitably arises when everything is laid out cut and dried before us. A literary text must therefore be conceived in such a way that it will engage the reader's imagination in the task of working things out for himself, for reading is only a pleasure when it is active and creative. (Iser, 1997, 212)

Leseren fyller tomrommene med sine forkunnskaper, tidligere opplevelser og erfaringer og fordommer<sup>11</sup> til teksten. Hver leser vil ha ulik «fyllmasse» og vil derfor fylle tomrommene ulikt. På denne måten vil en tekst kunne få like mange realiseringer som lesere som leser den. I denne prosessen vil vi ikke bare kunne forstå mer av teksten, men også mer om oss selv:

Herein lies the dialectical structure of reading. The need to decipher gives us the chance to formulate our own deciphering capacity- i.e., we bring to the fore an element of our being of which we are not directly conscious. The production of the meaning of literary texts [...] does not merely entail the discovery of the unformulated, which can then be taken over by the active imagination of the reader; it also entails the possibility that we may formulate ourselves and so discover what had previously seemed to elude our consciousness. These are the ways in which reading literature gives us the chance to formulate the unformulated. (Iser, 1997, 227)

Gjennom det gjensidige forholdet hvor leseren skaper teksten og teksten skaper leseren, får leseren en mulighet til å forstå noe om seg selv og verden som ikke tidligere var forstått. Iser skriver at «The 'stars' in a literary text are fixed; the lines that join them are variable» (Iser, 1997, 218). Forfatteren må med andre ord evne å lede leserens fantasi i en viss retning uten å fylle tomrommene for leseren. Å lese er et samarbeid mellom teksten som skisserer historien og leseren som fyller skissen med liv og farger for å gi det litterære verket liv: «The convergence of text and reader brings the literary work into existence» (Iser, 1997, 212). Det er med andre ord ingen tvil om at Iser mener at lesing krever en aktiv og kreativ leser for at teksten skal kunne bli realisert.

Det kan imidlertid rettes kritikk mot Isers teori, fordi den impliserer at alle måter å fylle de tomme plassene i en tekst på, altså alle tolkninger av en tekst, vil være like gyldige. Fordi vi fyller hullene med vår egen «fyllmasse» som består av tidligere erfaring, opplevelser og kunnskaper, vil alle realiseringer av teksten være subjektive og personlige. Likevel vil vi ikke godta alle realiseringer som like gode, og vi vil mene at noen måter å tolke teksten på, er bedre enn andre. I skolesammenheng vil man f.eks. forvente at lærerens tolkning er bedre enn elevenes, fordi læreren har større repertoar å fylle tomrommene med etter mange år med studier, leseerfaring og livserfaring. Selv om dette er gyldig kritikk av Iser, er det likevel et godt prinsipp at teksten må danne nok retningslinjer for at elevene kan fylle tomrommene selv, uten at det blir verken for vanskelig eller for kjedelig å lese teksten. Kvaliteten på tekstens realisering er et underordnet spørsmål i denne sammenhengen, og vil ikke forfølges videre i denne oppgaven.

---

<sup>11</sup> «Fordommer» er et annet av Gadammers begrep fra hermeneutikken, og referer til de oppfatninger vi har av noe før vi forstår det. Basert på våre fordommer har vi en forforståelse av den teksten vi skal lese. Dette skaper forventninger til teksten. Fordommene vil siden bli justert etterhvert som forståelsen øker, og leserens og tekstens forståelseshorisont smelter sammen (Gamlund, m.fl., 2016, 46f)

### 2.1.3 Ulike måter å lese på

En annen som også har gitt et stort bidrag til leserorientert litteraturteori, er den amerikanske universitetsprofessoren Louise Rosenblatt. Hun har særlig vært opptatt av leserens møte med og respons på teksten som leses, da spesielt i undervisningssammenheng.

I likhet med Iser, mener også Rosenblatt at en lesning ikke består like mye av teksten som av leserens respons på den. Ja, teksten er viktig, men det er leseren som vekker den til live og gir den mening. Dette uttrykker hun enda sterkere enn Iser gjør:

Needless to say, the text is an essential element of any reading act. [...] the text is a necessary condition, but it is not a sufficient condition, for the re-creation of a particular work. The text is merely an object of paper and ink until some reader responds to the marks on the page as verbal symbols. (Rosenblatt, 1978, 23)

Ifølge Rosenblatt kan leseren gi teksten mening ved å lese på to ulike måter: *estetisk* eller *efferent*. Forskjellen mellom de to måtene handler om leserens fokus underveis i lesingen. Ved efferent lesing er fokuset primært knyttet til det man skal gjøre *etter* lesingen<sup>12</sup>. Man leser gjerne for å kunne utføre en handling i etterkant, og leser derfor for å finne informasjon, undersøke hvordan man kan løse et problem e.l. Det finnes et tydelig mål med lesingen, noe som gjør den upersonlig og mer effektiv (Rosenblatt, 1978). Ved estetisk lesing derimot, har man i tillegg til fokuset på selve teksten, også et fokus på seg selv og egen respons på teksten; egne assosiasjoner, slutninger, følelser og holdninger til det som leses. Rosenblatt definerer estetisk lesing ved at «*the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with this particular text*» (1978, 25, original kursivering). En og samme tekst kan bli lest, eller realisert, på begge måtene, men disse realiseringene vil da bli svært ulike fordi fokuset under lesingen er ulikt. Man vil som regel ikke lese enten estetisk eller efferent, men vekte dem i større eller mindre grad. Vi kan derfor snakke om et kontinuum fremfor et motsetningsforhold.

Prosessen med å gi teksten mening kaller Rosenblatt for «transaksjon», noe som kan minne om Isers «tomme plasser». I transaksjonen vil leseren tilføre noe av seg selv til teksten, og dette blir det meningsbærende i teksten. Fordi transaksjonen vil være forskjellig for de ulike leserne, vil en tekst bli kunne realisert på ulike måter. En og samme leser kan også skape ulike realiseringer ved gjenlesing av teksten, for leseren selv har forandret seg slik at transaksjonen blir ulik i forskjellige faser i livet. Fordi leseren er så viktig i denne prosessen, kaller Rosenblatt leseren for «a performer» på lik linje med en pianist som spiller en sonate (Rosenblatt, 1978). For at teksten skal kunne bli realisert, er den avhengig av leseren: «Only if the reader turns his attention inward to his experience of «the journey itself», will a poem happen» (Rosenblatt 1978, 28). Transaksjonen og

---

<sup>12</sup> «Efferent» kommer av det latinske «efferre» som betyr «å ta med seg bort» (Rosenblatt, 1978).



fokuset innover er ikke mulig ved ren efferent lesing, fordi fokuset der går utover og rettes mot det som skjer etter lesehandlingen. Rosenblatt mener derfor at det er nødvendig at elevene lærer å lese på begge måtene, fordi de vil få bruk for begge. I artikkelen «The acid test for literature teaching» (1956) kritiserer hun skolen for å ikke ha nok fokus på estetisk lesing, og litteraturundervisningen for å ha gått bort fra det hun mener er hjertet av undervisningen: «We must keep in mind that our concern is with developing lifelong personal relationships between books and people» (Rosenblatt, 1956, 66). For å endre på denne undervisningen, mener hun elevene må få lese flere bøker de kan relatere til og bli bevisst på hva som skjer med dem i leseprosessen. De trenger mer tid til lesing, litterære samtaler og refleksjonsprosesser, og de trenger å øke lesekompetansen sin. Ikke minst trenger elevene hjelp til å engasjere seg personlig i teksten for å kunne gjennomføre transaksjonen med teksten, og på den måten gjøre den meningsfull (Rosenblatt, 1956). Det aller viktigste i dette henseendet er at eleven får svare på spørsmålet «What in this book, and in me, caused this response?» (Rosenblatt, 1956, 73, original kursivering).

Rosenblatts teorier har lenge vært toneangivende for både litteraturvitenskap og litteraturredidaktikk. Man kan imidlertid stille spørsmål ved hvor tydelig skillet mellom estetisk og efferent lesing egentlig er. Dersom det er snakk om et kontinuum snarere enn et tydelig skille, er det kanskje ikke så markante forskjeller likevel? Kanskje er det snarere teksten som inviterer til ulike måter å bli realisert på, avhengig av hvilken type tekst det er, enn en bevisst lese måte fra leserens side? En bruksanvisning vil ikke kreve den samme innlevelsen som et dikt vil, noe som viser at teksten selv legger føringer for hvordan den skal leses. Likevel er det klart at vi leser tekster ulikt og med ulik innlevelse og involvering. Tanken om estetisk og efferent lesing beskriver disse ulike måtene å lese på, og danner derfor to illustrerende motpoler i kontinuumet.

#### *2.1.4 Leserens utvikling*

Jo mer man leser, jo mer vil lesekompetansen utvikle seg, og med den leseren. J.A. Appleyard beskriver i boken *Becoming a reader* (1994) hvordan en leser utvikler seg fra barneårene og til voksen alder. Ifølge Appleyard finnes det noen faser som alle lesere går igjennom, uavhengig av personlighet og bakgrunn. I disse fasene inntar leseren ulike roller som sier noe om hvilken forventning som ligger bak lesingen. Selv om disse fasene og rollene er generaliserende og ikke tar hensyn til individuelle forhold som kjønn, etnisitet, klasse eller økonomisk situasjon, mener han likevel det er relevant å bruke disse skjematiske rollene til å forstå hvordan lesere leser og utvikler seg, fordi det faktisk finnes noen likhetstrekk (Appleyard, 1994).

Den første rollen leseren går inn i, kaller Appleyard for «den lekende leseren» («The reader as player»). I denne fasen er leseren et barn som ikke kan lese selv, men som hører historier lest høyt. Selv om barnet ikke har kompetanse til å lese historiene selv, har det likevel en «før-faglighet» som gjør dem i stand til å oppfatte fortellingene. Denne før-fagligheten består blant annet av forståelsen av at tegnene gir mening, en evne til å lese seg inn i fortellingen og til å bygge forestillingsverdener, samt en evne til å lage muntlige fortellinger selv fordi man kjenner til visse fortelleteknikker som stemmeleie, fortellermåte og typiske fraser (Appleyard, 1994, 21). På grunn av denne før-fagligheten kan man f.eks. høre barn fortelle egne eventyr med typiske eventyrtrekk som «det var en gang», «snipp snapp snute», prinser, prinsesser og troll. Skillet mellom fantasi, virkelighet og selvet blir flytende, og barnet lever seg fort inn i historiene det får høre. Etter hvert som barnet blir eldre og selv lærer å lese, inntar det en ny rolle: «Den heltmodige leseren» («The reader as hero and heroine»). Leseren leser nå både for å få kunnskap om verden rundt seg, men også for å utforske sin indre verden. Leseren har et todelt behov: å se seg selv som helt eller heltinne, og å lese om helter som også har feil og usikkerheter, slik som en selv. Bøkene som blir lest er derfor ofte av eventyrlig karakter (i betydningen «adventurous») og følger gjerne det samme mønsteret, noe som er med på å gi barnet en forståelse av kontinuitet og stabilitet i møte med alt som er nytt (Appleyard, 1994, 63). Idet barnet blir ungdom, blir den heltmodige leseren til «den tenkende leseren» («The reader as thinker»). Leseren er bevisst på at den har et indre og ytre selv, og ønsker å utforske og etablere dette. Lesingen bidrar dermed i søket etter seg selv. Det blir viktig å lese bøker om personer som sliter med det samme som leseren selv og som også har både det gode og det onde i seg, og dermed kan fungere som autentiske rollemodeller for ungdommen. Leseren er bevisst på at verden ikke er svart-hvit, men mer kompleks, noe også bøkene reflekterer ved å ikke lenger følge det samme mønsteret som tidligere. I hovedsak er det fiksjonsromaner som leses, og de fenger på bakgrunn av tre faktorer: 1) *Identification and involvement*: at leseren kan kjenne seg igjen i historiene og involvere seg i dem 2) *Realism*: at historiene er noenlunde realistiske til tross for å være fiksjon, og 3) *Makes you think*: at bøkene setter i gang nye tankeprosesser som hjelper dem nærmere en forståelse av livet (Appleyard, 1994, 100). Etterhvert som ungdommene blir eldre og begynner å studere, glir leseren over i en ny rolle: Den tolkende leseren («The reader as interpreter»). Leseren har nå begynt en dypere tolkning av bøkene. Historien tas ikke for gitt, men leseren oppfatter teksten som et produkt med en skaper, noe som kan være problematisk og derfor kreves det tolkning av teksten (Appleyard, 194, 121). Basert på ulike opplevelser og erfaringer vil leserne kunne komme frem til ulike tolkninger og meninger om teksten. Dette er noe som verdsettes. Den siste fasen leseren kommer til, er når den som voksen når rollen som «den pragmatiske leseren» («the pragmatic reader»). Leseren har nå et klarere bilde av hvem den er som leser, aksepterer seg selv for det og velger litteratur ut ifra ønsket

med lesingen: «to escape, to judge the truth of experience, to gratify a sense of beauty, to challenge oneself with new experiences, to comfort oneself with images of wisdom» (Appleyard, 1994, 15).

Appleyards oversikt over leserens utvikling viser de ulike fasene leseren går igjennom, hva som er fokuset og forventningen til lesingen og hvordan lesekompetansen forandrer seg og utvikles gjennom livet. Selv om oversikten kan kritiseres for å være for generell, vil den likevel kunne gjøre det lettere å forstå hvilken fase elevene er i gjennom skoleløpet, og hvordan man kan hjelpe dem videre til neste fase. I denne oppgaven er det særlig den tredje fasen, hvor leseren inntar en tenkende rolle, som er interessant, da det er den fasen de fleste av elevene vil befinne seg i. Å være bevisst på dette vil kunne ha implikasjoner for litteraturundervisningen, noe som vil bli diskutert videre i kapittel 5 og 6.

### 2.1.5 *Å kunne lese vs. å ville lese*

Den foreløpige gjennomgangen av teori om hva det vil si «å lese» har så langt fokusert på hva det vil si å *kunne* lese. Denne oppgaven er imidlertid like opptatt av hva det vil si å *ville* lese. Noen sentrale begrep i den kommende diskusjonen er derfor «leselyst», «leseengasjement» og «lesemotivasjon».

I boken *Leselyst i klasserommet* (2019) bruker Åsmund Hennig alle disse tre begrepene, og begynner med å forklare forskjellene på og sammenhengen mellom dem. Han påpeker at selv om «leselyst» ofte blir brukt i både samfunnsdebatten, studentoppgaver, avhandlinger og læreplaner, er det sjelden begrepet blir definert (Hennig, 2019, 14). Dette kan komme av at begrepet er rimelig selvsagt— det handler om lysten til å lese. Likevel sier det ikke noe om motivet bak lesingen. I dette henseendet kan det være bedre å snakke om «lesemotivasjon» eller «leseengasjement». Hennig støtter seg på flere definisjoner av lesemotivasjon, blant annet Jang et.al.s definisjon om at «lesemotivasjon» er de grunnene som beveger<sup>13</sup> oss til å ta opp en bok og til å fortsette å lese selv om det kan være utfordrende (Jang, et. al., 2015, 240). Denne lesehandlingen kan være både indre og ytre motivert. Ved indre motivasjon opplever man et engasjement for selve handlingen uten påvirkning utenfra. Man leser for lesingens skyld. Ved ytre motivasjon er det derimot noe utenfor handlingen som motiverer. Dette kan f.eks. være belønninger i ulike former. Indre og ytre motivasjon henger tett sammen og kan være vanskelig å skille, men forskning viser likevel at for stort fokus på ytre motivasjon kan ha negativ påvirkning på den indre motivasjonen, da det blir belønningen for å gjøre en handling som blir fremhevet, fremfor handlingen i seg selv (Hennig, 2019, 15f). Fremfor fokus på belønning, bør det heller legges vekt på faktorer som gir økt indre motivasjon. Basert på en

---

<sup>13</sup> Jang et. al. referer til at det latinske opphavet for «motivasjon» er *movere*, som betyr «å bevege». Det handler altså om grunner til å bevege seg eller gjøre noe (Jang et. al., 2015).

gjennomgang av 92 artikler om lesing, trekker Jang et.al. (2015) frem seks slike faktorer:

- 1) *Holdninger* til lesing generelt: Hvor godt liker du å lese?
- 2) *Interesse* for det aktuelle temaet man leser om: Hvor godt liker du å lese det du leser?
- 3) *Verdien* man legger i å være en god leser: Er det viktig for deg å være en god leser?
- 4) *Troen* på egen mestring og om man vil klare å forstå den aktuelle teksten: Hvor godt forstår du det du leser?
- 5) *Forståelsen* av seg selv som leser: Ser du på deg selv som en leser?
- 6) *Målet* og intensjonen med lesingen: Hvorfor leser du?

Slike faktorer er det viktig å være bevisst på dersom man ønsker å øke den indre motivasjonen for lesing, noe som kanskje særlig vil være aktuelt for lærere og elever i en undervisningssammenheng.

Mens motivasjon handler om grunnene til å starte og holde i gang lesehandlingen, handler leseengasjement om det som skjer med oss mens vi leser (Hennig, 2019, 17). Leseengasjementet vises blant annet gjennom de emosjonelle responsene man har mens man leser, f.eks. at man blir glad, trist eller spent. Det vises også gjennom selve lesingen; hvor mye og hvor ofte man leser, hva man velger og ikke velger å lese, og hvordan man leser (bruk av lesestrategier). Engasjementet kommer også til syne gjennom samtaler og diskusjoner om bøkene med andre, noe Hennig kaller «litterær sosialisering». Dermed er det ifølge Hennig både affektive, atferdsmessige, kognitive og sosiale komponenter knyttet til leseengasjement. Det handler med andre ord om hvilken litteratur vi ønsker å bruke tid på, og hvordan vi reagerer på denne litteraturen: «Først og fremst er engasjert lesing resultatet av et møte med litteratur som engasjerer, det vil si med litteratur som vi opplever at er relevant og betydningsfull» (Hennig, 2019, 18). Felles for engasjerte lesere er at man har en intensjon med lesingen, danner egne forestillingsbilder i hodet underveis, reflekterer over det man leser og tar inn ny kunnskap. Man opplever den forestillingsverden man bygger opp, og søker ofte disse opplevelsene sammen med andre (Hennig, 2019, 18).

Lesemotivasjon og leseengasjement henger med andre ord tett sammen, da begge handler om *hvorfor* vi leser, og begge begrepet er viktige aspekt ved lesehandlingen. Astrid Roe hevder faktisk at de er viktige elementer i selve lesekompetansen fordi de får oss til å lese (Roe, 2014, 38). Av faktorer som kan gjøre elevene til engasjerte lesere, trekker hun særlig frem elevenes leseprestasjoner og sosioøkonomiske bakgrunn. Det har lenge vært en klar sammenheng mellom leseprestasjon, holdninger til lesing og elevenes økonomiske og kulturelle kapital, hvor høy kapital ofte har gitt bedre leseprestasjoner. Roe påpeker imidlertid at analyser av de siste PISA-testene viser at

[L]eseprestasjoner henger sterkere sammen med positive holdninger til lesing i fritiden enn med sosial bakgrunn, og PISA 2000 viste at positive holdninger til lesing kunne

forklare en større del av variansen i leseprestasjoner enn noen annen enkeltvariabel når det gjaldt OECD-landene samlet (Roe, 2014, 43).

Dette er positive og oppmuntrende funn, for selv om lærere ikke kan gjøre noe med elevenes hjemmebakgrunn, kan de påvirke elevenes leseengasjement ved å gi dem tekster de opplever som aktuelle, relevante og interessante, og på den måten forbedre elevenes leseprestasjoner og lesekompetanse.

Lesemotivasjon og leseengasjement gir til sammen utslag i leselyst, og handler om at elevene har et positivt forhold til lesing. De opplever at det er meningsfullt å lese og at det gir dem positive opplevelser. Dette kan igjen føre til at man leser mer, noe som fører til økt lesekompetanse og bedre leseferdighet. Med andre ord er det å arbeide med å øke elevenes leselyst noe som har positive ringvirkninger på flere nivå.

## **2.2 DEN TRUEDE LESELYSTEN**

At leselyst og leseengasjement kan bidra til økt lesekompetanse, er det liten tvil om. Det virker som en vinn-vinn-situasjon i skolen: Ved å bruke mye tid på lesing, økes både engasjementet, motivasjonen og kompetansen. Hvorfor er det likevel flere rapporter som viser at elevene leser mindre og er mindre motiverte? (F.eks. Roe, 2020) Noen av dem som har forsket på og skrevet om dette er amerikanske Kelly Gallagher og norske Åsmund Hennig. De er hovedteoretikerne bak et av perspektivene som dannet utgangspunktet for den opprinnelige interessen for denne oppgaven, nemlig teorien om «readicide».

### *2.2.1 «Readicide» i amerikansk kontekst*

Kelly Gallagher er en amerikansk litteraturlærer som har undervist i engelsk språk og litteratur i amerikansk high school i over 20 år. Han har undersøkt og skrevet mye om hvordan man kan jobbe med lesing i klasserommet. Han har lenge merket en tendens til stadig mindre estetisk lesing i skolen, og at elevene synes å ha lavere lesemotivasjon enn tidligere. I boken *Readicide. How schools are killing reading and what you can do about it* (2009) adresserer han det han ser som skolens paradoks når det gjelder lese- og litteraturundervisning, nemlig at

Rather than helping students, many of the reading practices found in today's classrooms are actually contributing to the death of reading. In an earnest attempt to

instill reading, teachers and administrators push practices that kill many students' last chance to develop into lifelong readers. (Gallagher, 2009, 2)

Basert på dette paradokset lanserer han begrepet *readicide* for å forklare dette fenomenet som han mener utbreder seg mer og mer i amerikansk skole. Han definerer «readicide» på denne måten: «the systematic killing of the love of reading, often exacerbated by the inane, mind-numbing practices found in school» (Gallagher, 2009, 2). Han presenterer videre fire grunner til at dette fenomenet oppstår:

- *Formålet med undervisningen*: Gallagher kritiserer amerikansk skole for å ha fokus på å utvikle testtakere fremfor engasjerte lesere, noe som fører til overdreven efferent lesing.
- *Mengden tekst som leses*: Gallagher mener at elevene leser for lite litteratur og kritiserer særlig tendensen til å kutte hele verk for å heller bruke tiden på prøveforberedelser.
- *Over-undervisning*: Over-analysering av bøkene fører til en avbrutt leseflyt, eller «reading flow» som Gallagher kaller det, noe som gjør lesingen til et ork fremfor noe kjekt.
- *Under-undervisning*: For lite hjelp underveis til å forstå teksten, gjør at den blir for krevende og vanskelig, slik at elevene gir opp fordi de ikke forstår det de leser.

Gallagher mener at kombinasjonen av fokuset på testing, for mye eller for lite veiledning underveis og for lite tilgang til hele verk som kan interessere elevene, gjør at elevene får et dårlig forhold til lesing og kun ser på det som strevsomt arbeid fremfor noe kjekt og givende. Det er denne kombinasjonen som dreper leselysten og som han mener man må motarbeide ved å lese mer skjønnlitteratur i sin helhet.

Gallaghers begrep setter ord på et fenomen man tydelig kan se tendensen av i skolen. Likevel er det noen element man kan stille seg kritisk til når det gjelder «readicide». For det første handler Gallagher teori i all hovedsak om lesing av romaner. Han setter lesing av romaner nærmest som et premiss for leseopplevelsen og utviklingen av lesekompetanse. Man kan argumentere for at å lese kortere tekster som dikt eller noveller kan være vel så utviklende som romaner, og vil kreve minst like mye tolkningsevne og innlevelse. Dette er også tekster hvor mye er skrevet mellom linjene, noe som vil kreve at elevene evner å se forbi det overflatiske i teksten og trenge ned i dybden av teksten. Gallagher er opptatt av at elevene må utvikle evnen til «deep thinking» og mener romaner er den beste måten å utvikle dette på, men å lese lyrikk eller noveller vil kunne være vel så utviklende som romaner.

For det andre er Gallagher kritisk til å lese utdrag. Det kan imidlertid argumenteres for at å lese utdrag av bøker vil kunne skape en interesse for boken som gjør at elevene plukker den opp

utenfor klasserommet. Ved å lese kortere utdrag av klassiske tekster, vil elevene også få bredere kunnskap til den tekstkulturen og litteraturhistorien som omgir elevene.

Et tredje innvendende spørsmål er om lesekompetansen bare bygges ved å lese fiksjon. Dersom interessen for teksten er et viktig premiss for å utvikle leselyst, kan det for noen gi like mye eller kanskje mer effekt å lese sakprosa. Imidlertid kan man i det tilfellet miste noe av muligheten til å utvikle tolkningsevnen. Det vil med andre ord være gode argumenter for at litteraturundervisningen bør inkludere ulike typer tekster; korte og lange, lette og utfordrende, sakprosa og skjønnlitteratur.

Et siste kritisk punkt når det gjelder Gallaghers teori, er at den rettes mot den amerikanske skolen og det amerikanske skolesystemet. I Norge er ikke flervalgs-formatet på prøver like utbredt som i USA, særlig ikke i norskfaget. Det er heller ikke like stort fokus på nasjonale prøver i Norge, og skolene får ikke sanksjoner om elevene ikke når visse poengsummer. Dermed faller mye av kritikken hans mot utdanningspolitikkenes fokus på «teaching to the test» bort. Likevel er det ikke tvil om at norske elever i likhet med amerikanske elever leser mindre skjønnlitteratur enn før. Readicide-begrepet kan være et perspektiv som både kan bidra til å forklare hvorfor dette skjer og hvordan man kan løse det. Som supplerende litteratur til Gallagher, vil jeg derfor bruke Åsmund Hennigs teorier, fordi han ser «readicide» i norsk kontekst.

### 2.2.2 «Readicide» i norsk kontekst

Åsmund Hennig jobber ved Universitetet i Stavanger og har i mange år forelest på lærerutdanningen der. I 2019 gav han ut boken *Leselyst i klasserommet- om trusler og redningsaksjoner*, som bygger videre på Gallaghers readicide-begrep. Hennig har oversatt dette til *lesedrap* fordi det betegner situasjonen hvor tid til stillelesing og lesing basert på egen interesse «drepes» til fordel for undervisning knyttet til konkrete kompetansemål og forberedelser til tester (Hennig, 2019, 11). Hennig påpeker at den norske og amerikanske konteksten er svært ulike, særlig når det gjelder fokuset på standardiserte tester. Han mener den norske litteraturundervisningen enn så lenge er sunnere enn den amerikanske, men bekymrer seg likevel for at vi skal få en lignende situasjon som i USA: «Kanskje er vi ikke der ennå, men jeg ser de samme tendensene i utviklingen i mange elevers og studenters evne til å lese grundig og til å dvele ved en tanke» (Hennig, 2019, 11). Hennig presenterer derfor i denne boken hva «deselyst»<sup>14</sup> er, hva som truer den og hvordan lærere kan arbeide for å øke den. Truslene han nevner er i stor grad sammenfallende med Gallaghers. En av hans største bekymringer er at mange elever mener «kjedelige tekster» er synonymt med de tekstene

---

<sup>14</sup> Jf. kapittel 2.1.5.

de møter på skolen (Hennig, 2019, 54). Dette kan ha sammenheng med to faktorer. For det første henger det sammen med elevenes muligheter til å selv velge tekster de skal lese. Fordi lærere er forpliktet til å følge læreplanen og dens kompetansemål, er det visse litterære tekster og sjangre elevene må gjennom uten noen mulighet til å velge dem bort. Elevenes medbestemmelsesrett blir dermed begrenset, og det er naturlig at dette kan påvirke lesemotivasjonen deres negativt, da medbestemmelse, egen interesse og et eierskap til tekstvalget er viktige faktorer for opplevd motivasjon (Hennig, 2019, 62). For det andre leses det ofte utdrag av lengre verk, fordi man står i en tidsklemme og et dilemma mellom å lese få, hele verk eller få en bred kjennskap til litteraturhistorien ved å lese kortere tekster og utdrag. Problemet med å lese utdrag, som også Gallagher er inne på, er at dette kan forhindre en leseopplevelse preget av flyt, innlevelse og meningsfull sammenheng (Hennig, 2019, 63). Utdragene kan fremstå som fragmenterte og usammenhengende, og man får ikke anledning til å bli kjent med karakterene, se sammenhenger innad i teksten eller leve seg inn i historien. Hennig understreker at «leseengasjement er avhengig av nærhet og innlevelse», (2019, 63), noe som kan bli vanskelig ved lesing av utdrag. Det konstante tidsdilemmaet gjør også at det blir mindre tid til egenlesing og tid til refleksjon. Hennig er derfor også bekymret for at elevene ikke får tilstrekkelig tid til å komme inn i leseflyten og på den måten øve opp evnen til å leve seg inn i historien. Mange elever har denne evnen når det gjelder spill eller film, men syns det er vanskeligere når det gjelder litteratur. Hennig mener derfor at elevene må få mer tid til «å prøve det og trene på det, gjennom å lese tekster som engasjerer [dem], uforstyrret» (Hennig, 2019, 66).

Hennigs siste bekymring er tendensen til efferent lesing fremfor estetisk lesing av tekstene man leser i skolen. Lesing er ofte fulgt opp av spørsmål som spør etter spesifikk informasjon fra teksten, noe som gjør at fokuset blir på informasjonsuthenting fremfor den forestillingsverden elevene skaper når de leser teksten (Hennig, 2019, 56). Hennig mener at «[å] legge vekt på efferent lesing i litteraturundervisningen vil derfor undergrave bestrebelsene på å utvikle elevenes litterære kompetanse og faglighet» (Hennig, 2019, 57). Han kritiserer særlig de nasjonale prøvene for å legge opp til efferent lesing fremfor estetisk, og at disse prøvene blir tonegivende for lærernes litteraturundervisning<sup>15</sup>:

Det er flere grunner til å være kritisk, for eksempel at prøvene i like stor grad er utformet som intelligenstester som prøver i lesing, [...]. Men her vil jeg altså først og fremst betone hvordan prøvene så sterkt legger føringer for efferent lesing i både læreverk og undervisning. (Hennig, 2019, 59).

Hennig argumenterer derfor for at litteraturundervisningen ikke må få et efferent fokus, men at fokuset på leselyst, elevenes leseopplevelse og skapelse av forestillingsverdener må få størst plass. Evnen til å sette seg inn i andres perspektiv, leve seg inn i historier og fantasere frem de verdenene

---

<sup>15</sup> Jf. Sjøbergs kritikk av PISA i note 6.



de leser om, er sentrale fundamenter i elevenes leseferdighet, og derfor noe som må prioriteres og utvikles.

### 2.2.3 *Den narrative forestillingsevnen*

En av dem som har skrevet mye om nettopp verdien av å utvikle en lesekompetanse som setter oss i stand til å skape forestillingsverdener og sette seg inn i andres perspektiv, er Martha Nussbaum. Hun er en amerikansk filosof som blant annet har bidratt til å utvikle begrepet «narrativ forestillingsevne». I bokkapittelet «Den narrative forestillingsevne» forklarer hun hvordan det å lese litteratur bidrar til å skape bevisste samfunnsdeltakere og verdensborgere.

Nussbaums argument for at litteratur er viktig for alle verdensborgere, er at litteratur øver opp evnen vår til empati. Alle former for kunst har den egenskapen at de hjelper oss å forstå noe om menneskene og verden rundt oss, men litteraturens store fordel er at den gir oss anledning til å lese oss inn i andre menneskers historie og forestille oss deres utfordringer, problemer og muligheter.

Skjønnlitteratur lar oss betrakte andres liv med mer enn en tilfeldig turists interesse— med engasjement og empatisk forståelse, med sinne over samfunnets manglende evne til å se. Den gir oss mulighet til å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv, og vi ser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for deres forventninger og ønsker, deres håp og frykt. Alt dette er svært viktig når vi skal ta de valgene vi er forpliktet til å ta som samfunnsdeltakere. (Nussbaum, 2016, 29)

Den narrative forestillingsevnen er altså at vi, gjennom å lese litteratur, kan øve opp evnen til å forstå hvorfor noen handler og reagerer som de gjør. Nussbaum bruker rasisme som eksempel, og mener at man gjennom litteratur kan få en større forståelse av hvordan det er å leve med rasestereotyper, noe som gjør oss som samfunnsdeltakere i stand ta gode valg og ha bedre funderte meninger og argumenter i diskusjonen om dette temaet (Nussbaum, 2016, 29). Hun trekker også frem at den narrative forestillingsevnen kan bidra til å dempe sinne og forargelse: «[N]år vi er i stand til å forestille oss *hvorfor* en person har handlet på en måte som vanligvis vekker en opprørt reaksjon, blir vi mindre tilbøyelige til å demonisere vedkommende og anse ham eller henne som utelukkende ond og fremmed» (Nussbaum, 2016, 40).

Fordi denne evnen er så viktig for samfunnsdeltagelse, mener Nussbaum man må begynne å utvikle den tidlig. Allerede som barn trenger vi å høre historier og fortellinger slik at vi kan øve oss på å forestille oss det som skjer i handlingen. Gjennom narrativ lek får barnet en mulighet til å forestille seg det personene tenker, føler og opplever, samtidig som det får en erfaring av at vi aldri vil kunne vite alt om en person. Det vil alltid være noen private følelser og motiver for handling, og

dette er noe vi må respektere (Nussbaum, 2016, 31). Etter hvert som barnet blir eldre, er det viktig at det blir introdusert for ulike litterære verk som kan utvikle den begynnende evnen videre.

Nussbaum slår derfor et slag for litteraturstudier og litteraturundervisning. Elever og studenter må presenteres for og lese nyere så vel som eldre litteratur, studere tekstene og lese dem med et kritisk blikk. Jo eldre elevene blir, jo mer komplekse vil tekstene og scenarioene bli. Ved å lese om mennesker som mer eller mindre ligner en selv og de utfordringene, problemene og smertene de gjennomgår, utvikles evnen til medlidenhet, en evne Nussbaum mener er avgjørende for å oppnå et rettferdig samfunn. Nussbaum oppsummerer litteraturens funksjon på følgende måte:

Derfor er litteratur så viktig for en samfunnsborger: Den gir en utvidelse av sympati og innlevelse som virkeligheten ikke kan gi oss i like stor grad. Litteraturens politiske potensial er at den kan føre oss inn i et annet menneskes liv mens vi samtidig fortsetter å være oss selv: Slik avdekker den likheter, men også dyptgripende forskjeller mellom meg selv og den andres liv og tanker og gjør dem forståelige, eller i det minste litt lettere å begripe. (Nussbaum, 2016, 56)

En av lærerens oppgaver er å oppdra morgendagens samfunnsborgere, og i dette arbeidet er det ingen tvil om at Martha Nussbaum mener at litteratur spiller en svært sentral rolle. Nussbaum har imidlertid blitt kritisert for å ha et for positivistisk syn på litteraturens rolle for humanistisk danning. På kritikken som påpeker at også utdannede befolkninger kan handle udemokratisk, svarer Nussbaum med at selv om kunnskap ikke garanterer demokratiet, så vil ignoranse garantere det motsatte (Nussbaum 2010, i Jordheim & Rem, 2017, 26). Hun holder derfor fast på litteraturens evne til å utvikle og danne mennesker.

## **2.3 LITTERATUR OG LITTERATURDIDAKTIKK**

Hittil har teorikapittelet greid ut om leseren og dennes leseevne. Når vi snakker om lesing i skolen og elevene som lesere, vil det være like relevant å snakke om *hva* som leses som *at* det leses. Hva er egentlig litteratur, og hva er skolens litteratursyn? Siden problemstillingen tar utgangspunkt i norsk litteraturundervisning på en videregående skole, vil det være nyttig med en gjennomgang av litteraturbegrepet, samt litteraturdidaktikk-begrepet, siden det tross alt er undervisningen og valg som tas i forbindelse med denne som undersøkes. Dette delkapittelet retter seg derfor mot nettopp litteratur og litteraturdidaktikk.

### 2.3.1 Hva er litteratur?

At litteratur handler om tekster, er allment kjent, men hvilke typer tekster som inkluderes i litteraturbegrepet, er ikke alltid like lett å svare på. Vi skiller i hovedsak mellom tre ulike litteratursyn. *Det totalitære litteratursynet* anser nærmest all skrevet tekst som litteratur. Med andre ord kan alt fra romaner og dikt til handlelister og bruksanvisninger være litteratur. Det totalitære litteratursynet opererer likevel med noen få kriterier for hva som kan regnes som litteratur. For det første kreves en oppbygning i teksten og en intern sammenheng. For det andre regnes ikke teksten som litteratur før noen har lest den, fordi tekstens funksjon ikke realiseres før noen leser den (Skaftun & Michelsen, 2017, 20). Selv om disse kriteriene kan innskrenke litteraturbegrepet noe, sier det totalitære litteratursynet likevel ikke noe om kvaliteten på litteraturen, eller setter noen standarder eller krav til innholdet i teksten. All litteratur vil kunne være interessant å lese og studere fordi alle tekster vil ha en litterær kvalitet, og det som er interessant, er hvordan hver enkelt tekst formidler et innhold (Skaftun & Michelsen, 2017, 20). Som kontrast til dette vide litteratursynet, finnes *det smale litteratursynet*. Ifølge dette synet er det bare skjønnlitterære tekster som regnes som litteratur, altså episke, lyriske eller dramatiske tekster. Kravet til kvalitet er her et helt annet enn i det totalitære synet: «Det er den gode, kvalitativt sikrete litteraturen som er litteratur med stor L— de tekstene som tradisjonen har satt et kvalitetsmerke på og innlemmet i kanon» (Skaftun & Michelsen, 2017, 21). Midt imellom disse to synene finner vi imidlertid det mest rådende litteratursynet, nemlig *det utvidete litteratursynet*. Ifølge dette synet faller det totalitære synets krav om skriftlighet bort, blant annet ved at muntlige sjangrer som eventyr og taler regnes som litteratur. Det smale synets krav om fiksjon faller også bort, fordi også sakprosa regnes som litteratur. I motsetning til skjønnlitteratur, som er oppdiktete historier, tar sakprosaen utgangspunkt i den faktiske verden og forsøker å fremstille den på en troverdig og reell måte. I det utvidete litteratursynet regnes sakprosa som en av de litterære hovedsjangrene, i tillegg til epikk, lyrikk og dramatik. De senere årene har også såkalte *sammensatte* eller *multimodale tekster* fått status som litteratur (Skaftun & Michelsen, 2017, 26). Multimodale tekster inkluderer flere uttrykksformer i én tekst, f.eks. slik reklameplakater består av både skriftlig tekst og bilder.

Alle læreplanene som er undersøkt i innledningskapittelet gir uttrykk for et utvidet litteratursyn hvor både skjønnlitteratur og sakprosa skal inkluderes i norskundervisningen. Hovedvekten ligger likevel på de skjønnlitterære tekstene, f.eks. slik dette utdraget fra M74 viser:

Både sakprosa og diktning skal elevene møte i skolen. (...) Diktningen står i en særstilling innenfor den litteratur som elevene skal lese. (...) Denne delen av litteraturundervisningen skal ta sikte på å utvikle elevenes evne til å oppfatte og oppleve estetiske og etiske verdier, stemninger, miljøer og mennesket. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, 106)

I R94, hvor det er listet opp en rekke kompetansemål og forfattere man bør innom i undervisningen, er det en overvekt av forfattere som har skrevet fiksjon, noe som viser et større fokus på det skjønnlitterære fremfor sakprosaen. I Kunnskapsløftet er balansen noe jevnere, og for første gang blir også sammensatte tekster nevnt i tillegg til skjønnlitteratur og sakprosa. I Kunnskapsløftet, og særlig i den nyeste revisjonen fra 2020, er kompetansemålene redusert og gjort mer åpne enn i R94. Dette gir læreren en større frihet til å velge hvilken litteratur som skal leses og arbeides med (Skaftun & Michelsen, 2017, 28). Læreren må likevel forholde seg til rammene læreplanen setter gjennom den generelle delen og kompetansemålene. Mens kompetansemålene presiserer nærmere hva som skal arbeides med på hvert årstrinn, gir den generelle delen overordnede retningslinjer for undervisningen. Læreplanen i norsk angir blant annet at norskfaget skal gi elevene kulturforståelse, kommunikasjonsevner, hjelpe dem i dannelsesprosessen og identitetsutviklingen og lære dem å ta del i demokratiske prosesser (LK20). I dette arbeidet spiller litteraturen en viktig rolle: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skaftun og Michelsen har hatt en grundig gjennomgang av læreplanen og sammenfatter litteraturundervisningens hensikt slik:

Elevene skal dannes og forberedes på framtiden. De skal bli formbevisst, etisk reflekterte, historisk bevisste, kulturelle og internasjonalt orienterte. De skal bli selvstendige, fortolkende og kritiske. De skal bli fortrolige med stort og variert tekstkorpus, og de skal øve opp lytte-, tale-, lese- og skriveferdigheter og kunne tilpasse språkbruken til enhver kommunikasjonssituasjon (Skaftun & Michelsen, 2017, 33).

Litteraturundervisningens legitimitet er med andre ord tydelig, og det er mange grunner til å drive med litteraturundervisning som inkluderer både skjønnlitteratur, sakprosa og multimodale tekster.

I undervisningssammenheng støtter jeg et utvidet litteratursyn, fordi elevene må lære seg å håndtere ulike typer tekster, både oppdiktete, reelle og sammensatte<sup>16</sup>. I denne oppgaven har jeg likevel valgt å fokusere på hvilken skjønnlitteratur som leses i og utenfor skolen, nettopp på grunn av de mange kognitive fordelene som Iser, Rosenblatt, Hennig, Gallagher og Nussbaum nevner og som er gjennomgått i dette kapitlet.

### 2.3.2 *Litterær kompetanse*

Tidligere i kapitlet er kompetanse-begrepet gjennomgått, da i forbindelse med lesing. Åsmund Hennig snakker imidlertid om at det finnes en *litterær* kompetanse. Han definerer begrepet slik:

---

<sup>16</sup> Det utvidete synet blir likevel kritisert i kapittel 5 og 6, fordi det ved å gi plass til sakprosa og multimodale tekster, reduserer plassen til skjønnlitteratur. Jeg støtter derfor et utvidet litteratursyn, men ønsker en styrket stilling for skjønnlitteraturen i faget. Derav interessen for denne oppgaven.

«litterær kompetanse inkluderer ferdighet i å lese litterære tekster, samt kunnskap om tekst, kontekst og lesing» (Hennig, 2017, 75, original kursivering). Disse fire komponentene innen litterær kompetanse innebærer igjen flere under-komponenter. *Litterær leseferdighet* omhandler selve leseopplevelsen; at man klarer å leve seg inn i fortellingen og bygge seg en forestillingsverden, at man opplever en følelse av empati med de fiktive personene og prøver å forstå dem man er uenig med, og at man innser at lesing er en (til tider lang) prosess og derfor evner å lese utholdende, prøvende og tålmodig (Hennig, 2017, 76). *Kunnskap om teksten* handler om det tekniske ved teksten; virkemidler, fortellerteknikk og bildespråk, samt sjanger-kunnskap. For å trenge gjennom en tekst, trenger man analytisk kunnskap til å plukke teksten fra hverandre for å undersøke hvordan den er satt sammen. *Kunnskap om kontekst* handler om kunnskap både om forfatteren og tiden teksten er skrevet i, men også om kunnskap om tiden teksten forteller om. I tillegg trengs litteraturhistorisk og intertekstuell kunnskap for å forstå hvordan teksten samhandler med annen litteratur. Til slutt handler *kunnskap om lesing* om selve lesehandlingen; lesemåter, lesestrategier og en bevissthet rundt egen leseopplevelse. Litterær kompetanse er med andre ord en svært kompleks kompetanse med mange falsetter. Den er ikke noe elevene lærer i løpet av et år, men noe de tilegner seg gjennom hele skoleløpet og etterhvert som de leser mer, både i skolesammenheng og på egen hånd.

I starten av dette kapitlet, viste jeg en illustrasjon som forklarte de ulike aspektene ved lesehandlingen (figur 4). Det er interessant å se hvor sammenfallende aspektene ved lesehandlingen og litterær kompetanse er. Litterær kompetanse inkluderer alle de samme aspektene som ble knyttet til lesehandlingen, i tillegg til aspektene knyttet til leserens egen bevissthet rundt lesingen. Det er ikke overraskende, men det viser hvor nært knyttet lesing og litteratur er, og samspillet mellom dem. Ved å utvikle leseferdigheten, vil man også utvikle den litterære kompetansen. Begge deler bidrar til å skape engasjerte og kompetente lesere, og er derfor noe man som lese- og litteraturlærer må ta hensyn til i undervisningen.

### 2.3.3 Hva er litteraturredaktikk?

Det er ingen tvil om at litteraturundervisning er viktig, men hvordan gjør vi dette på en god måte? Litteraturredaktikken er et eget fagfelt som orienterer seg rundt nettopp dette. Didaktikk kommer av de greske ordene «didaskhein» som betyr «undervisning» og «didaktike» som betyr «undervisningskunst» (Sjøberg, 2020). Didaktikk handler altså om hvordan vi underviser, og dreier seg rundt de tre didaktiske spørsmålene *hva* vi underviser om, *hvordan* vi gjør det og *hvorfor* vi gjør som vi gjør (Hennig, 2017; Skaftun & Michelsen, 2017). Litteraturredaktikk handler dermed om hvordan vi underviser i litteratur.

Litteraturredidaktikken er nært knyttet sammen med læreplanen. Den danner en overordnet ramme for innholdet i undervisningen, altså et begynnende svar på *hva* man underviser om. Elevene skal presenteres for ulike typer tekster fra hele den norske litteraturhistorien, samt samtidslitteratur. Lærerne har metodefrihet når det gjelder *hvordan* det skal arbeides med disse tekstene, men arbeidsmetodene og den litteraturen som velges, skal bidra til å gjøre elevene engasjerte for lesing og til dannede samfunnsborgere med både skriftlige og muntlige kommunikasjonsevner. I tillegg skal litteraturen være en døråpner for å forstå kulturen som omgir oss. Åsmund Henning kaller litteraturen for «selve hovedveien for elevene inn i fellesskapet og den norske kulturen<sup>17</sup>» (2017, 63). Litteraturen hjelper oss å forstå hvordan kulturen har blitt som den har blitt, samtidig som den hjelper oss å forme samfunnet i dag: «Det er viktig å etablere en slags fellesskapsfølelse av kultur som definerer oss, i all sin diversitet. En slik kulturforståelse kan hjelpe oss til å skape et mer integrerende samfunn» (Henning, 2017, 65). Dette er noe av grunnen til *hvorfor* vi skal drive litteraturundervisning: Litteraturen er både utviklende for hver enkelt, men også for samfunnet vi lever i. Litteraturredidaktikken er dynamiske refleksjoner rundt undervisningens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* for å hele tiden utvikle undervisningen og oss selv som lærere.

### Læreren som kjernen i didaktikken

Fordi didaktikk er kontinuerlige refleksjoner og vurderinger av undervisningspraksis, er læreren selv en slags kjerne i didaktikken. Slik er det også i litteraturredidaktikken. Både Henning og Skaftun og Michelsen fremhever lærerens rolle som leser og leseforbilde som svært sentral for litteraturundervisningen. Læreren skal ikke bare undervise om de ulike litterære tekstene, men evne å engasjere elevene, presentere dem for ny litteratur, veilede dem gjennom en leseprosess som kan oppleves krevende for eleven og hjelpe dem til å utvikle sin lesekompetanse. For å klare dette, må læreren selv ha kunnskap om ulike sjangre og ulike litteratur for å kunne velge gode tekster til undervisningen og formidle undervisning om disse på forståelige måter for elevene. Skaftun og Michelsen poengterer at

Å lese litteratur handler alltid om å arbeide fram en forståelse av teksten. Det er viktig at læreren i forkant har på plass en slik forståelse, men målet for undervisningen er ikke nødvendigvis å få alle elevene til å akseptere akkurat den forståelsen med hud og hår. (Skaftun & Michelsen, 2017, 37)

---

<sup>17</sup> Henning definerer kultur som «alle de tingene, tankene og måtene å føre seg på som overføres fra far og mor til sønn og datter i et gitt samfunn» (Henning, 2017, 63). Det handler altså om et samfunns sosiale arv, og inkluderer både uttrykksmåter, klær, arkitektur, kunst og litteratur, mat, språk, normer og alle andre ting som samler en gitt gruppe mennesker.

Det er viktig at læreren selv har lest tekstene det arbeides med og har en forståelse av disse. Han eller hun må likevel klare å undervise om teksten uten å lempe sin egen tolkning og forståelse over på elevene. De må få rom til å danne sin egen forståelse. Lærerens engasjement for teksten vil være en viktig faktor inn i dette arbeidet.

Å være litteraturlærer er et stort ansvar, og en til tider overveldende jobb fordi det er så mange elementer som skal tas hensyn til i undervisningen. Hennig poengterer at læreren må ha kunnskap om litteratur, virkemidler og sjangre, samt en forståelse og innsikt i elevenes verden og hvordan de tenker og føler for å kunne velge relevant litteratur for dem. I tillegg til dette må læreren være «psykolog, filosof, historiker, samfunnsviter, sosiolog, for bare å nevne noen aktuelle kunnskapsfelt som litteratur kan hente tematikken sin fra» (Hennig, 2017, 19). At dette er en stor og krevende jobb, er det ingen tvil om, men det er heller ingen tvil om at litteraturlærerens rolle er kritisk og sentral i utviklingen av kompetente og engasjerte lesere.

## 3 METODE

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodene som er brukt for å innhente informasjon som kan være med på å belyse problemstillingen. Først vil jeg forklare hva konseptet «mixed methods» er, før jeg går nærmere inn på de to undersøkelsene som er utført og fordeler og ulemper med disse. Kapitlet avsluttes med en avklaring av de etiske hensynene som er tatt og en diskusjon rundt studiens kvalitet og validitet.

### 3.1 «MIXED METHODS»

Fordi problemstillingen retter seg mot både norsklærere i videregående skole og elevene deres, har jeg funnet det hensiktsmessig å ha *metodetriangulering* («mixed methods») hvor jeg benytter både kvalitative og kvantitative undersøkelser. John Creswell definerer metoden slik:

An approach to research in the social, behavioral, and health sciences in which the investigator gathers both quantitative (closed-ended) and qualitative (open-ended) data, integrates the two, and then draws interpretations based on the combined strengths of both sets of data to understand research problems.  
(Creswell, 2015, 2)

Fordelen ved metodetriangulering er at man kan kombinere de personlige historiene som kommer frem gjennom kvalitativ metode med de statistiske trendene man kan lese av kvantitative undersøkelser. På den måten vil man få ulike perspektiver på forholdet man undersøker og kunne se saken fra flere sider. Det finnes flere måter man kan kombinere de to datasettene på. Ved *explanatory sequential design* bruker man de kvalitative resultatene til å utdype og forklare de kvantitative resultatene, mens man ved *exploratory sequential design* først utforsker et problem kvalitativt for så å utvikle kvantitative undersøkelser basert på disse resultatene (Creswell, 2015). For dette arbeidet har jeg valgt å bruke et tredje alternativ: *convergent design*. I et konvergerende design er målet at de kvalitative og kvantitative resultatene skal smelte sammen (*konvergere*<sup>18</sup>) ved at man først analyserer de to datasettene hver for seg for så å se dem i sammenheng. Enten resultatene da bekrefter, motsier eller utfyller hverandre, vil de to datasettene bidra til at man kan se forholdet fra flere innfallsvinkler. På grunn av fordelene ved metodetriangulering og konvergerende design, valgte jeg å ha kvalitative undersøkelser med norsklærerne, nærmere bestemt semistrukturert intervju, og kvantitative undersøkelser med elevene, nærmere bestemt spørreundersøkelse. På den måten ville jeg være i

---

<sup>18</sup> Konvergere: Løpe sammen, nærme seg hverandre (Norsk akademisk ordbok, <https://naob.no/ordbok/konvergere>)



stand til å få både lærere og elevers syn på saken og bruke datasettene til å belyse og utfylle hverandre.

## **3.2 KVALITATIV UNDERSØKELSE — LÆRERNES VALG OG VURDERINGER**

### *3.2.1 Kvalitativ metode*

Kvalitativ metode kjennetegnes ved at den baserer seg på dynamiske undersøkelser med et begrenset antall informanter. Det er en nyttig metode dersom man ønsker å få dypgående innsikt i menneskers meninger, erfaringer og holdninger knyttet til et bestemt tema eller problemstilling (Tjora, 2012). Typiske kvalitative metoder er intervju, fokusgruppe, deltagende observasjon eller case-studie (Grønmo, 2016). For å undersøke hvilke valg og vurderinger lærerne gjør i sin litteraturundervisning, valgte jeg å ha semistrukturert intervju med fem norsklærere. En av fordelene med et slikt intervju var at jeg på forhånd kunne utforme en intervjuguide med spørsmål jeg ønsket å få svar på, og på den måten sikre at ulike aspekt ved problemstillingen ble belyst. Samtidig er det en fordel ved intervjuet at det er en samtale hvor informanten selv kan få trekke frem det han eller hun mener er relevant å fortelle (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet åpner dermed for en fleksibilitet og dynamikk som gir rom for informantens refleksjoner, samtidig som intervjuguiden hjelper meg å sørge for at jeg får den informasjonen jeg trenger (Grønmo, 2016). Informantenes uttalelser ble i etterkant av intervjuet studert, tolket og sett i sammenheng med de andres uttalelser, samt relevant litteraturteori og litteraturdidaktisk teori. Fordi undersøkelsene fokuserer på å fortolke menneskers handlinger og tar utgangspunkt i informantenes erfaring av virkeligheten, er intervjuet både hermeneutisk og fenomenologisk forankret (Jensen, 2017, 31). Hermeneutikken retter seg mot å tolke en tekst eller et budskap for å gi den mening og oppnå forståelse, og kalles derfor også «fortolkningskunst». Fenomenologi retter seg derimot mot erfaringer og opplevelsen av virkeligheten, noe som vil si at man ved dybdeintervju, som Tjora kaller det, forsøker å forstå informantens opplevelser av fenomenet og refleksjoner rundt dette (Tjora, 2012, 105). Kvalitativ fenomenologisk forskning er dermed «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den blir opplevd av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2009, 45). Målet med undersøkelsene er å få en større forståelse av lærernes virkelighet i klasserommet og få et innblikk i deres tankeprosesser når de velger litteratur til sin undervisningen. Et semistrukturert livsverdenintervju, som Kvale og Brinkmann kaller det, vil derfor

være en nyttig metode, fordi samtalen åpner opp for informantenes historier idet intervjuet «søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene» (Kvale & Brinkmann, 2009, 137).

Det fenomenologiske aspektet ved undersøkelsen impliserer at det kvalitative datamaterialet er noe subjektivt, da det handler om informantens opplevelse av fenomenet. Denne opplevelsen er ikke objektiv eller nødvendigvis lignende andres opplevelse av samme fenomen. Det vil derfor være både nødvendig og interessant å se de ulike informantenes svar i sammenheng og sammenligne deres opplevelser. Det vil også være interessant å se lærernes opplevelse opp mot elevenes opplevelser. Formålet med undersøkelsen er å se hva summen av disse opplevelsene uttrykker og hvordan dette kan si oss noe om hvordan man kan drive litteraturundervisning på best mulig måte.

### *3.2.2. Rekruttering av informanter*

Utvalget av informanter som har takket ja til å være med i undersøkelsen, består av fem norsklærere ved en videregående skole utenfor Bergen. Rekrutteringen er basert på egen kjennskap til lærerne etter å ha vært i praksis ved skolen året før arbeidet med masteren tok til. I løpet av praksisperioden fikk alle lærerne et uformelt spørsmål om de kunne være interessert i å stille til et intervju med fokus på litteraturundervisningen deres, noe alle lærerne viste interesse for. Etter å ha fått feltilgang godkjent av rektor og avdelingsleder for språk- og samfunnsfag, fikk så informantene en formell forespørsel om deltagelse på e-post. I e-posten ble informantene informert om hensikten med oppgaven og hvilke tema jeg var interessert i å undersøke, samt en kort beskrivelse av hvordan informasjonsuthenting ville foregå. Det ble videre avtalt tidspunkt for intervju med alle lærerne. Informasjonsuthenting ble gjort på fire dager i løpet av en fireukers periode høsten 2021. Intervjuet foregikk med en lærer av gangen på et egnet grupperom eller på personalrommet. Lengden på intervjuene strekker seg fra 21 minutter til 56 minutter. Alle intervjuene ble gjort lydopptak av etter samtykke fra lærerne, og ble så transkribert i etterkant<sup>19</sup>. Bruken av lydopptak gjorde det mulig for meg å fokusere på samtalen fremfor på notering, i tillegg til at det gav meg tilgang til lærernes direkte sitater for gjengivelse i oppgaven. Dette minimerer sjansen for tolkningsfeil. Lærerne ble på forhånd informert om at de i oppgaven ville bli anonymisert og at det ville bli oppgitt minimalt med informasjon som kunne spores tilbake til dem. De ble også informert om at både lydopptak og transkripsjon ville bli slettet etter endt arbeid.

---

<sup>19</sup> Se kapittel 3.4 for nærmere beskrivelse av transkripsjonsprosessen.

### Representativt utvalg?

For utvalget av informanter hadde jeg ikke andre kriterier enn at lærerne skulle ha en videregående klasse i norsk på den aktuelle skolen det forrige og gjeldende skoleåret. Utvalget består av fire kvinnelige lærere og én mannlig, og alderen spenner fra slutten av 20-årene til starten av 50-årene. Alle lærerne har master eller hovedfag i norsk/nordisk, men undervisningserfaringen varierer fra ett år til 12 år. Lærerne har erfaring fra både studiespesialiserende og yrkesfaglig studieretning, samt påbygg. Selv om utvalget er lite, er det likevel en del variasjon blant informantene, noe som vil bidra til flere innfallsvinkler og en mulig bredde i uttalelsene deres. Utvalget er likevel såpass lite at man må være varsom med å generalisere ut ifra svarene lærerne gir, fordi dette gjelder få lærere som arbeider ved samme skole og har til tider tett samarbeid. Dette samarbeidet kan bidra til at lærerne former like tanker om praksiser for litteraturundervisning. Disse tankene kan være spesielle for det norskfaglige miljøet ved skolen og ulikt lignende miljø ved andre skoler. Det ville gitt en interessant dimensjon til oppgaven å undersøke to eller flere norskfaglige miljø, men av hensyn til tid, størrelse på undersøkelsene og tilgang til informanter, valgte jeg å holde meg til én skole og lærerne der.

### *3.2.3 Intervjuet og intervjuguide*

Intervjuet foregikk som sagt med hver enkelt lærer for seg. I tråd med formelle krav for datainnsamling, fikk informantene utdelt et samtykkeskjema<sup>20</sup> med informasjon om prosjektet, lydopptak, transkribering og anonymisering som de signerte før intervjuet startet (Grønmo, 2016). Da dette var underskrevet og samlet inn, ble lærerne bedt om å fylle ut et lite skjema med spørsmål om alder, hvilken utdanning de har, hvor lenge de har jobbet i skolen, hvilke trinn de har jobbet på og hvilke klasser de underviser dette skoleåret.

En velkjent teknikk for å starte et intervju, er å begynne med enkle spørsmål for å varme opp informanten og gjøre den trygg (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2009). Kvaliteten på et intervju er i stor grad avhengig av en tillitsfull relasjon mellom intervjuer og informant, og en opplevelse av at intervjusettingen er uformell, avslappet og fleksibel nok til at det er rom for digresjoner (Tjora, 2012). Selve intervjuet startet derfor med noen spørsmål rettet mot lærerne selv; om dem som lesere og om hvorfor de ønsket å bli norsklærere. På den måten fikk jeg et inntrykk av hvem lærerne er og deres interesse for norskfaget og litteratur spesielt, samtidig som lærerne fikk snakket om noe kjent og enkelt. Ved å bruke noen minutter på å snakke om vårt felles interessefelt—litteratur og bøker vi liker—håpet jeg å skape en avslappet atmosfære og danne en felles plattform før intervjuet virkelig tok til. Videre var intervjuet delt inn i to deler som handlet om henholdsvis

---

<sup>20</sup> Se vedlegg 3.

litteraturundervisning og om lesing og elevenes lesevaner. I forkant av intervjuet hadde informantene blitt tilsendt fem overordnede spørsmål som dekket innholdet i disse to delene slik at de kunne tenke igjennom temaene før intervjuet. Jeg ville imidlertid ikke sende fullstendig intervjuguide, fordi jeg ønsket noenlunde spontane og ekte svar fremfor forhåndsplanlagte svar. Samtidig mente jeg det ville være nyttig for dem å ha en pekepinn på hva intervjuet ville handle om, og kunne tenke igjennom noen sentrale temaer på forhånd. Lærerne fikk derfor følgende spørsmål i forkant av intervjuet:

- *Litteraturundervisningens plass i norskfaget:* Er dette en viktig del av norskfaget? Hvorfor/hvorfor ikke?
- *Tekstutvalg i litteraturundervisningen:* Hvilke kriterier og faktorer ligger til grunn for valget av tekster som brukes i undervisningen? (Lengde, målform, klassiker/samtidslitteratur, læreboken, kanon...)
- *Utfordringer med litteraturundervisning:* Hva er de største utfordringene med å undervise om litteratur på videregående skole?
- *Elevenes lesevaner:* Opplever du at elevene leser mer/mindre enn før?
- *Leselyst:* Hvordan kan man jobbe for å påvirke elevenes leselyst positivt?

Spørsmålene i intervjuguiden<sup>21</sup> utdypet disse spørsmålene nærmere. Utenom de første fire skriftlige spørsmålene besto intervjuguiden av 17 spørsmål. Spørsmålene var forsøkt formulert åpent slik at lærerne skulle få mulighet til å utdype svaret i den retningen de selv mente var relevant. Flere av spørsmålene hadde også utdypende underspørsmål for å presisere hva jeg spurte om. Særlig spørsmål 5 hadde mange underspørsmål fordi det var flere forhold jeg var interessert i å høre lærernes refleksjoner rundt. Spørsmål 5.4 hadde en noe spesiell utforming som det kan være nyttig å forklare. Her fikk lærerne utdelt et ark med ni faktorer som kan påvirke valget av hvilke tekster som leses i norskfaget. Lærerne ble bedt om å rangere de ulike faktorene i forhold til hvor stor påvirkning hver av dem har på tekstutvalget. Det ble fort tydelig at dette var et vanskelig spørsmål fordi tekstutvalget er så kontekstavhengig. Rangeringen ble derfor vanskelig, men spørsmålet førte til at lærerne tenkte høyt og reflekterte rundt dette, noe som ble minst like interessant som en ren rangering.

Intervjuene fulgte i hovedsak intervjuguidens progresjon, men avhengig av hvilken vei lærernes refleksjoner gikk, ble rekkefølgen på spørsmålene noe ulik i de fem intervjuene. Etter å ha sørget for at alle spørsmålene var blitt besvart, avsluttet jeg intervjuet med å spørre om lærerne hadde noen siste kommentarer eller tanker før vi avsluttet. Noen la til en avsluttende kommentar

---

<sup>21</sup> Fullstendig intervjuguide kan ses i vedlegg 1.

her, mens andre opplevde at de hadde fått sagt det de ønsket å si. Lydopptaket ble dermed avsluttet og lærerne ble takket for deltagelsen.

### 3.2.4 Kritiske forhold med metoden

Kvalitativ metode og intervju har noen klare fordeler, blant annet at man får detaljerte synspunkter, en dynamisk undersøkelseskontekst og muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Likevel er det noen ulemper ved metoden. Kvale & Brinkmann nevner ti standardinnvendinger mot intervju som kvalitativ forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2009, 179ff). Av disse innvendingene er særlig tre av dem relevante for denne undersøkelsen. Før det første kan informantutvalget kritiseres for å være for smalt til at man kan si noe generaliserende basert på resultatene. Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at det i skoleåret 2020-2021 jobbet 3006 lærere av begge kjønn i videregående skole i Vestland fylke, og 25 336 lærere på landsbasis. Informantutvalget svarer da til 0,17% av Vestlands lærere. Prosentandelen vil naturlig nok være høyere dersom man bare regner norsklærere, men eksakt antall norsklærere er vanskelig å finne. Tallene understreker likevel at å undersøke fem læreres meninger på én skole ikke er nok til å kunne si noe generaliserende om litteraturundervisning på videregående skole, men det er heller ikke målet. Undersøkelsen tar sikte på å undersøke *noen* læreres synspunkter og erfaringer for å forhåpentligvis trekke lærdom fra disse. En annen innvending er imidlertid at fordi resultatene baserer seg på menneskers erfaringer og opplevelser, blir de for subjektive og kan derfor ikke regnes som objektiv vitenskap. Å skape forståelse ved å tolke menneskers handlinger og erfaringer, er imidlertid nettopp hermeneutikken og fenomenologiens natur, og begge er etablerte metoder for sannhetssøking. En tredje innvending er at spørsmålene i intervjuguiden kan oppfattes som ledende for å få de resultatene man ønsker. Kvale & Brinkmann påpeker at ledende spørsmål ofte kan bidra til å styrke intervjuets reliabilitet snarere enn å redusere den, fordi spørsmålene kan brukes til å verifisere informantenes utsagn (2009, 183). De poengterer også at «[d]et avgjørende spørsmålet er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men *hvor* intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2009, 184). Spørsmålene i intervjuguiden er forsøkt utformet på en slik måte at de er åpne for informantenes refleksjoner samtidig som de peiler samtalen inn i det sporet som var nødvendig for å kunne belyse problemstillingen.

Til tross for disse tre innvendingene mot metoden har jeg likevel vurdert semistrukturert intervju som en hensiktsmessig undersøkelse som både vil være gjennomførbar og nyttig i arbeidet med oppgaven. Intervjuene står jo heller ikke alene, da de skal kombineres med resultatene av de

kvantitative undersøkelsene med elevene, og danner derfor grunnlaget for bare halvparten av datainnsamlingen.

### **3.3 KVANTITATIV UNDERSØKELSE — ELEVENES LESEVANER**

#### *3.3.1 Kvantitativ metode*

I motsetning til kvalitativ metode, kjennetegnes kvantitativ metode av et stort utvalg informanter og statiske undersøkelser. Typiske undersøkelser er strukturert observasjon eller spørreundersøkelse. De kvantitative studiene er ofte mer enhetlige enn de kvalitative fordi de undersøker en likere gruppe mennesker med en standardisert undersøkelse (Grønmo, 2016). Informasjonen blir derfor mer sammenlignbar enn ved kvalitative studier. Undersøkelsene er nøye gjennomtenkt på forhånd og kan ikke endres når studien først er i gang fordi man er avhengig av å samle inn den samme informasjonen fra alle respondentene. Kvantitative analyser presenterer hovedsakelig resultatene som tall og gir en tolkning av disse. Fordelen ved kvantitativ metode i mitt henseende er at jeg på en rask og effektiv måte kan samle inn informasjon fra mange respondenter, og sammenligne denne informasjonen ved å kode svarene som blir sendt inn. Ved å gjøre undersøkelsen anonym og digital kan det oppleves tryggere for responderte å delta, fordi undersøkelsen oppleves mindre personlig og utleverende enn et intervju. At svarene er digitale gjør det også lettere å analysere informasjonen, da spørreprogrammet samler informasjonen i grafer og matriser. Fordi jeg ønsket å undersøke lesevanene til så mange elever som mulig på en effektiv måte, valgte jeg derfor å lage et digitalt spørreskjema som elevene i klassene til lærerne fikk fylle ut. På den måten fikk jeg raskt hentet inn mye informasjon som kan være komplementerende til informasjonen innhentet i intervjuene med lærerne. I forkant av datainnsamlingen ble spørreundersøkelsen sendt til en ekstern elev på samme alder for å få tilbakemeldinger på om spørsmålene opplevdes relevante, forståelige og enkle å svare på. Dette var en nyttig test som gjorde at jeg fikk luket ut mulige utfordringer og misforståelser før skjemaet ble sendt til de deltagende elevene.

#### *3.3.2 Rekruttering av informanter*

Informantene i denne delen av undersøkelsene var elevene i klassene til lærerne som ble intervjuet. Rekrutteringen foregikk ved at lærerne i samme e-post som forespurte intervjudeltagelse, ble spurt om klassen deres kunne være interessert i å delta i spørreundersøkelsen. I e-posten sto det en kort

beskrivelse av prosjektet og undersøkelsen som rettet seg mot elevene, slik at lærerne kunne forberede elevene på hva de i tilfelle sa ja til å være med på. Rekrutteringen gikk derfor via lærerne, og det ble opp til dem å spørre klassene om de ville være med. Ingen av lærerne svarte eksplisitt at klassen var interessert, men alle gav uttrykk for at det var i orden å bruke en skoletime på en slik undersøkelse. I etterkant av dette ble det avtalt tidspunkt for informasjonsuthenting og lærerne ble sendt en utvidet beskrivelse av prosjektet. I denne e-posten ble det presisert at undersøkelsen er anonym og digital, og at den ville dekke følgende tema:

- *Elevenes lesevaner:* Leser de mye/lite, og hva leser de evt.?
- *Elevenes lesevaner på skolen:* Hvilke tekster har de lest på skolen det siste året?
- *Elevenes holdninger til lesing:* Hva tenker elevene om lesing av skjønnlitteratur, hvordan er lesemotivasjonen deres og hvordan kan vi jobbe for at den skal øke?

Spørsmålene kunne virke noe ledende, da særlig siden de spør etter hvordan man kan øke lesemotivasjonen. Spørsmålet impliserer en lav lesemotivasjon som bør og kan økes, noe som legger en viss føring for mitt fokus under arbeidet. Likevel mente jeg det var nyttig at elevene visste hva de ville bli spurt om og hva som var fokuset, men samtidig gi tydelig uttrykk for at det var deres ærlige mening jeg ønsket å vite noe om.

### Representativt utvalg?

For enkelhetens skyld ønsket jeg å både intervju lærerne og ha spørreundersøkelse i klassen deres samme dag, slik at jeg ikke tok opp for mye av lærernes tid. Hvilke klasser som fikk tilbudet om å være med, avhang derfor av hvilke klasser lærerne hadde den samme dagen som de ble intervjuet. Dette resulterte i at de deltagende klassene besto av tre Vg3-klasser, en Vg2-klasse og en påbyggsklasse, alle på studiespesialiserende studieretning. Elevenes alder er derfor tilnærmet lik, da de fleste elevene var 17-18 år gamle<sup>22</sup>. Faktorer som at de er på omtrent samme alder, går på samme skole, vanker i det samme skolemiljøet og følger studiespesialiserende studieløp og derfor har det samme pensumet, gjør dem til en relativt homogen gruppe. Elevene ved skolen er i hovedsak fra skolens nærmiljø, noe som vil si at elevene i stor grad også tilhører det samme sosiale miljøet. Skolen ligger i en av nabokommunene til Bergen kommune. Elevene er derfor hovedsakelig fra et bygdemiljø, men tette forbindelser til bylivet er vanlig, da Bergen bare er en kort kjøretur unna.

---

<sup>22</sup> Noen av elevene (særlig i påbyggsklassen) kan ha vært eldre, men siden alder ikke var et relevant kriterium for deltagelse i undersøkelsen, spurte jeg ikke om dette. Fordi man er 17 og 18 år når man starter i Vg2 og Vg3, er det likevel sannsynlig at de fleste elevene var i denne alderen.

Utvalgets homogenitet er på den ene siden en fordel i undersøkelsen, fordi det vil være interessant å undersøke likheter og forskjeller innad i gruppen. På den andre siden er det også en ulempe, fordi det gjør undersøkelsene mindre representative og det blir vanskeligere å si noe generelt basert på svarene deres. I likhet med den kvalitative undersøkelsen, ville det også her vært interessant å ha datainnsamling ved en eller flere andre skoler for å kunne sammenligne de ulike skolene og miljøene, men av tidshensyn og arbeidsomfang lot ikke dette seg gjøre. Selv om undersøkelsen er for liten til å kunne si noe generelt om norske videregående-elevers lesevaner, er utvalget likevel stort nok til at man antyde noen trender blant elevene, noe som i seg selv vil være interessant. I tillegg vil det kunne være relevant for lærere å få et innblikk i elevenes tanker om lesing og tekstvalg for å videreutvikle litteraturundervisningen.

### *3.3.3. Spørreundersøkelsen*

Før elevene fikk ta spørreundersøkelsen, ønsket jeg å fortelle dem mer om prosjektet de nå skulle bidra til. Derfor brukte jeg litt tid i begynnelsen av timen på å presentere meg selv, prosjektet og hensikten med undersøkelsene. Jeg understreket at deltagelsen var frivillig og at svarene deres ville være anonyme og umulig å spore tilbake til dem. For å prøve å unngå over- eller underrapportering (Grønmo, 2016), forsøkte jeg å presisere at ingen andre enn meg ville lese svarene deres og at disse ikke ville ha noen direkte konsekvens for hverken dem eller lærerne deres, men at hensikten var å forbedre litteraturundervisningen for kommende elever. På denne måten ønsket jeg å luke ut at elevene svarte på måter som ville sette dem i det de anså som et bedre lys, ved at flere valgte positive alternativ (overrapportering) eller at flere unnlot å velge negative alternativ (underrapportering). Jeg understreket at jeg var interessert i ærlige svar, uavhengig av hva de var. Videre fikk elevene utdelt samtykkeskjema<sup>23</sup> hvor de bekreftet at de ønsket å delta og at svarene deres kunne gjengis i den følgende oppgaven. Av de 128 skjemaene som ble delt ut, ble 116 levert inn igjen med samtykke til deltagelse, noe som tilsvarer en deltagelsesprosent på 90,63%. Etter dette fikk elevene tilsendt en link til et digitalt spørreskjema av læreren. Spørreundersøkelsen er laget i Google-verktøyet Google Forms, som har en god variasjon i hvilken type spørsmål man kan lage og som samler svarene i matriser som kan lastes ned i Microsoft Excel i etterkant for lettere databehandling.

Spørreundersøkelsen var delt i fire deler<sup>24</sup>: 1) Informasjon om eleven, 2) Lesevaner hjemme, 3) Lesevaner på skolen, og 4) Holdninger til lesing. Del 1 spurte kun om kjønn og studieløp for å få et inntrykk av hvem som deltok i undersøkelsen, men for å gjøre den så anonym som mulig, ble det

---

<sup>23</sup> Samtykkeskjema er vedlagt i vedlegg 4.

<sup>24</sup> Fullstendig spørreundersøkelse finnes i vedlegg 2.



ikke spurt om andre personlige opplysninger. Del 2 fokuserte på eleven som leser hjemme. Her ble det blant annet spurt om hvor mange bøker elevene hadde lest/hørt siste skoleår, om andre tekster de leser hjemme, om de var vant til høytlesing som barn og om de hadde begynt å lese bøker selv da de ble store nok til det. Hensikten her var å få et bilde av eleven som «frivillig leser» for å studere om eleven opplever en motivasjon for å lese på eget initiativ. I del 3 handlet spørsmålene om hvor mye tid elevene bruker til lesing på skolen, hva som leses, om elevene får velge tekstene selv, hvordan de opplever tekstene de leser og hvordan dette påvirker deres lesemotivasjon. I denne delen ønsket jeg å få informasjon om leseren på skolen for å kunne sammenligne skole-leseren med hjemme-leseren. I tillegg ønsket jeg å studere elevenes oppfatninger av litteraturundervisningen for å kunne sammenligne dette med lærernes intensjon med undervisningen. Den siste delen fokuserte på elevenes holdninger til lesing. Her ble de blant annet spurt om hvor ofte de opplever å bli oppfordret til å lese, om de mener lesing av skjønnlitteratur er viktig, om de har opplevd positive leseopplevelser, hvordan lesemotivasjonen deres er og hvordan de mener man kan arbeide på skolen for at den skal øke. Her ønsket jeg å undersøke hva elevene egentlig mener om lesing og litteratur, og å hente ut noen refleksjoner rundt dette.

Undersøkelsen bestod av totalt 29 spørsmål. Spørsmålene varierte mellom åpne og lukkede spørsmål. 17 av spørsmålene hadde svaralternativ hvor elevene bare kunne velge ett alternativ. For å prøve å unngå at elevene skulle unnlate å svare på spørsmålene, bestod ikke noen av disse alternativene av nøytrale midtkategorier som «vet ikke» eller «annet» (Grønmo, 2016). Fordelen med dette er at det tvinger elevene til å svare, noe som gir langt flere svar enn om midtkategorier hadde vært tilgjengelig. Ulempen er at elevene kan bli tvunget til å velge noe som ikke egentlig er reelt for eleven. Jeg prøvde derfor å ha med såpass mange og tilpassede alternativ at alle eventualiteter skulle være dekket, slik at elevene skulle ha reelle alternativ. På to spørsmål kunne elevene velge så mange alternativ de ville. Disse spørsmålene var ute etter hvilke tekster elevene leser hjemme og hvordan de oppfatter de tekstene de leser på skolen. Fordi det her kunne være flere aktuelle alternativ, fikk elevene mulighet til å velge alle reelle alternativ. De siste 10 spørsmålene åpnet for at elevene selv kunne skrive svar. Fordelen ved slike åpne spørsmål er at elevene får formulere egne tanker og refleksjoner, noe som kan være vel så interessant som tall og statistikk. Ulempen er at det blir lettere for elevene å ikke svare på spørsmålet. Alle spørsmålene var obligatoriske å svare på for å kunne gå videre, men på de spørsmålene jeg visste ville være irrelevant for noen basert på tidligere svar i undersøkelsen, hadde jeg instruert dem om å skrive en skråstrek i tekstfeltet. Denne muligheten var det mange som benyttet seg av, noe som gjør at antall svar er færre enn det kunne vært på noen spørsmålene. Likevel er det i hovedsak god svarprosent på spørsmålene.

For å lettere kunne sammenligne svarene som ble sendt inn, valgte jeg å samle alle svarene i ett skjema. Dette gjorde at grafene samlet all informasjonen fra elevene, noe som gir et helhetlig

bilde av svarene og tendensene. Ulempen ved å gjøre det på denne måten er at det gjør det umulig å gjennomføre en del krysskoblinger av ulike parametre. F.eks. kan jeg ikke sammenligne klassene, for jeg vet ikke hvem som går i samme klasse, og jeg kan heller ikke koble elevene i en klasses svar med læreren deres, for jeg vet ikke hvem som har hvilken lærer. Dette er gjort bevisst fordi jeg ønsker å undersøke elevene som elevmasse, og ikke klasse for klasse.

### *3.3.4. Kritiske forhold ved metoden*

I likhet med kvalitativ metode, er det også med kvantitativ metode noen ulemper og kritikkverdige forhold. For det første får man i langt mindre grad respondentenes egne refleksjoner og historier (Creswell, 2015). Undersøkelsene er i større grad drevet av forskeren ved at spørsmål og svaralternativ er valgt ut og forhåndsbestemt, noe som gjør at informanten ikke har like stor frihet i svarene sine som i kvalitative studier. For det andre er det vanskelig å stille oppfølgingsspørsmål. Fordi man ofte ikke har noen direkte kontakt med respondentene, kan man heller ikke ha en dialog med dem og stille oppfølgingsspørsmål eller presisere spørsmålet man stiller. Det kan dermed være vanskeligere for forskeren å tolke svarene og vanskeligere for respondenten å svare på spørsmålet dersom man ikke forstår det. En tredje ulempe er at undersøkelsen er avhengig av de forhåndsbestemte spørsmålene. Når man utformer spørsmålene, er det mange forhold forskeren må ta hensyn til. Et forhold er om man skal ha åpne eller lukkede spørsmål. Lukkede spørsmål er lettere å analysere i etterkant, men kan også virke mer ledende enn åpne spørsmål (Grønmo, 2016). For å møte disse utfordringene kan man eventuelt ha svaralternativet «annet» hvor respondenten selv kan føre inn svaret. Åpne spørsmål hvor deltagerne får skrive svar selv, kan imidlertid føre til en tolknings- og formuleringsutfordring for respondenten. Blir svaret formulert slik respondenten har intendert, og blir det tolket slik av forskeren? Videre må man sørge for at spørsmålene er enkle og klart forståelige, og tilpasset informantene (Grønmo, 2016). Man må derfor ta hensyn til f.eks. alder, utdanning eller språkkyndighet. Man må også vurdere balansen i svaralternativene. Skal man ha en midtkategori eller skal man tvinge deltagerne til å velge et ikke-nøytralt svar? Dersom man spør om tidligere forhold, kan man risikere å få erindringsfeil, og dermed ikke et helt reelt svar. Hensynene og utfordringene er med andre ord mange, og en grundig og godt gjennomtenkt utforming av spørsmålene er særdeles viktig for et godt resultat.

Grønmo samler utfordringene ved kvantitativ metode i tre punkter:

1. Informantenes vilje til å svare
2. Informantenes evne til å svare

### 3. Informantenes forståelse av spørsmålene

For å bøte på disse utfordringene, har jeg brukt mye tid på å formulere spørsmål som skal oppleves forståelige og relevante for elevene, forklare dem hensikten ved undersøkelsen, understreke fraværet av negative konsekvenser for dem og forklare hva jeg undersøker og hvorfor. Jeg vil likevel ha med meg utfordringene i bakhodet når jeg kapittel 5 diskuterer resultatene fra innsamlingen.

## 3.4 ETISKE HENSYN

I følge Norsk senter for forskningsdata (NSD) er alle prosjekter som samler inn personopplysninger meldepliktige til NSD. Personopplysninger er alle opplysninger som kan kobles til personen, f.eks. navn, fødselsnummer og stemme på lydopptak (Norsk senter for forskningsdata). Fordi intervjudeltagerne ikke er anonyme for meg, ble prosjektet meldt inn til NSD 16.07.2021, og godkjent 30.07.2021<sup>25</sup>. I tråd med NSDs retningslinjer for vern av personopplysninger, ble både elever og lærere informert om at de ville bli anonymisert i oppgaven, og alle de deltagende har skrevet under på samtykkeskjemaet som bekrefter at de deltar frivillig og at svarene deres kan gjengis i oppgaven. Elevene ble ikke registrert i undersøkelsen ved navn, og vil derfor blir kalt for «Elev» og et tall som indikerer rekkefølgen på de innsendte svarene. «Elev 3» vil derfor bety at dette er det tredje svaret som er innsendt. Lærerne har av enkelhets skyld blitt gitt fiktive navn.

Intervjuene ble gjort lydopptak av og senere transkribert. Jeg har selv transkribert intervjuene, noe som er en fordel fordi man da mister mindre informasjon i «oversettelsen» (Tjora, 2012, 45). Kvale og Brinkmann understreker at det ikke finnes noen objektiv fasit på hvordan man oversetter det muntlige til det skriftlige, men at dette må tilpasses hver enkelt transkripsjonssituasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, 190). Jeg har derfor gjort noen vurdering i transkripsjonsprosessen for å på best mulig måte klare å fange meningsinnholdet og tilpasse dette til en skriftlig kontekst. Transkripsjonen tar ikke hensyn til dialekt og er skrevet på normert bokmål. Lærernes dialekt er ikke relevant i oppgaven, og meningsinnholdet har ikke blitt endret selv om målformen er en annen. En ulempe ved transkribering er at man mister det Tjora kaller visuelle ledetråder, som sier noe om stemningen i intervjuet (Tjora, 2012, 145). For å bøte på dette, er f.eks. latter markert med «\*latter\*». Transkripsjonen har fjernet lydord som «hmm» og «eh», mens pauser og omformuleringer innad i setninger er markert med «...» fordi disse kan indikere usikkerhet eller presiseringer i formuleringene. Syntaksen er ikke endret i gjengivelsen av sitatene, og de bærer

---

<sup>25</sup> Godkjenningen finnes i vedlegg 4.

derfor preg av muntlighet og spontanitet. Lydopptakene og transkripsjonene av intervjuene vil bli slettet når studien er fullført. På grunn av transkripsjonenes høye sideantall er de ikke vedlagt oppgaven, men intervjuene presenteres i kapittel 4, og lærerne siteres hyppig i både kapittel 4 og 5.

### 3.5 STUDIENS KVALITET

Begrepene «validitet» og «reliabilitet» blir gjerne trukket frem når man snakker om en studies kvalitet. Tjora (2012) oversetter disse begrepene til *gyldighet* og *pålitelighet*, og trekker i tillegg frem studiens *transparens*, *refleksivitet* og *generaliserbarhet* som kriterier for kvalitet. Studiens *reliabilitet* eller *pålitelighet* handler om at det skal finnes en intern logikk i prosjektet, at den skal være preget av troverdighet og at man skal kunne reproducere resultatene med andre forskere til andre tidspunkter (Tjora, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). Det er flere faktorer som kan påvirke påliteligheten, f.eks. relasjonen mellom forsker og informant. Rekrutteringen av informantene i disse undersøkelsene er gjort på bakgrunn av kjennskap mellom intervjuer og informant, noe som kan gjøre utvalget til gjenstand for kritikk for å være lite objektivt og ikke-representativt, eller at jeg vil være forutinntatt i møte med lærerne. Lærerne vil også kunne være forutinntatt med tanke på mine egne holdninger og synspunkter, og justere svarene sine etter det. I kapittel 3.2.2 har jeg likevel vist at utvalget utviser en viss representativitet, ved at alder, kjønn og undervisningserfaring er varierende. I analysen av resultatene etterstreber jeg å gi like mye plass til alle lærerne og å la intervjuet stå for presentasjonen av lærerne uten å blande inn den personlige relasjonen.

Studiens *validitet*, eller *gyldighet*, handler om at det skal finnes en logisk sammenheng mellom problemstillingen og forskningsspørsmålene, undersøkelsene, funnene og resultatene. Er svarene man finner svar på spørsmålene man stiller? (Tjora, 2012) I følge Tjora kan studiens validitet styrkes «ved å være åpne om hvordan vi praktiserer forskningen, ved å redegjøre for de valg vi tar for eksempel når det gjelder datagenereringsmetoder og teoretiske innspill til analysen» (Tjora, 2012, 207). Metode-kapittelet og teori-kapittelet i denne oppgaven forsøker å åpne opp om nettopp metodevalg, hensyn og vurderinger som er gjort, utfordringer og ulemper ved metodene, samt det teoretiske bakteppet for undersøkelsene. Ved å gjøre dette, etterstreber jeg å oppnå en *transparens* i prosjektet, slik at den som leser oppgaven vil kunne ta stilling til den forskningen som er gjort og selv vurdere kvaliteten på den. Dette, i tillegg til å øke studiens *refleksivitet* ved å reflektere over egne tolkninger i arbeidet, vil bidra til en styrket troverdighet (Tjora, 2012, 217).

Den siste faktoren for kvalitet, er *generaliserbarhet*. Det er ofte vanskeligere å si noe generelt basert på kvalitative studier, fordi de gjerne går dypere i ulike problemområder eller søker

grundigere informasjon om et gitt forhold enn kvantitative studier som inkluderer et bredere utvalg respondenter. Tjora slår derfor et slag for det han kaller *konseptuell generalisering* som kan «utvikle konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller (caser) enn det (eller dem) som er studert» (Tjora, 2012, 209). Kvale og Brinkmann kritiserer tendensen til at all forskning skal være generaliserbar:

Et første svar på denne innvendinger er: «Hvorfor generalisere?» Konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som kan generaliseres, kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet. (Kvale & Brinkmann, 2009, 265)

Man kan argumentere for at kvalitativ forskning som ikke er like generaliserbar som kvantitativ forskning, likevel er relevant og nyttig, fordi man forsøker å forstå et gitt fenomen som ofte er kontekstavhengig og ikke universelt i seg selv. Dermed er ikke kravet om generaliserbarhet like strengt. Som tidligere understreket er ikke denne studien stor nok til at man kan generalisere basert på resultatene. Likevel kan undersøkelsene gi et innblikk i læreres intensjoner for litteraturundervisningen, elevenes holdninger til lesing og sammenhengen mellom de to fenomenene, noe som vil kunne være interessant å undersøke i den gitte konteksten, og om ikke annet kunne spille en positiv rolle i egen undervisningspraksis.

## 4 PRESENTASJON AV FUNN

Dette kapittelet vil gå nærmere inn på selve datamaterialet og presentere noen av de sentrale funnene som ble gjort. Først vil alle lærerne bli introdusert, etterfulgt av en presentasjon av de viktigste funnene fra intervjuene med dem. Her vil lærernes svar samles og presenteres under fire overordnede kategorier. Videre vil klassene bli kort presentert før resultatene fra spørreundersøkelsen vil bli gjennomgått. På samme måte som med svarene på intervjuene, vil også svarene fra spørreundersøkelsen samles under tre overordnede kategorier som oppsummerer spørreundersøkelsens hovedmomenter. Fullstendig intervjuguide og spørreundersøkelse kan leses i vedlegg 1 og 2.

### 4.1 LÆRERNE

For å bli bedre kjent med lærerne, handlet den første delen av intervjuene om lærerne selv. De ble blant annet spurt om utdanning, undervisningsår i skolen, hvorfor de ønsket å bli norsklærer og hvordan deres egne lesevaner er. Gjennom intervjuene fremstår alle lærerne som engasjerte lesere, noe som blant annet kommer frem ved at de poengterer at de skulle ønske de hadde tid til å lese mer. Det personlige engasjementet for litteratur er dermed tydelig.

#### «Thea»

Thea har nylig avsluttet lektorutdanning med master i nordisk og har bare jobbet ved skolen i ett år. På det året har hun hatt første og andre klasse på både studiespesialiserende og yrkesfaglig studieretning. På spørsmålet om hvorfor Thea ønsket å bli norsklærer, svarer hun at det var et litt tilfeldig valg som ble tatt delvis av praktiske årsaker, men også fordi hun alltid har likt norskfaget og hadde en dyktig norsklærer på ungdomsskolen. Hun forteller at hun selv leste mye da hun var yngre, men at det nå er avhengig av hvor mye tid hun har. Når hun leser, ønsker hun å lese bøker med en tydelig rød tråd, og nevner *En sjøens helt* av Jon Michelet og *Drageløperen* av Khaled Hosseini som eksempler på bøker hun har likt godt. I tillegg er hun glad i å lese skuespill, og proklamerer at «jeg fikk beskjed om at jeg var en skikkelig nerd. Jeg er helt enig og stolt av det».

### «Arne»

Arne har hovedfag i litteraturvitenskap, og har studert nordisk språk, filosofi, kunsthistorie og pedagogikk i tillegg. Han har jobbet 12 år i videregående skole og har hatt alle trinn, men har de siste årene hatt norskundervisning i Vg3. Han oppgir at han egentlig aldri tenkte å bli norsklærer, men at «det bare ble sånn». Han tenker likevel at basert på egne interesser for språk og litteratur, er det en logikk i at han ble norsklærer som han ser nå, men ikke forsto da. Han mener selv at han leser for lite, særlig når det gjelder samtidslitteratur. Han forteller at han prøver å holde seg oppdatert på nyere litteratur, men at han ofte velger annen litteratur, for han opplever at samtidsromaner, særlig dem med utspring fra Skrivekunstakademiet i Bergen, blir for like hverandre.

### «Camilla»

Camilla har bachelor i litteraturvitenskap, master i nordisk språk og litteratur og årsstudium i pedagogikk (PPU). Hun har jobbet på alle trinn i videregående skole de siste 11 årene, og har i år Vg3 og 2YF<sup>26</sup> i norsk. Camilla forteller at hun alltid har hatt et ønske om å bli norsklærer, men at tanken om læreryrket ikke modnet ordentlig i henne før på master-løpet. Det er tydelig at Camilla er en engasjert leser, og selv om hun leser mindre enn hun selv ønsker, er lesing noe hun bruke mye tid på i hverdagen: «... lesing, det må til. Hver dag». Hun forteller blant annet at hun i sommerferien leste hele ni krim-bøker, hennes store «guilty pleasure», som hun kaller det. Hun leser i hovedsak for avkoblingen sin del, og da gjerne krim, men hun sier også at hun er opptatt av å holde seg oppdatert på ny litteratur, og er alltid på jakt etter nye bøker som kan brukes i undervisningen.

### «Ine»

Ine har, i likhet med Camilla, også bachelor i litteraturvitenskap og master i nordisk språk og litteratur, samt pedagogikk (PPU). Hun har jobbet i seks år i videregående skole, og har norskundervisning i en påbyggsklasse dette skoleåret. Hun hadde i utgangspunktet ikke noen plan om å bli norsklærer, men innså snart at det var det beste alternativet med hennes utdanning, og er i dag fornøyd med det, selv om det til tider kan være et tungt fag å undervise i. Hun forteller at som småbarnsmor blir det altfor liten tid til lesing, men at hun tidligere har vært en storleser. Det som blir lest, er gjerne nyere bøker med aktuelle tema som hun tenker kan være relevant for undervisningen.

---

<sup>26</sup> 2. klasse, yrkesfaglig studieretning.

## «Siri»

Siri har hovedfag i nordisk språk og litteratur, men har også studert historie og filosofi. Hun har jobbet fem år i videregående skole og har i år Vg1 og Vg3 i norsk. Hun har alltid syntes språk og litteratur har vært «så gøy», og forteller at hun har lest mye helt siden hun lærte å lese i syv-års alderen. Hva hun leser er ofte periodisk betinget, og dekker både norsk og utenlandsk litteratur, klassikere og samtidsromaner, sakprosa, fantasy og science fiction. I likhet med Camilla uttrykker også Siri et stort engasjement for litteratur: «... mest av alt fordi jeg syns det er gøy og lærerikt. Det er som å puste. Det er viktig.».

## 4.2 PRESENTASJON AV INTERVJU

De to neste delene av intervjuet handlet om henholdsvis valgene lærerne gjør når de planlegger litteraturundervisningen og deres inntrykk av elevenes lesevaner og lesemotivasjon. I det følgende vil svarene til lærerne bli presentert under fire overordnede spørsmål som oppsummerer hovedmomentene i de to delene.

### 4.2.1 Viktigheten av litteraturundervisning i norskfaget

På spørsmålet om litteraturundervisning er en viktig del av norskfaget, er lærerne raskt ute med et kontant «ja» før de trekker frem en rekke ulike grunner til hvorfor det er viktig. Både Camilla, Ine og Siri peker på de ferdighetsmessige grunnene for å lese litteratur, blant annet å utvikle selve leseferdigheten, ordforrådet, konsentrasjonsevne, analyse- og tolkings-kompetanse og for å utvikle bedre kommunikasjonsevner. Camilla påpeker også at lesing kan spille positivt inn på skriveferdigheten, ved at de får et større ordforråd, kan plukke med seg formuleringer fra tekstene de leser og generelt får en bedre flyt i språket. Siri ser viktigheten av litteraturundervisningen både på et individuelt plan, men også på et gruppeplan. På det individuelle planet er litteraturen en arena hvor elevene får en større forståelse av seg selv og verden, og kan øve opp empatien:

Jeg syns det er en veldig, veldig viktig del av det å hjelpe elevene til å se større deler av verden, få ulike måter å forstå personer på... hva skal jeg si... bli klok, se seg selv og andre ved å gå inn i andre personer, jobbe opp empatien, jobbe opp forståelsen. (Siri)

Camilla nevner det samme som Siri, og kaller dette for «emosjonell intelligens»:

At jo mer man leser og setter seg inn i andres historier, andres fortellinger, andres personlige erfaring, jo mer forstår man om menneskene rundt seg. At man blir rett og



slett mer reflektert, åpen, mer... på en måte mer erfaren fordi man har lest om andres erfaringer, man har sett følelsene, fått et innblikk i følelsene hos andre i ulike situasjoner. Man blir rett og slett en bedre menneskekjenner av å lese mye skjønnlitteratur, tror jeg. (Camilla)

I tillegg til å utvikle seg som en menneskekjenner, mener Camilla at litteratur også kan bidra til å utvikle elevenes fantasi og kreativitet:

Du skaper jo dine egne bilder, du skaper din egen film oppi hodet. Og da trener man seg jo opp i å bruke hjernen på en annen måte enn å bare få det servert via film. Så det tror jeg er viktig. (Camilla)

Når det gjelder gruppeplanet, trekker Siri frem norskfagets dannende og kulturbyggende side. Hun understreker verdien i å undervise i den samme litteraturen som er undervist i de tidlige generasjonene, fordi dette er med på å bygge noen felles referanserammer, eller felles plattformer, som hun kaller det:

På et mer sånn gruppeplan så syns jeg at det å bygge opp felles plattformer er kjempeviktig, faktisk vil jeg si. At vi leser de samme bøkene, at vi har de samme tingene å snakke om, det syns jeg er veldig fint hvis man får det til. (...) Som en del av å bygge kultur og bygge en felles plattform og språk og referanserammer man kan stå på.» (Siri)

Thea mener også at man gjennom litteraturen kan bearbeide moralske dilemmaer uten å måtte blottlegge egne handlinger. Til slutt påpeker Ine og Camilla at elevenes evne til å konsentrere seg over lengre tid har blitt dårligere de siste årene, og de mener at litteratur kan bidra til å øve denne evnen opp igjen:

Det ene er at elevene kan sakke farten littegrann ned, at ikke alt trenger å gå så himla fort hele tiden. Jeg syns jo at flere og flere elever... de ser jo ikke filmer lenger en gang heller mange, eller TV-serier, det er liksom bare korte ting. Det skal gå så fort sant. (Ine)

De har mindre og mindre tålmodighet. Det er ingen som ser filmer lenger, nå er det bare serier, hvis de i det hele tatt gidder det. Og YouTube-videoene skal helst vare under to minutter. Og det er små snapper og TikTok-er. Alt skal gå så raskt. Så jeg tror nok dette med å lese eller se på noe som varer... (Camilla)

Lærerne har med andre ord mange grunner for hvorfor de mener litteraturundervisningen er en viktig del av norskfaget. Grunnene de trekker frem handler på den ene siden om den instrumentelle nytten av å lese litteratur. På den andre siden handler de om elevenes personlige utvikling når de leser litteratur. Dessuten kommer lærernes personlig leseengasjement frem, blant annet når Ine påpeker at litteraturundervisningen ikke bare er den viktigste delen av norskfaget, men også «den kjekkeste delen».

#### 4.2.2 Påvirkende faktorer i valget av litteratur

Mye av intervjuet handlet om å finne ut hvilke faktorer som påvirker valget av litteratur som leses i klasserommet, og hvilke vurderinger lærerne gjør når de tar dette valget. Først fikk lærerne et åpent spørsmål om hva de legger størst vekt på når de skal velge ut litteratur. Det ble fort tydelig at dette er en kompleks prosess med mange faktorer som spiller inn. Både læreplanen, lærebokens antologi, egen interesse, relevans for elevene og kulturhistorisk eller tematisk viktighet ble trukket frem som påvirkende faktorer. Videre fikk lærerne en liste med faktorer som de skulle prøve å rangere etter hvor mye de påvirker valget av litteratur. Faktorene var:

- Tematikken i teksten
- Eksempel på virkemidler/sjanger
- Eksempel på epoke
- Læreboken
- Kanon
- Målform
- Internasjonal/nasjonal/samisk litteratur
- Selvvagt (enten helt eller delvis)
- Lengde

Flere av lærerne syntes det var vanskelig å rangere faktorene, fordi «det kommer an på hva teksten skal brukes til», som Arne sa. Thea utdypet dette og sa at

Hvis jeg ser på en epoke hvor det jeg ønsker å fokusere på er hvilke tema som var typisk for renessansen, så bryr jeg meg jo fint lite om virkemidlene. Så da velger jeg en tekst som har veldig tydelig riktig tema. Men hvis målet er å se på språket i sagaer, så ville jeg velge en saga eller en norrøn tekst som er veldig ... som har typisk veldig korte setninger, veldig få skildringer. Det kommer an på hva jeg vil fokusere på. (Thea)

Selv om spørsmålet var vanskelig, førte det til at lærerne tenkte høyt rundt de ulike faktorene, og gjennom denne høyttenkningen kom det frem at noen av faktorene spiller større rolle enn andre. Både Ine og Camilla trekker frem tematikken i teksten og at den eksemplifiserer en periode eller ulike virkemidler som noe av det viktigste. Camilla oppsummerer med å si at «Jeg vil si at hvis jeg skal rangere, så er eksempel på epoke, eksempel på virkemidler/sjanger det viktigste, så kommer tematikken inn i det.» Arne trekker derimot frem kanon som en viktig faktor for valget av litteratur, fordi det ofte er gode eksempler på det han ønsker å formidle. For ham er det viktigste at «jeg kan bruke det på en måte, at jeg føler at jeg har noe å si om det. Og det må jeg gjøre, ellers nytter det ikke» (Arne). Derfor blir ofte valget tatt «i forhold til epoken og i forhold til det jeg selv synes er interessant» (Arne). Verken Siri eller Ine legger særlig vekt på at litteraturen skal være selvvalgt, med

mindre det er i forbindelse med særemne i Vg3. Målform, læreboken, internasjonal/nasjonal/samisk litteratur og lengde er de faktorene som har minst påvirkningskraft hos alle lærerne. Målformen spiller stort sett bare en rolle dersom man har sidemålsundervisning på det aktuelle tidspunktet. Siri oppgir at hun prøver å lese noen av tekstene som står i læreboken for å slippe å kopiere opp så mye, og fordi hun ser det som positivt at de får lese mer på papir i stedet for bare på skjerm. Samisk litteratur blir bare lest når man har om samisk språk og kultur. Lengden spiller en rolle i den forstand at de lengste tekstene gjerne blir lest utdrag av i stedet for den fullstendige teksten.

Lærerne fikk så spørsmål om hva de tenker om balansen mellom å lese klassikere og samtidslitteratur. Lærerne oppgav læreplanen som en rettesnor og bestemmende faktor på dette punktet. De legger opp til mest lesing av samtidslitteratur i Vg1, eldre litteratur i Vg2 og litteratur fra 1800- og 1900-tallet i Vg3. Når de får spørsmål om de synes det er relevant å lese både klassikere og samtidslitteratur, er alle lærerne enige i at både eldre og nyere litteratur bør leses. Thea trekker blant annet frem det historiske og kulturbyggende aspektet ved å lese klassikerne:

Det er ikke nødvendigvis feil at alle har lest de samme bøkene og kunne diskutere innholdet i de bøkene med folk som gikk på skole for 20 år siden og så se hvordan tolkning av samme bok endrer seg, etter når den er lest. (Thea).

Ine påpeker at klassikerne i tillegg til å være gode tekster, også kan hjelpe elevene til å løfte blikket mot verden rundt seg og mot menneskene som har levd før dem. Hun mener det kan være en verdi i å se at det er noe grunnleggende menneskelig man kan kjenne igjen i alle epoker:

De er jo gode tekster. Og så er det jo også.. Mange av de nye tekstene får jo en helt annen mening når de har kjennskap til klassikerne, og de intertekstuelle referansene som blir gitt til alle disse gamle tekstene. Og fint å se at noe er likt over tid. Altså folk var forelsket på 1800-tallet på samme måte som de er i dag. Og det kan være et fint perspektiv for dem å ha, for man kan gjerne bli litt sånn selvsentrert, at det kan være fint å se at man er en lengre.. at man har mer til felles med folk fra andre tider. Og så er det jo gode tekster. (Ine)

Lærerne ble også spurt om hva de tenker om utdrag kontra fullstendige tekster. Her er lærerne noe delt. Thea og Arne velger ofte utdrag, da gjerne av tidsmessige grunner. Arne sier han gjerne skulle lest flere hele verk, men at tidsbruken gjør det problematisk:

Samtidig så føler jeg at hvis vi skal lese en hel roman, så må den kunne brukes til litt forskjellig, eller så blir hele året, eller halvåret i hvert fall, dominert av ett verk. Og så er det veldig lett å havne bakpå og ikke få gått igjennom ting som vi egentlig skulle. (Arne)

Thea velger ofte utdrag fordi hun er redd for å miste elevenes interesse helt:

Jeg liker ikke... eller vil ikke hale dem for mye igjennom lange, tunge bøker av frykt for at de skal mislike å lese. Så det er også en balanse: man skal utfordre dem, men kanskje ikke tvinge dem til å lese sånne bøker. (Thea)

Siri og Camilla derimot misliker tendensen til å stadig velge utdrag fremfor hele verk. Begge trekker frem at elevene husker tekstene dårligere når de leser utdrag, og at historien blir vanskeligere å få tak på når de ikke har hele konteksten. Ine fortalte at hun «tror at elevene også sitter igjen med noe helt annet når de har fått hele historien. Utdragene husker de ofte ikke så godt. Det blir bare sånne små innblikk.» (Ine). Ine inntar en mellomposisjon mellom disse to fløyene og sier at «Det må være en blanding. Det er fint å lese lengre verk når man har tid, men det tar masse tid. Og så prøver jeg å skvise inn et par hele verk i løpet av et år». Det er tydelig at alle lærerne ønsker å lese flere hele verk, men at tiden begrenser hvor mye det blir mulighet for. Siri poengterer til slutt at spørsmålet ikke bare handler om å lese lange eller korte tekster, klassikere eller samtidslitteratur, men at det generelt blir lest for lite:

Jevnt over så syns jeg at det blir lest for lite, så derfor klarer jeg ikke svare positivt på noen av dine spørsmål om det blir lest for mye av det ene eller det andre. Det blir lest for lite utdrag, det blir lest for lite hele tekster. Jeg syns vi leser for lite skjønnlitteratur, og jeg får det ikke helt til selv om jeg prøver alt jeg kan. (Siri)

Det varierer fra lærer til lærer og fra trinn til trinn hvor mange hele verk som leses i skolesammenheng i løpet av et skoleår. Thea oppgir at hun ønsker at Vg1-klassen hennes skal lese to romaner i semesteret, altså fire totalt. Camilla oppgir to romaner i Vg1 og tre romaner i Vg3, i tillegg til selvvalgt materiale til særemnet. Ine og Siri oppgir henholdsvis to og tre romaner i Vg1, og fire og fem romaner i Vg3, i tillegg til pensumet til særemnet. Arne har ikke noe fast antall hvert år, men sier han gjerne skulle lest enda mer enn det han får tid til.

### *4.2.3 Utfordringer i norskfaget*

På spørsmål om hva som er de største utfordringene med litteraturundervisning i norskfaget, er det særlig tidsmangelen som utfordrer lærerne. Både Thea, Arne og Siri trekker frem dette som den største utfordringen. De opplever ikke at de har tid nok til å lese så mye som de gjerne ønsker, fordi elevene ikke leser på egen hånd hjemme og det derfor trengs mange skoletimer til lesing. Både Arne og Camilla nevner elevenes leselyst og manglende engasjement som store utfordringer. Arne nevner denne utfordringen særlig i forbindelse med de eldste elevene: «Det er jo ikke alltid like lett å engasjere, i hvert fall ikke når de kommer opp på Vg3 og snart er ferdig» (Arne). Camilla syns spennet innad i en klasse når det kommer til leselyst og holdninger til lesing, er det mest utfordrende:

Det er forskjellene i leselest i en klasse. I en klasse finner du veldig mange som sier de aldri har lest en hel bok. Du har en del av de. Og så har du dem som leser hver dag. Og så kommer det an på klassen, men veldig ofte er det en negativ holdning til lesing. (Camilla)

Thea trekker også frem elevenes leseferdighet og lesemotivasjon som store utfordringer:

Og det er mange av mine elever som ikke leser så veldig mye, så de leser litt sakte, og ikke nødvendigvis så veldig motivert for lesing, og da er det veldig krevende å ... bare det å i det hele tatt komme seg igjennom en bok. (...) Å få dem til å ha den tålmodigheten til å komme seg gjennom.. i hvert fall hvis det er bøker. (Thea)

Thea kommer her inn på elevenes «lesekonisjon», noe også Ine ser på som en stor utfordring. Hun trekker også frem mobilbruk som noe som stjeler elevenes konsentrasjon:

Tekstutholdenhet. Definitivt det største. Mobilbruk. At de... det er så lett ... hvis de kjeder seg eller de er så vant til at ting skal gå fort... (...) Mobilbruk og at de synes det er vanskelig å lese lengre tekster, at de ikke er så vant til det. (Ine)

Flere av lærerne er bekymret for elevenes lesekompetanse, særlig når det gjelder utholdenheten deres. De peker på at elevene leser stadig kortere tekster og helt andre typer tekster enn de leser på skolen, f.eks. på diverse chatte-tjenester og i sosiale medier. Thea kommenterer at «[h]vis du gamer så leser du masse, i disse små boblene og alt sånt, så det er ikke nødvendigvis at de leser lite tekst, det er bare at de leser kort tekst». Lærerne anser det høye tempoet og de korte tekstene som er i dagens sosiale medier som en trussel mot elevenes lesekonisjon, og noe som påvirker elevenes lesekompetanse:

Tålmodigheten har forsvunnet fordi det er så mye du skulle hatt med det, så det er om å gjøre å få med seg mest mulig forskjellig, og minst mulig fordypning i en ting. Så det er noe der også. De konsumerer tekst på en helt annen måte. (Camilla)

Men jeg tenker at når teksten er sammenhengende, så er det på en måte ikke.. hvor skal de legge blikket? Mens når de leser på sosiale medier blir de på en måte geleidet gjennom teksten, de er så godt øvd opp i hvor de skal se og hva de skal klikke på, de er vant til å få veldig mange impulser på kort tid. Eller inntrykk. Mens i en lengre saktest, gjerne uten bilder og kanskje bare en overskrift, så er de på en måte kanskje mer usikre. Og derfor går det også saktere. De blir ikke rettleidet via ting eller bilde. (Ine)

Lærerne har et inntrykk av at elevenes lesevaner har endret seg de siste tiårene, både når det gjelder hva som blir lest og hvordan det blir lest. Ifølge Arne leser elevene nå mer på skjerm enn på papir:

De leser jo mye, men de leser mye på skjerm. De leser gjerne på skjerm i stedet for i bøker. Så jeg er ikke sikker på om de leser mindre enn før. (...) det er nok færre som setter seg ned med en roman tror jeg, enn før, det tror jeg vi bare må innse. (Arne)

For Ine er det volumet av filmer, serier og bøker som skaper en utfordring:

Det som er den største forskjellen er at de leser mindre... eller at det er mindre felles referanser. Når du har undervisning om noe, så er det vanskeligere å finne noe som... F.eks. da jeg begynte å undervise, så så alle på Game of Thrones. Da kunne du bruke det som referanse og forklare ulike ting, men nå er det så variert. Det er så ulike ting de ser på og er interessert i, at det er vanskeligere å finne det som er felles... Man må lage det i klasserommet istedenfor. (Ine)

Thea er ikke sikker på om det har skjedd en endring i lesemotivasjonen hos elevene, eller om det handler mer om hvilken holdning som kommer tydeligst frem i klasserommet:

Enten er den lav, eller så er det bare at de som har lav motivasjon, skriker høyest. Det er også en mulighet. Der har jeg ikke helt oversikt, men det kan like mye være det. At de som liker å lese setter seg ned og leser, mens de som ikke liker det utagerer veldig, eller... de er veldig åpenlyst ikke glad i å lese.

Gjennom intervjuene blir det tydelig at det er flere utfordringer lærerne står overfor i sin litteraturundervisning, både når det gjelder rammene for undervisningen og elevenes lesekompetanse og holdninger til lesing.

#### *4.2.4 Leseopplæring og leselyst*

Den siste delen av intervjuet handlet om hvordan man kan svare på disse utfordringene. Lærerne fikk først et spørsmål om de har et fokus på leseopplæring med elevene, og da særlig i forbindelse med utvikling av leselyst. Både Ine, Camilla og Siri oppgir at de særlig i Vg1 har pleid å ha fokus på ulike lesestrategier, ofte for å øke lesehastigheten. Siri påpeker at lesehastigheten går ned fordi vokabularet ofte ikke er så utviklet hos elevene:

Lesing handler også om kondis og trening, og at det er kjempeviktig for videre studier og jobber og når man leser overalt. Og så tenker jeg at det med lesehurtighet kan øves opp, men dersom du ikke har vokabularet inne, så går det ikke an å øve opp lesehastigheten, så man må kjenne ordene. Derfor er det veldig viktig fokusere på ordforrådet. (...) Noen har rikt ordforråd, og andre har veldig mange ord som de ikke kan. (...) Så det er et problem når de skal lese, men samtidig så er jo lesing løsningen på problemet. (Siri)

Ine forteller at hun ofte prøver å velge bøker som utfordrer elevene, fordi de ofte velger for lette bøker selv og får dermed ikke øvd opp lesekompetansen: «Det [gjelder] å finne en balansegang og utfordre dem litt, men at det likevel er noe de synes er kjekt» (Ine). Når det gjelder fokus på leselyst er lærerne litt delte i sine svar. Camilla blir veldig engasjert og sier at "[d]et er jo det jeg har så lyst til. Jeg har så lyst til at de skal få oppleve den gleden det er», og at hun derfor har et stort fokus på å fremme positive holdninger til lesing og lage en koselig ramme rundt lesingen:

Bygge opp litt hvor positivt det har vært for meg med lesingen. Og litt sånn god stemning rundt det. Og så at vi har litt sånn... nå skal vi kose oss.. kosetime liksom.

Kanskje ha noen kjeks og saft, og nå skal vi ha lesetime. Prøve å lage litt god stemning rundt det. Fortelle alle de positive sidene ved å lese, hva forskning sier om lesing, prøve å stimulere til at det skal bli en god opplevelse. (Camilla)

Også Ine er opptatt av holdningene til lesing og sier hun «prøver å være veldig entusiastisk hver gang vi skal lese ting». Både Ine og Camilla er også bevisste på å fortelle klassen om gode leseopplevelser og dele boktips med klassen. Thea forteller at hun pleier å sette av tid i timene hver uke til at elevene skal få lese i en selvvalgt bok de har lånt på biblioteket. Hun har også et tett samarbeid med bibliotekaren som hver uke kommer inn i klassen og presenterer et par bøker for elevene og leser utdrag fra dem. Hun mener det er viktig at elevene blir presentert for ulike litteraturer de kan være interessert i å lese fremfor at de blir tvunget til å lese en spesifikk bok: «Så det er like mye å introdusere dem for det, og gi dem litt frihet sånn at jeg ikke tvinger dem til å lese den eller den boken, for det er de ikke alltid så veldig motivert for» (Thea). Mens Camilla og Ine har fokus på å endre holdningene til elevene gjennom entusiasme, ønsker Arne å appellere til fornuften deres ved «å overbevise dem om at [tekstene] er bra» (Arne). Siri er derimot ikke opptatt av at elevene skal utvikle leselyst:

Nei, jeg har ikke fokus på det. Det får være... de får ha lyst eller ikke lyst. Jeg har mest fokus på kunnskap, opptrening og at de kan og at... (...) at de lærer seg at de kan. Og så tenker jeg at leselysten kommer når de er mer trent i å lese. (Siri)

Kontrasten mellom Siri og særlig Camillas metoder er stor, men begge fremmer likevel et ønske om at elevene gjennom litteraturundervisningen skal utvikle leselyst.

Helt til slutt i intervjuet ble det henvist til analyser av PISA-testene som viser at elevene leser stadig mindre. Lærerne ble så spurt om hva norsklærere kan gjøre for å bidra til å snu den trenden. Svarene var et enstemming «de må lese mer». Camilla utdyper og sier at «De må lese mer. De leser for lite og de leser for små utdrag. De blir ikke trent opp til å lese lengre tekster. De blir veldig uselvstendige lesere». Siri er enig med Camilla, og skulle ønske det var strengere krav til hvor mye elevene skal lese i løpet av videregående skole.

Så jeg vet jo det at det er veldig forskjellig hvor mye man presser på lesing, og når det er ujevnt på skolen, så sier elevene «hvorfor må vi lese så mye? De i den klassen må ikke lese så mye». (...) Jeg føler at ikke norsklærere kan klare å stå i mot hele den trenden, det må styres mer fra politisk hold. (Siri)

Thea mener også at det må stilles strengere krav til elevene for å «pushe dem litt», samt starte strategisk med litt mindre bøker som kan fange interessen deres:

...rett og slett stille krav om at jo, du skal faktisk lese, enten du vil eller ei. For det er jo ikke evnen det står på, det er bare at.. jeg tror ikke.. de er ikke vant til å lese lange tekster. Og få dem til å skjønne at det går fint an å lese en lang tekst. Ikke skremme dem. Kanskje starte med litt smale, tynnere bøker. (Thea)

Hun foreslår også å involvere elevene mer i valget om hvilke tekster som skal leses slik at de har en interesse for teksten før de begynner å lese. Arne mener derimot at det handler minst like mye om å velge tekster som engasjerer læreren fordi man da vil ha et større personlig engasjement for undervisningen, noe som kan smitte over på elevene: «Ikke tenk på at det skal være aktuelt for elevene eller tilpasset elevenes aldersgruppe, eller at det skal være action og sånne ting. Glem det. Gi dem tekster som du liker selv» (Arne). Ine tror at mye handler om en bevissthet rundt lesing, og en konstant oppfordring om å lese mer, avhengig av sjanger:

Oppfordre dem hele tiden til å lese, jeg føler jeg sier det hver time nesten. Men ikke nødvendigvis bare skjønnlitteratur, men alle slags tekster. Les nyheter, les... og vær en kritisk leser. Og les masse, det er jo den beste måten å utvikle språk og beste måten å oppdatere seg på alt som skjer, egentlig. Oppfordre dem hele tiden til å lese. (Ine)

Det er tydelig at lærerne har et stort fokus på lesing og litteratur, og anser det som en viktig del av norskfaget. Det er imidlertid mange utfordringer knyttet til denne delen av norskfaget, og derfor et område lærere alltid kan utvikle videre. Presentasjonen av lærernes svar avsluttes med en siste kommentar fra Siri som oppsummerer disse utfordringene: «Men vi som norsklærere, vi kan jo bare prøve å stå som en liten øy i havet og si «nå skal dere lese disse tekstene her» og så må vi hjelpe dem gjennom dem».

### **4.3 PRESENTASJON AV SPØRREUNDERSØKELSE**

Spørreundersøkelsen ble gjennomført av totalt 116 elever fordelt på fem klasser, en klasse tilhørende hver lærer. Tre av klassene var tredjeklasser på studiespesialiserende studieretning (STUSP), en var andre klasse på studiespesialiserende og en klasse var en påbyggsklasse etter yrkesfaglig opplæring. Det vil si at 80,2% av svarene kommer fra STUSP-elever mens 19,8% kommer fra en påbyggsklasse. Påbyggsklassen skal gjennom det samme pensumet som dem på studiespesialiserende. Dermed kommer svarene fra elever med noenlunde samme kompetansemål og pensum. 50,9% av de deltagende var kvinner, mens 49,1% var menn.

Formålet med spørreundersøkelsen var flerfoldig. For det første ønsket jeg å bli kjent med elevene som lesere. Den første delen av spørreundersøkelsen handlet derfor om elevene; om deres lesevaner hjemme, om deres erfaring med lydbøker, om de ble lest for i oppveksten, om de ser på seg selv som «lesere», om de leser mye eller lite og hva de eventuelt leser. I den neste delen ønsket jeg å undersøke elevenes oppfatning av litteraturundervisningen på skolen. Jeg ønsket å få et inntrykk av hvor mye de leser på skolen, hva som blir lest, hva de syns om disse tekstene og hvordan dette



påvirker deres motivasjon for videre lesing. Den siste delen handlet om elevenes holdninger til litteratur. De siste spørsmålene handlet om hvordan læreren snakker om litteratur i klasserommet, om elevene synes skjønnlitteratur er viktig, hva de kan gjøre for å øke lesemotivasjonen og hva de mener læreren kan gjøre for å forbedre litteraturundervisningen.

### 4.3.1 Elevene som lesere

Det første spørsmålet elevene fikk, var om de ser på seg selv som lesere. «Lesere» ble ikke definert på noen måte, fordi jeg ønsket at elevene skulle få svare på spørsmålet med minst mulige føringer fra meg for å få så ærlige svar som mulig. Nesten 3/4 av elevene svarte avkrefteende på spørsmålet.

På spørsmålet om hvor mange bøker de leste hjemme det forrige skoleåret, svarer nesten like mange at de ikke leste noen bøker. 18 elever oppgav av de hadde lest 1-2 bøker, 9 elever oppgav 3-4 bøker, 3 elever oppgav 5-6 bøker, og 11 elever oppgav flere enn 6 bøker.

Elevene ble så spurt om hva de eventuelt hadde lest hjemme. Her varierer svarene fra dem som har lest, fra klassikere som *Stolthet og fordom* av Jane Austen og *Den gamle mannen og havet* av Ernest Hemingway, til nyere skjønnlitteratur som *Et helt halvt år* av Jojo Moyes og Harry Hole-bøkene av Jo Nesbø, ungdomsserier som *Harry Potter* av J.K. Rowling og *Ringenes Herre*-trilogien av J.R.R. Tolkien, og selvbiografier av influencere som Sophie Elise Isachsen og Emma Ellingsen.

Spennvidden er med andre ord stor blant dem som leser skjønnlitteratur. Selv om det er et klart mindretall som leser romaner, er det mange som oppgir at de leser andre ting hjemme. Flest elever oppgir at de leser aviser og artikler, tett fulgt av twitter-meldinger og jodler<sup>27</sup>. Mens aviser og

Anser du deg selv som en "leser"?

116 svar

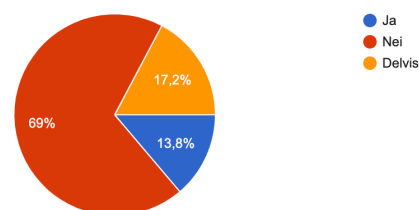


Fig. 5: Anser du deg selv som en «deser»?

I løpet av skoleåret 2020-2021, hvor mange hele bøker tror du at du leste hjemme?

116 svar

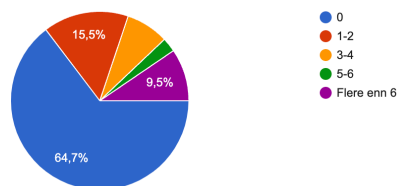


Fig. 6: Hvor mange hele bøker leste du hjemme skoleåret 2020-2021?

Leser du andre ting enn bøker hjemme? (Enten digitalt eller på papir. Merk av alle alternativ som gjelder deg)

116 svar

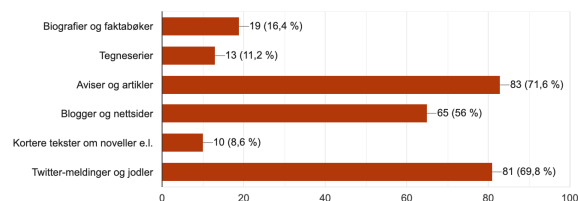


Fig. 7: Leser du andre ting enn bøker hjemme?

<sup>27</sup> Jodel er et sosialt medium hvor man skriver korte, ofte humoristiske meldinger på noen få linjer om hverdagen. Ofte kommer dette som en respons på noe som skjer i media eller ting man irriterer seg over. Meldingene er anonyme, og man får bare lese de jodlene som er skrevet innenfor en viss radius fra egen geografisk plassering.

artikler er lengre, sammenhengende tekster, er både Twitter og Jodel sosiale medium som baserer seg på korte, konsise tekster, ofte preget av humor og ironi.

Et stort flertall av elevene krysset av på at de ble lest for som barn; 31,9% svarer at de ble lest for hver dag, mens hele 40,5% svarer at de ble lest for hver uke. Bare én elev svarer at den aldri ble lest for. Elevene oppgir en stor variasjon av bøker som de fikk opplest som barn, f.eks. bøker av Roald Dahl og Astrid Lindgren, eventyr, *Doktor Proktor*-bøkene av Jo Nesbø, *Pulverheksa* av Ingunn Aamodt og Eli Rygg og Ole Brumm-bøkene av A. A Milne, samt *Harry Potter*-serien og *Ringenes Herre*-bøkene.

På spørsmålet om elevene selv begynte å lese bøker etter å ha lært å lese, er det derimot færre bekreftende og mer varierende svar. 32,8% av elevene oppgir at de pleide å lese hver dag eller hver uke, mens like mange (32,7%) oppgir at de aldri eller sjelden leste selv.

Leste dine foreldre/foresatte for deg da du var barn?  
116 svar

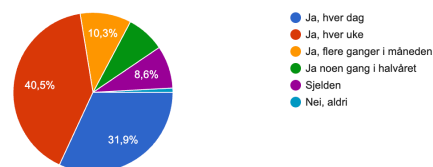


Fig. 8: Leste dine foreldre/foresatte for deg da du var barn?

Begynte du å lese bøker på egen hånd etter at du hadde lært å lese?  
116 svar

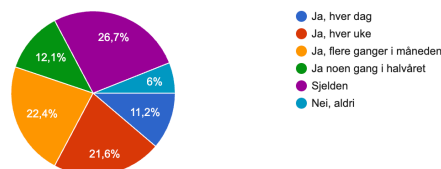


Fig. 9: Begynte du å lese bøker på egen hånd etter at du hadde lært å lese?

#### 4.3.2 Elevenes opplevelse av litteraturundervisningen på skolen

Den neste delen av spørreundersøkelsen handlet om litteraturundervisningen på skolen. På det første spørsmålet skulle elevene svare på hvor mange hele bøker de hadde lest på skolen året før. Her var det nesten 60% som svarte at de ikke hadde lest en hel bok. 35,4% leste 1-2 bøker, og bare 6% leste 3-4 bøker. I etterkant av spørreundersøkelsen påpekte en av lærerne at de i Vg2 ikke legger opp til så mye lesing av hele romaner, fordi kompetansemålene legger opp til et litteraturhistorisk undervisningsløp. Derfor blir det lest mer sagaer, salmer, dikt og folkediktning det skoleåret. Det er dermed naturlig at mange av elevene har svart at de leste null bøker det forrige skoleåret, siden flertallet av de deltagende elevene går i Vg3 nå.

I løpet av skoleåret 2020-2021, hvor mange hele bøker leste du på skolen i norskundervisningen?  
116 svar

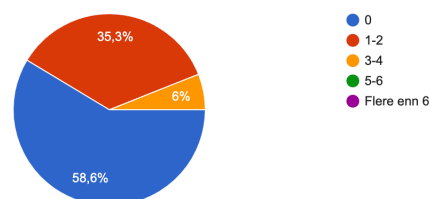


Fig. 10: Hvor mange hele bøker leste du på skolen forrige skoleår?

Videre oppgir 54,3% av elevene at de får mindre enn 10% av tiden i timene til å lese selv, enten litteraturen er selvvalgt eller bestemt for dem. 23,3% mener de får lese 10-20% av timene, mens 16,4% oppgir 20-30%. 6 elever oppgir 30-40%, og 1 elev mener de får tid til å lese nesten halvparten av tiden.

Flertallet av elevene oppgir at de sjelden eller aldri får velge lesestoffet selv. Hele 72,4% mener de får velge 0-10% av lesestoffet selv. Bare 1 elev mener de får velge over 50% av litteraturen.

Elevene ble videre bedt om å beskrive litteraturen de leser på skolen med både foreslåtte og selvvalgte adjektiv. Her har 96 elever svart at de synes tekstene er kjedelige. Videre har 44 svart at tekstene er vanskelige, 37 har svart at de er irrelevante og 34 har svart at de er utfordrende. 26 elever har svart at de er relevante og lærerike, og 16 elever mener de er interessante. Bare 4 personer mener de er spennende eller kjekke. De siste kategoriene er svar elevene selv har skrevet inn, og disse svarene gir uttrykk for mye av det samme som de øvrige svarkategoriene: elevene synes tekstene er kjedelige, vanskelige og utdaterte.

Elevene fikk så spørsmål om hvordan de opplever at lesing av disse tekstene påvirker lesemotivasjonen deres. Ca. halvparten av elevene opplever at lesemotivasjonen er uendret, mens 39,7% mener den er lavere eller mye lavere enn før. 5% opplever derimot en økt lesemotivasjon. På det neste spørsmålet fikk elevene skrive hvorfor de tror motivasjonen blir påvirket på denne måten. Svarene som oftest går igjen er at tekstene er kjedelige eller vanskelige (26 elever) eller at de ikke bryr seg om lesing (12 elever). 8 elever trekker også frem at de ikke får velge tekstene selv, og at de synes det er dumt å bli «tvunget» til å lese noe de ikke interesserer seg for i utgangspunktet. En elev skriver:

Hvor mye tid til egen lesing får dere i norsktimene? (enten selvvalgt litteratur eller bestemt av læreren)

116 svar

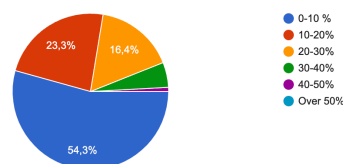


Fig. 11: Hvor mye tid får du til å lese på egenhånd?

Hvor mange av tekstene som dere leser i norskfaget får du velge selv?

116 svar

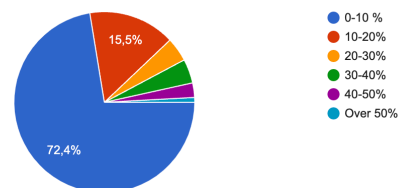


Fig. 12: Hvor mange av tekstene får du velge selv?

Hvordan vil du beskrive de tekstene dere leser i norskfaget? (Spennende, interessant, irrelevant, vanskelige, kjedelig, spennende, interessante, irrelevante, osv.) Prøv å bruke så mange adjektiv du klarer.

116 svar

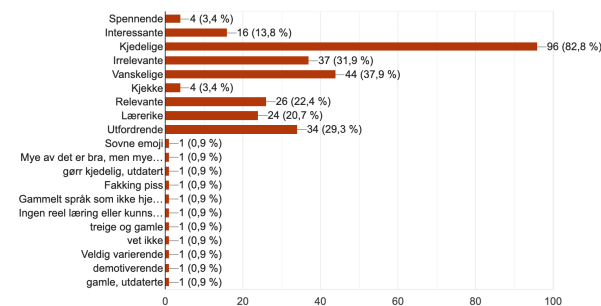


Fig. 13: Hvordan vil du beskrive tekstene som leses i norskfaget?

Hvordan opplever du at din motivasjon for å lese er etter at du leste disse tekstene?

116 svar

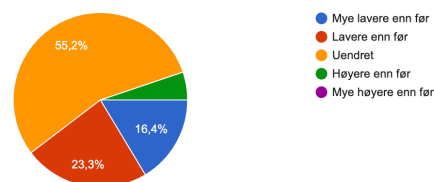


Fig. 14: Hvordan påvirker disse tekstene lesemotivasjonen?

Jeg tror den blir påvirket i den grad at det får lesing til å virke som en oppgave og ikke noe spennende jeg ønsker å gjøre på fritiden. Liksom når jeg har valgt meg en bok å lese fordi jeg vil lese den føler jeg som om det er å velge en film. Men om du blir fortalt at nå må du lese og du får ikke bestemme selv en gang mister du liksom hele gleden med å lese. Det er ikke gøy om du blir tvingt til det... (Elev 113, sic)

Flere trekker også frem at fordi lesingen skjer gjennom skolen og ofte skjer i en kontekst der de skal løse en eller flere oppgaver knyttet til teksten, får de automatisk et negativt bilde av lesing: «Lesing assosierer jeg med kjedelige tekster på skolen og jeg vil ikke bruke fritiden min på kjedelige tekster» (elev 112). Noen av elevene kommenterer imidlertid det positive ved lesingen av disse tekstene på skolen: «lærer å lese lengre tekster, får kjennskap til kjente forfattere, det er relevant for livet, kan skrive bedre selv av å lese godt skrevne tekster» (elev 94, sic), og at det inspirerer til videre utvikling: «Får lyst til å få bedre leseferdigheter» (elev 96).

### 4.3.3 Elevenes holdninger til lesing

Den siste delen av spørreundersøkelsen handlet om elevenes holdninger til lesing og om lærerens påvirkning på disse. På de to første spørsmålene ble elevene spurt om hvor ofte læreren og bibliotekaren kom med gode tips til bøker de kunne lese hjemme på egenhånd.

Svarene var veldig varierende: 70% oppgir at læreren aldri eller sjelden kommer med boktips, mens 11,2% og 13,8% oppgir at de får boktips 1-3 ganger i halvåret eller 1-3 ganger i måneden. 6 elever (5,2%) oppgir at de får boktips hver uke av læreren, mens 13,8% oppgir at de får boktips hver uke av bibliotekaren. 18,1% oppgir at de får boktips 1-3 ganger i måneden, 25,9% at de får boktips 1-3 ganger i halvåret, og 42,2% at de aldri eller sjelden får boktips av bibliotekaren. Disse svarene kan muligens henge sammen med svarene på spørsmålet om hvor ofte elevene besøkte biblioteket i løpet av det forrige skoleåret. Her svarer 42,2% at de ikke var innom i dette hele tatt, mens 44,8% var innom 1-2 ganger. 10% var på biblioteket 3-4 ganger, 1 elev var der 5-6 ganger og 2 elever var der flere enn 6 ganger.

Hvor ofte kommer læreren din med boktips til bøker du kan lese hjemme?

116 svar

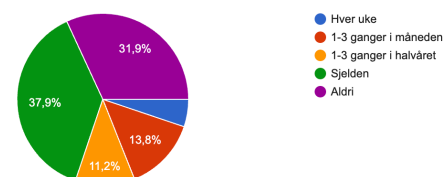


Fig. 15: Hvor ofte kommer læreren med boktips?

Hvor ofte kommer bibliotekaren med boktips til bøker du kan lese hjemme?

116 svar

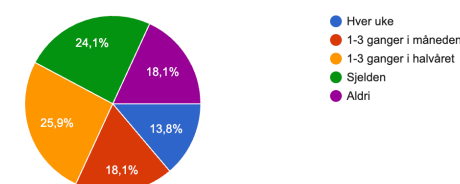


Fig. 16: Hvor ofte kommer bibliotekaren med boktips?

Hvor mange ganger i løpet av skoleåret 2020-2021 besøkte du biblioteket i forbindelse med norskfaget (ikke for å sitte og jobbe, men for å låne bøker, få boktips osv.)?

116 svar

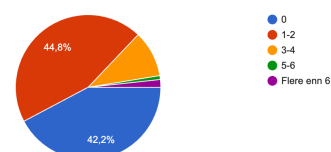


Fig. 17: Hvor ofte besøkte du biblioteket det forrige skoleåret?

Videre fikk elevene spørsmål om hvor ofte læreren kommer med oppfordringer om å lese bøker hjemme på egenhånd. Her svarer 57,8% at læreren aldri eller sjelden kommer med slike oppfordringer. 9% svarer derimot at de får slike oppfordringer hver uke, 15,5% at de kommer 1-3 ganger i måneden og 17,2% at de kommer 1-3 ganger i halvåret.

Hvor ofte kommer læreren din med oppfordringer om å lese bøker hjemme?

116 svar

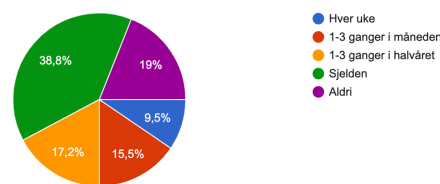


Fig. 18: Hvor ofte kommer læreren med oppfordring om å lese hjemme?

Noen av de mest interessante svarene kom på spørsmålet om elevene anser det som viktig å lese skjønnlitteratur. Her skulle elevene selv skrive svar på spørsmålet. 28 elever skriver at de ikke anser det som viktig eller relevant å lese skjønnlitteratur. De begrunner dette på ulike måter «Nei jeg ser ikke det som viktig lengre. Utenom å lære å lese så ser ikke jeg noe grunn i å lese fantasibøker. Og siden de fleste her kan lese så anser jeg det ikke som viktig» (Elev 111); «nei fordi det er irrelevant for meg om min fremtid» (Elev 25, sic); «Ikke nødvendigvis viktig ettersom vi kan oppleve historien via andre medier sånn som film» (Elev 115).

20 elever mener derimot at det er viktig å lese skjønnlitteratur fordi det kan påvirke lese- og skriveferdighetene, og 7 elever mener man kan lære noe ved å lese slik litteratur. Noen eksempler på dette er fra elev 23, 93 og 94:

Eg synes at det er viktig å lese bøker. Det gjør at setningsoppbygningen din blir bedre, og man lærer nye ord. (...) Å lese norske bøker hjalp meg å forbedre setningsoppbygningen min i norsk (lærte også nye ord) Så ja, for meg så er det viktig. (Elev 23, sic)

Ja jeg vil tro det er viktig å lese bøker jevnlig. Det vil både gjøre ordforrådet bedre, lesekondisen blir bedre (merker det er vanskelig å konsentrere seg når jeg skal lese flere sider i en bok), og det er god øving til studier hvor man i de fleste studier leser mye. (Elev 93)

ja veldig, jeg tror man lærer svært mye om både seg selv og samfunnet, men også at det hjelper på forståelsen av skolesystemet og det som kommer videre i livet (Elev 94, sic)

Flere av elevene ser også verdien i å lese for å kunne utvikle fantasien og kreativiteten sin, slik elev 67 kommenterer: «er viktig å lese skjønnlitteratur fordi det utvikler fantasien og tankegangen vår. Det gir oss en mulighet å unnsnippe den vanskelige virkeligheten og forsvinne langt inn i sidene» (Elev 67, sic).

Elevene ble videre bedt om å rangere lesemotivasjonen sin på en skala fra 1-10. Flertallet av elevene (78,4%) plasserer seg i bunnen av skalaen. Dermed er det 21,5%, eller omtrent 1/5 av elevene som opplever en

lesemotivasjon på 6 eller høyere. Elevene fikk

deretter spørsmål om hva de mener læreren kan gjøre for at undervisningen skal bli mer motiverende. Også her skulle elevene skrive selv. Her nevner 36 av elevene at de ønsker å få velge litteratur (og helst språk også) selv. En elev skriver:

Istedenfor at læreren velger hvilke bok du må lese og skrive oppgave om, la elevene selv velge ut hvilke bøker de vill lese, enten et par hele klassen kan velge, eller hver enkelt velger. Læreren har ikke alltid så god smak når det kommer til bøker. (Elev 22, sic)

25 elever kommenterer også at de ønsker å lese flere tekster som de opplever som relevante i eget liv:

Jeg savner at vi leser tekster, noveller og bøker som er mer relevant for oss ungdom. Det er alt for stort fokus på gamle tekster, språkutvikling og analysere hva disse gamle tekstene betyr. Hadde vært gøyere å lest moderne tekster som vi kan få nytte av i hverdagen vår, for eksempel om psykisk helse, seksualitet og andre temaer som er vanlig hos ungdom i dag. (Elev 93, sic)

10 elever nevner også at de ønsker mer tid på skolen til å lese. Flere ønsker å «[h]a faste økter hvor vi kan lese og slappe av» (Elev 47).

Elevene ble videre spurt om hva de selv kan gjøre for å øke lesemotivasjonen sin. Av svarene deres er det tydelig at elevene er fullt klar over hva som skal til for å øke lesemotivasjonen. 41 elever har svart at de kan lese andre bøker. Svar som går igjen er: «Lese gøyere bøker» (elev 9), «Finne meg interessant lesestoff og koble ut litteratur fra skolen» (elev 30), «Lese bøker som inneholder temaer som jeg synes er spennende» (elev 37) og "begynne å lese bøker jeg tror jeg kan interessere meg for, selv om det kanskje ikke er motiverende å sette i gang» (elev 67). Flere elever nevner også at de må lese mer og sette av mer tid til lesing i en travel hverdag: «Bli flinkere å si til meg selv at jeg heller kan bruke tiden min på å lese istedenfor å for eksempel være på telefonen» (Elev 36). Noen av elevene kommenterer også at de må tørre å gi lesing en sjanse: «Jeg tror egentlig bare man må hoppe inn i det. Jeg har lest bøker før og kost meg med dem. Problemet er bare at det tar litt tid før bøker blir spennende» (Elev 112).

Til slutt i undersøkelsen fikk elevene spørsmål om de kunne fortelle om en god leseopplevelse de hadde hatt og om de fikk lyst til å lese mer etter denne opplevelsen. Hele 75 elever forteller mer eller mindre utdypende om en god leseopplevelse de har hatt, og knytter dette til at de fikk velge bok selv, at boken hadde en spennende handling eller et interessant tema. Elevene nevner til sammen

På en skala fra 1-10, hvor stor vil du si at din motivasjon for å lese er?  
116 svar

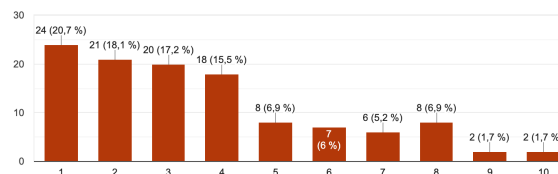


Fig. 19: Hvor stor er lesemotivasjonen din?

over 30 bøker som gav gode leseopplevelser, blant annet *Snømannen* av Jo Nesbø, *Anne Franks dagbok*, Trygve Skaugs diktbøker, *Game of Thrones* og *Hunger Games*-seriene, *Naken* av Anna Rasmussen og *En pingles dagbok* av Jeff Kinney. Spennet er med andre ord stort. 45 av elevene forteller at de fikk lyst til å lese videre etter denne gode leseopplevelsen, mens 31 sier at de ikke fikk det. En elev skriver: «Jeg syntes det var koselig, men jo eldre jeg ble jo mer orket jeg ikke å lese og tenkte at vi like godt kunne kose oss med en film sammen, å slippe å 'jobbe'» (Elev, 17). Flere elever nevner også at de assosierer lesing med skole og skolearbeid, og at de til tross for gode leseopplevelser på skolen, ikke fortsetter å lese:

En god leseopplevelse jeg har hatt er på ungdomsskolen når jeg leste en selvvalgt bok og skulle analysere den, samt se filmen og sammenlikne boken med filmen. Da kunne jeg velge noe som passet meg og noe jeg synes var gøy og spennende å jobbe med. (...) Denne opplevelsen ga meg ikke lyst til å lese mer fordi jeg ikke har noe interesse for å lese. Dette er fordi jeg forbinder lesing med noe man blir "tvunget" til på skolen, og derfor synes jeg det er vanskelig å kunne assosiere lesing med noe som skal være avslappende eller gøy. (Elev 20)

Flere svarer at de fikk en økt lesemotivasjon, men at den så forsvant da hverdagen begynte igjen: «Ja, men mistet fort lysten igjen» (Elev, 29), «Ja da fikk jeg egentlig lyst å lese mer men så begynte skolehverdagen igjen og da ble det ikke noe av» (Elev 93, sic), «Ja, fordi jeg synes det er koselig å lese hjemme. Spesielt om høsten er det kjekt å lese. Det som stopper meg mest for å lese er når jeg ikke får tid på grunn av fritidsaktiviteter og skolearbeid» (Elev 91). For noen er dette et tydelig savn: «Ja. Jeg savner nå å lese bøker som jeg synes er interessante» (Elev 36). Mens noen av elevene uttrykker en lunken lesemotivasjon, er andre tydelig engasjerte, blant annet elev 114:

Jeg leste en et avsnitt av en av bøkene i *Game of Thrones* som drøftet makt og hvem som har de reelle makten i et samfunn. Dette syntes jeg var så spennende at jeg måtte lese ferdig hele serien, og andre tekster. (...) JA. Jeg søkte denne opplevelse på nytt. (Elev 114, sic)

Elev 82 og 103 trekker frem at de opplevde lesingen som noe meningsfullt som gav mestringsfølelse:

Sist sommer, eller rett før sommeren hadde jeg positiv leseopplevelse da jeg fant to bøker som fanget meg veldig og det var nydelig vær ute så jeg leste gjennom to bøker på tre dager på terrassen, magisk (...) Ja, fordi jeg føler at å lese en bok gir mye mer enn å scrolle på mobilen og det er liksom ikke bortkastet tid, derfor følte jeg at jeg brukte disse dagene godt. (Elev 82)

Jeg har lest veldig sakte hele livet, og gjør det fortsatt, men den første boken jeg leste ferdig, fikk jeg veldig mestringsfølelse av, selv om det tok lang tid. Dette ga meg motivasjon (...) ja, fordi et ga meg en følelse av mestring. (Elev 103, sic)

Med andre ord varierer holdningene til lesing og litteratur. Elevene har ulike erfaringer med litteratur, men mange kan fortelle om gode leseopplevelser. Dette overrasket med i positiv forstand.

Det er imidlertid overraskende i negativ forstand at til tross for gode leseopplevelser, så ser de færreste elevene på seg selv som lesere som ønsker å lese. Det er også overraskende at elevene kan se nytten av å lese, men likevel unnlater å lese på egen hånd. Dette uttrykker noe om elevenes lesemotivasjon, og gir grobunn for interessante diskusjoner om nettopp motivasjon og litteraturvalg i norskfaget.

#### **4.4 MANGE SVAR- OG MANGE NYE SPØRSMÅL**

Gjennomgangen av intervjuene og spørreundersøkelsen, viser at både elever og lærere har klare meninger om lesing, dens nytte og litteraturen som leses på skolen. Det som tydeligst kommer frem i datamaterialet er at elevenes og lærernes meninger skaper en avstand mellom dem som gjør det utfordrende å velge litteratur til bruk i norskfaget. De trekker frem ulike faktorer de mener er viktige å ta hensyn til når man skal velge litteratur. Disse faktorene vil diskuteres videre i det følgende kapittelet, hvor meningene som kommer til uttrykk i materialet vil bli sett i sammenheng med hverandre, faglitteraturen, læreplanen og lesemotivasjons-begrepet.

Selv om både intervjuene og spørreundersøkelsene gir mange svar, ser jeg likevel at det er endringer ved metoden som kunne vært fordelaktige. Spørsmålene til lærerne dekker mye, men samtidig kunne flere oppfølgingsspørsmål vært nyttige. Et større samsvar mellom spørsmålene til lærerne og elevene kunne også vært en fordel, fordi det da kunne vært lettere å sammenligne meningene deres. Dette ble særlig tydelig etter endringen i problemstillingen i løpet av arbeidet, fordi den nå legger større vekt på nettopp en slik sammenligning. Spørreundersøkelsen med elevene er nyttig fordi den samler inn mye informasjon raskt, men den kunne med fordel vært utformet på måter som ville gjort det lettere med krysskoblinger, f.eks. mellom elevene i en klasses svar og læreren deres sine svar. Noen av elevenes svar kunne gjerne blitt utdypet, men ved spørreundersøkelser blir dette umulig. Ved en senere anledning kunne derfor annen metode, som fokusgruppe eller intervju med elevene, blitt vurdert som like hensiktsmessig som spørreundersøkelse. En slik etterpåklokskap i etterkant av datainnsamlingen er imidlertid vanlig, og var også forventet. Til tross for endringene jeg kunne tenkt meg å gjøre dersom de samme undersøkelsene skulle blitt gjennomført igjen, er materialet likevel såpass stort og grundig at det legger grunn for gode diskusjoner om litteraturvalget i norskfaget. Disse diskusjonene følger i kapittel 5.



## 5 DISKUSJON

Datamaterialet, som presentert i forrige kapittel, uttrykker elever og læreres tanker om lesing og litteratur. De tidvis motstridende meningene gir grunnlag for spennende diskusjoner om litteraturvalget i norskfaget. Det er mye som kan diskuteres med utgangspunkt i det empiriske materialet, men av hensyn til oppgavens omfang er noen spørsmål valgt ut for videre diskusjon. I dette kapitlet diskuteres derfor hvorfor man skal lese litteratur og hvordan man kan velge litteratur som kan oppleves som motiverende.

### 5.1 HVORFOR LESE LITTERATUR?

I boken *Leselyst. Om bøker, liv og litteratur* (2018) stiller Tone Selboe spørsmål ved hvorfor vi leser, og kommer så med en rekke ulike svar på det:

Hvorfor leser vi? Spørsmålet har like mange svar som det har lesere: Vi leser for bekræftelse og for motstand, for nytelse og for lærdom, for atspredelse og av kjedsomhet, for å lære og for å slippe å lære, for å finne oss selv og for å komme bort fra oss selv, for å glemme og for å huske. (Selboe, 2018, 13).

Som norsklærere som underviser om litteratur kan det være nyttig og klargjørende å spørre seg *hvorfor* man mener det er viktig å lese før man velger *hva* som skal leses, fordi grunnen man har for å lese vil kunne innvirke på litteraturvalget. Grunnene for å lese kan variere fra at det er rekreativt og underholdende til at det er lærerikt og utviklende, både på et personlig og et instrumentelt nivå. I datamaterialet mitt kommer lærere og elevers begrunnelser for å lese tydelig frem, men det kommer også frem begrunnelser for å *ikke* lese. Det vil derfor være interessant å se nærmere på disse begrunnelsene og se dem i sammenheng med forskningslitteraturen presentert i kapittel 2.

#### 5.1.1 Den dannede verdensborgeren

Som presentert i kapittel 4.2.1, ser Siri nytten av å lese på et individuelt plan så vel som på et gruppeplan. Disse to planene henger tett sammen, fordi ferdighetene elevene får på det individuelle planet, påvirker og leves ut på gruppeplanet. På det individuelle planet trekker Siri særlig frem hvordan litteratur hjelper elevene til å forstå verden og andre mennesker ved at de får øve seg på å sette seg inn i andre menneskers liv og posisjon. Denne evnen kaller Nussbaum for *narrativ*

*forestillingsevne*, fordi den setter oss i stand til å forestille oss andres livsverden når vi leser om deres historie. Hun setter nærmest likhetstegn mellom å lese litteratur for å utvikle denne evnen og et rettferdig samfunn: «Et samfunn som ønsker å behandle alle sine medlemmer rettferdig, bør fremme oppøvelsen av en medlidende forestillingsevne som overskrider samfunnsskillene, eller i alle fall prøver å gjøre det. Og det innebærer å bry seg om litteratur» (Nussbaum, 2016, 34). Som nevnt i kapittel 2.3.3, har Nussbaum blitt kritisert for nettopp dette likhetstegnet og sitt positivistiske litteratursyn. At litteratur spiller en så avgjørende rolle for demokratiet som Nussbaum hevder, kan naturligvis diskuteres, men at den *kan* spille en viktig rolle, er det flere som mener. Blant annet kaller Atle Skaftun (2009) den litterære teksten for et «mikrounivers» på grunn av dens mulighet til å fremstille ulike menneskers liv og medfølgende muligheter og utfordringer. Mikrouniverset speiler det samfunnet elevene selv lever i, noe som gjør litteraturen til et øvingsrom for livet og en kunnskapsbank som rustet dem til en hverdag utenfor skolen: «Innholdsmessig rommer skjønnlitterære tekster komprimert erfaring fra livet og perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på ett eller annet tidspunkt i livet» (Skaftun, 2009, 17). Dette aspektet ved lesing av litteratur er også Thea inne på når hun sier at litteratur «er en veldig trygg arena for å diskutere moralske dilemma fordi du blottlegger deg ikke som om du selv hadde utført disse handlingene». Ved å presentere elevene for ulike litteratur som handler om mennesker med både like og ulike problemer og utfordringer som dem selv, får elevene en arena hvor de får øvd opp evnen til empati, samt et verktøy for å håndtere ulikhet. Dette vil, som Nussbaum poengterer, være viktig for deres liv som verdensborgere, noe som fører oss over på gruppeplanet. Et viktig aspekt ved gruppeplanet er litteraturens danningspotensial. Laila Aase definerer dannelse som en «sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase, 2005, 37). Litteraturen spiller en viktig rolle inn i denne prosessen, ikke bare fordi litteratur regnes som en slik oppvurdert kulturform, men fordi den skaper et rom for utforskning av tenkemåter og handlinger, noe som vil komme elevene til gode i samhandling med andre senere: «Danningsprosessene krever at elevene blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av den beredskapen de har for å samhandle med andre» (Aase, 2005, 38). Per Thomas Andersen påpeker i artikkelen «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» (2011) at vi ikke bare er borgere i eget samfunn, men også en del av det globale samfunnet. Han skriver derfor om et dobbelt borgerskap: «Vi er alle borgere av polis, bystaten, og kosmos, det globale samfunn. Og verden er blitt sånn at det er tvingende nødvendig at vi tar ansvar for begge våre borgerskap, vår lille verden og den store verden» (Andersen, 2011, 18). Nettopp på grunn av dette borgerskapet er vi avhengige av å utvikle empati og forståelse for andres liv og situasjon. Andersen sier det faktisk så sterkt som at «hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan

andre har det, kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske» (Andersen, 2011, 19). Han mener derfor at det er viktig å ikke bare lese nasjonal kultur, men også litteratur som er «transnasjonal», fordi den vil gi oss perspektiver og opplevelser av livet som ellers ville vært ukjente for oss. Gjennom å lese om andre kulturer med andre tradisjoner, normer, utfordringer og erfaringer, får vi en enestående mulighet til oppøvelse av empati og forståelse for andre mennesker. Å lese litteratur er derfor en risikofri øvingsarena for livet hvor man kan utforske vanskelige situasjoner uten å risikere mer enn «vårt eget emosjonelle engasjement» (Skaftun & Michelsen, 2017, 236).

### Et nytt og utvidet fellesskap

Et viktig aspekt ved litteratur, er dens fellesskapsbyggende funksjon. Ved å lese den samme litteraturen, skaper man en felles referanseramme eller plattform som man kan bygge kulturen på<sup>28</sup>, og gjennom det kan man oppleve et fellesskap med i utgangspunktet ukjente mennesker. Dette henspiller på Benedict Andersons bok *Forestilte fellesskap* fra 1996, hvor han plukker nasjonalismen og tanken om nasjonene fra hverandre. Han definerer «nasjonen» som «et forestilt, politisk fellesskap» fremfor en statisk, objektiv størrelse (Anderson, 1996, 19). Begrunnelsen hans for dette er at nasjonen består av en mengde mennesker som aldri vil vite hvem hverandre er, men som likevel *forestiller seg* at de er et *fellesskap* basert på en rekke felles faktorer; geografisk plassering, språk, historie, religion, osv. En av de viktigste faktorene for dette forestilte fellesskapet er nettopp, som Siri er inne på, kulturen, og med den litteraturen. Ved å definere en kanon for litteraturen og presentere denne for generasjon etter generasjon, skaper man en opplevelse av at man er et fellesskap fordi alle har lest de samme bøkene. Fokuset på litteraturens fellesskapsbyggende funksjon var særlig tydelig i læreplanen R94, hvor vi i den generelle delen for norskfaget finner følgende beskrivelse av norskfaget som kulturfag:

I faget skal elevane få møte viktige verk av høg litterær kvalitet, som gir elevane ein kulturhistorisk dimensjon, overfører kunnskap frå fortida og utviklar eit kollektivt medvit. Opplæringa skal skape innsikt i vårt eige, om verdjar, idear og førestillingar som er viktige for den norske veremåten, og om nokre av dei mange referansane som litteraturen i vid meining har gitt oss. På den måten kan kulturarven gi oss ei felles referanseramme som er grunnlaget for god kommunikasjon, felles oppleving og forståing av kultur og samfunn. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993)

I utviklingen av denne læreplanen sto Gudmund Hernes i front for å få inn det fellesskapsbyggende perspektivet. Hans program kommer tydelig frem i artikkelen «Sentralpilaren» (1996) hvor han

---

<sup>28</sup> Jf. Siri i kapittel 4.2.1.

kaller norskfaget for nettopp en av skolens sentralpilarer for utvikling av språk, identitet, fellesskap og kultur. Han skriver blant annet at

En nasjons språk, litteratur og historie gir folket et assosiasjonsfellesskap, et fellesskap som spenner og skal spenne over grupper og generasjoner. (...) Det er for å danne dette fellesskapet av forestillinger at alle gjennom skolen bør få et minstemål av kunnskap om grunntemaene det stadig spilles på. (Hernes, 1996, 15).

Hernes fikk blant annet gjennomslag for at det i kompetansemålene for norsk skulle listes opp en rekke forfattere som skulle inkluderes i undervisningen. På den måten sikret man at alle elever fikk undervisning om det samme, og man ville kunne bygge en felles kulturell plattform. Samtidig som Hernes var opptatt av å bevare det norske og løfte frem norsk kultur, løfter han også frem «det større fellesskap som landet også er en del av» (Hernes, 1996, 16). Det internasjonale skal også ha en plass i norskfaget, fordi blant annet andre språk, verdenslitteratur og musikalske rytmer gjennom globalisering har hatt en påvirkning på den norske kulturen. Hernes er likevel tydelig på at det er det norske som skal ha størst plass:

Men intet annet land enn vårt eget kan formidle og hegne om norsk kulturarv og gjøre det som vårt bidrag til å bevare mangfoldet i verdenssamfunnet. Skal variasjon i det kulturelle og globale kulturlandskapet opprettholdes under trykket fra en internasjonal massekultur, må vi holde i hevd det som er vår teig (Hernes, 1996, 16).

På 2000-tallet har imidlertid den internasjonale kulturen fått stadig mer fokus. Flere har påpekt at selv om norskfaget har spilt en viktig rolle i det fellesskapsbyggende arbeidet, er det kanskje på tide med en omdefinering av hvilket fellesskap det er man skal bygge. Per Thomas Andersen skriver blant annet at «kanskje er skolen, norskfaget og litteraturen like viktige i dag med henblikk på å danne, utvikle og trene oss til livet i et nytt forestilt fellesskap, det faktisk eksisterende globale fellesskap, eller hva jeg vil kalle det kosmopolitiske fellesskapet» (Andersen, 2011, 18). På grunn av den stadig økende globaliseringen er ikke lenger Norge bare for nordmenn, eller norsk kultur bare bondefortellinger (satt på spissen). Nye landsmenn kommer til fra hele verden og tar med seg sin kultur og litterære kanon. Ved å fokusere på å ikke bare oppretteholde en norsk kanon, men også innlemme elevene i den verdensvide kanon, bidrar vi som norsklærere til å bygge dette kosmopolitiske fellesskapet, og elevene får mulighet til å bli ikke bare samfunnsborgere, men også verdensborgere. Dette endrede perspektivet gjenspeiles i dagens læreplan (LK20), hvor det interkulturelle har blitt mer fremtredende, slik som i disse kompetansemålene for Vg1:

- Eleven skal kunne lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og *andre språk* (min kursivering)
- Eleven skal kunne reflektere over hvordan tekster framstiller *møter mellom ulike kulturer* (min kursivering)

Kunnskapsløftet har imidlertid fått kritikk nettopp for dette kosmopolitiske synet, fordi det internasjonale reduserer plassen til det nasjonale. Man kan spørre seg om det er norskfagets rolle å innlemme elevene i den verdensvide kanon. Når elevene har både engelsk og fremmedspråk i tillegg til norsk, ville det ikke være naturlig at disse fagene tok ansvar for den internasjonale kulturen? Det kan også argumenteres for at å lese litteratur på originalspråket vil være bedre enn å lese den i oversettelse, fordi man i oversettelsesprosessen vil risikere å gjøre små endringer i ordvalg og setningsoppbygging som drar teksten bort fra originalteksten. Uttrykket «lost in translation» er treffende her, fordi man risikerer å miste noe av essensen i teksten ved å oversette den.

Diskusjonen om man skal lese oversatt og internasjonal litteratur i norskfaget skal ikke fortsettes her, men avsluttes ved å gjengi en tanke om humanioras rolle i den globaliserte verden. Helge Jordheim og Tore Rem skriver i boken *Hva skal vi med humaniora?* at det ikke handler om å måtte velge mellom det nasjonale og det internasjonale, men om å undersøke hvordan samspillet mellom dem påvirker oss. Idet vi møter det globale og kosmopolitiske, vil humaniora kunne hjelpe oss til å lage et nytt «oss»:

Humaniora kan bidra med kunnskap, begreper, betraktningsmåter, korrektiver og kritikk når vi som nasjon i tiden fremover skal forhandle oss fram til hva vi har felles, hva som bør utgjøre et minste felles multiplum, hva som kan forene, til tross for våre åpenbare og mindre åpenbare ulikheter. (Jordheim & Rem, 2017, 125)

Jordheim og Rem holder likevel fast på at norsk humaniora vil spille en viktig rolle i denne prosessen og at en nedrusting av dette, vil kunne føre til et svakere fellesskap hvor vi mister det opprinnelige norske i møte med det nye. Skolen bør derfor strebe etter å holde to tanker i hodet på en gang: både ivareta norsk språk og kultur og introdusere elevene for en verdensvid kanon.

Uavhengig av opprinnelsen for litteraturen, uttrykkes likevel litteraturens viktige rolle i læreplanen. Under emnet «Fagets relevans og sentrale verdier» står det at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Altså er ønsket om at litteraturen skal påvirke elevene og gjøre dem til samvittighetsfulle, respektfulle mennesker nedfelt i et av styringsdokumentene for skolen. Det er med andre ord ingen tvil om at det å lese litteratur er ansett som en viktig del av norskundervisning. Dette skinner også gjennom i intervjuene, hvor ingen av lærerne nøler med å svare et klart ja på spørsmålet om litteraturundervisning er viktig.

### 5.1.2 Den kompetente leseren

Lesing av litteratur er imidlertid ikke bare viktig i et dannelsesperspektiv, men også for utviklingen av de grunnleggende ferdighetene. Ine sier i intervjuet at det er viktig å lese fordi det er «fint for å utvikle sitt eget språk. Ordforråd. Kommunikasjon sånn generelt» (Ine). Her peker hun på at det er en sammenheng mellom lesing og utvikling av språk, noe som igjen henger sammen med både muntlig og skriftlig kommunikasjon. Kringstad og Kvithyld (2014) kommenterer at det er en nær sammenheng mellom utvikling av lesekompetanse og utvikling av skrivekompetanse, og at dette er to parallelle prosesser:

Det er derfor viktig å understreke at å skrive og lese er prosesser som går hånd i hånd, og det er vanskelig å forestille seg det ene uten det andre. Å utvikle skrivekompetanse er å mestre vekslingen mellom rollen som skriver og leser. Derfor handler god skriveopplæring også om god leseopplæring. (Kringstad og Kvithyld, 2014, 20)

Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har skrevet dokumentet *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet* hvor de blant annet fremmer fordelene lesing og skriving har på hverandre. De understreker at skriving kan styrke lesekompetansen fordi man ved å skrive vil kunne strukturere teksten man leser og responsene man har på dem, og på den måten få en større forståelse av teksten. Motsatt vil lesing kunne styrke skrivekompetansen på flere ulike måter:

Når en leser mye, automatiseres ordbilder, og dette styrker staveferdighetene. Videre vil ordforrådet utvides når en møter nye begreper i kjente kontekster. Når eleven leser varierte tekster, vil han etter hvert også få viktige erfaringer med ulike strukturingsprinsipp og ulike typer syntaks som kan legge grunnlag for kunnskap som etter hvert kan tas i bruk i egen tekstproduksjon. (Lesesenteret, 2012, 15).

Å arbeide med lesing og skriving parallelt vil derfor være kompetanseutviklende for begge kompetanser. Disse kompetansene vil igjen kunne påvirke det muntlige språket og bedre muntlig kommunikasjon, noe som er en viktig forutsetning for å kunne delta i det offentlige rom i debatter og lignende. Denne måten å utvikle kompetanser på, samsvarer med dybdelæringsbegrepet. Ideen med dybdelæringsprinsippet er at man skal utvikle kompetanser på et område som man kan utnytte også på et annet område. Dybdelæring åpner dermed for nye måter å arbeide med faget på. I boken *Temainnganger i norskfaget* (2020) skriver Vibeke Sæther og Anita Melvold om hvordan man kan organisere faget etter tematikk og trekke inn både nyere og eldre litteratur, ulike sjangre, lese- og skriveoppgaver og muntlig aktivitet for å arbeide med det aktuelle temaet. De skriver blant annet at

Ei forutsetning for dybdelæring er at elevene evner å se sammenhenger mellom fagfelt, og at de utvikler en forståelse for hva som er viktig i faget. (...) Ei tematisk organisering kan legge til rette for dette. Eleven utvikler evnen til å overføre ferdighetene og kunnskapen sin når de arbeider med flere fagområder samtidig. (Sæther & Melvold, 2020, 25)

Å arbeide tematisk er dermed kompetanseutviklende for flere kompetanser, noe som er helt i tråd med LK20s grunnpilarer «kompetanse» og «dybdeløring»<sup>29</sup>. Målet er at man skal lære for livet, ikke bare for klasserommet.

Datamaterialet viser imidlertid at det blant elevene er mer splittede meninger om skjønnlitteraturens nytteverdi. Som vist i kapittel 4.3.3 uttrykker 28 elever at de ikke ser noen verdi av å lese skjønnlitteratur. Disse meningene uttrykkes blant annet gjennom utsagn som «Virker ikke viktig for meg, og synes ikke jeg oppnår noe viktig av å lese skjønnlitteratur» (Elev 10), «Nei, ser ikke hva det kan gjøre for meg og min fremtid» (Elev 22) og "nei, fordi det interesserer meg ikke» (Elev 27). Utsagn som «Bruker man 10 timer i uken på skjønnlitteratur er det 10 timer man heller kunne brukt på å utdanne seg selv eller vært fysisk aktiv» (Elev 107) uttrykker at eleven ikke ser på skjønnlitteratur som noe som gir kunnskap, men snarere en lat form for tidsfordriv. For denne eleven er det viktigere å være fysisk aktiv eller lese tekster som gir «hard» kunnskap. Muligens ville svaret til eleven vært annerledes om også sakprosa var inkludert i spørsmålet. Et annet lignende, interessant svar er fra elev 64:

Nei, ser på lesing som en for[m] for å lære ny kunnskap eller sterke det du allerede har innenfor alle felt. å lese en oppdiktet historie om noe urelevant er kun lærerikt om du skal studere det eller fordype deg innenfor det spesielle faget. Kan ikke utbedre kunnskap for feks. mental psyke/styrke, eller hvordan økonomi fungerer gjennom harry potter. (Elev 64, sic).

I likhet med elev 107 ser heller ikke denne eleven noe utbytte av å lese skjønnlitteratur. Begge disse elevene tillegger lesing et klart nytteperspektiv fordi det skal gi ny kunnskap. Svarene deres uttrykker at de ikke har en forståelse av at lesing av skjønnlitteratur kan gi kunnskap om livet som sakprosaen ikke kan formidle, eller at skjønnlitteraturen bidrar til å utvikle evnen til empati. De setter sakprosa og skjønnlitteratur opp mot hverandre som motsetninger, hvor den ene gir kunnskap og den andre ikke. Sakprosa og skjønnlitteratur kan imidlertid fungere komplementerende. For eksempel vil romaner som *Svart belte* av Marianne Clementine Håheim ikke gi fakta om spiseforstyrrelser på samme måte som en artikkel om fenomenet vil gjøre, men den kan likevel gi et unikt innblikk i hvordan livet med spiseforstyrrelse kan være og hvilke utfordringer som følger både for den som er syk og de pårørende. Når elevene ikke ser denne verdien av skjønnlitteraturen, kan det tyde på at grunnene for hvorfor man skal lese skjønnlitteratur ikke er gjort eksplisitte for elevene<sup>30</sup>. Som tidligere nevnt, mener Jang et.al. (2015) at å ha en bevissthet om *hvorfor* man skal lese en tekst, er en viktig forutsetning for motivasjonen til å lese den gitte teksten. Dette gjelder både å uttrykke

---

<sup>29</sup> Jf. kap. 1.2 om disse begrepene.

<sup>30</sup> I undersøkelsene ble verken lærerne eller elevene spurt eksplisitt om tydeligheten av begrunnelsene for å lese litteratur. Dette er dermed min tolkning basert på utsagnene som ellers finnes i materialet.

eksplisitt hvorfor akkurat denne teksten skal leses, men også hvorfor lesing av litteratur generelt er viktig. Å snakke med elevene om hvorfor vi leser, er derfor et viktig element i litteraturundervisningen slik at de kan ha en tanke om utbyttet av lesingen.

Elevenes oppfattelse av at lesing skal gi kunnskap, korrelerer med tendensen til endring i synet på litteratur i læreplanen de siste årene. Jørgen Magnus Sejersted skriver i en artikkel i *Dag og Tid* i 2016 om hvordan den nye revideringen av læreplanen (LK20) tar enda et steg lenger bort fra å se skjønnlitteraturens egenverdi. Den nye læreplanen har ofte blitt kalt for en literacy-reform, fordi den fokuserer på hvilke kompetanser elevene skal utvikle i løpet av skolegangen<sup>31</sup>. Sejersted kritiserer dette og mener at den nye læreplanen er for instrumentalistisk, noe som går på bekostning av skjønnlitteraturens plass i læreplanen. Fokuset ligger på hvilke ferdigheter elevene skal utvikle, mens lesing for lesingens skyld og litteraturens dannende funksjon blir redusert. Sejersted skriver derfor at «Skjønnlitteratur er redusert til moralske dømme og bakgrunn for øvingar i munnleg kompetanse, som skal vegast og målast. [...] Skjønnlitteratur kan rett nok vere framifrå utgangspunkt for moraldebatt, men pass opp for moralistisk reduksjon» (Sejersted, 2016, 34). Det kan derfor argumenteres for at læreplanen fokuserer på litteraturens nytteverdi og kunnskapspotensial. Dette er et problem fordi man da reduserer skjønnlitteraturens egenverdi og mengden skjønnlitteratur som blir lest, noe man blant annet kan se ved at det i den nye læreplanen ikke nevnes eksplisitt hvilken litteratur som skal leses, og at det presiseres at både skjønnlitteratur og sakprosa skal leses. Dette er en fortsettelse av trenden som Kunnskapsløftet startet da den ble innført i stedet for R94, som tydelig dikterte hvilke forfattere norskundervisningen skulle inkludere. Det dannende ved å lese bøker fra den litterære kanon og få tilgang til de oppvurderte kulturformene som disse tekstene er en del av, nedprioriteres dermed i norskfaget.

Det kan imidlertid diskuteres om situasjonen er så dystert som fremstilt her. Kjell Lars Berge svarer på kritikken fra Sejersted, og mener at literacy ikke står i et motsetningsforhold til dannelse, men snarere at literacy kan bidra til å oppnå dannelse (Berge, 2016, 35). Han støtter seg til internasjonal forskning om literacy, blant annet OECDs arbeid med begrepet, og hevder at ved å utvikle lese- og skrivekompetanse vil man lette lese- og skriveprosessen, noe som igjen vil gjøre det lettere kunne ta del i diskusjonen om de oppvurderte kulturformene. Det er jo likevel et paradoks at elevene blir flinkere til å delta i denne diskusjonen, men får færre muligheter til å delta i den, fordi tiden til opptrening av kompetansen reduserer tiden til å bli introdusert for de kulturformene man kunne diskutert. Det er med andre ord snakk om to goder som utkonkurrerer hverandre. Kanskje er ikke problemet at den nye læreplanen er en literacy-reform. Kanskje er det snarere en ekstra utfordring for lærerne, som nå har fått større frihet enn noen gang til å velge hvilken litteratur som

---

<sup>31</sup> Jf. kap. 2.1.1. om literacy og kompetanse.



skal leses i klasserommet, til å velge litteratur som både er oppvurdert og som utvikler lesekompetansen.

### 5.1.3 *Hvorfor man bør lese — ifølge elevene*

Selv om mange av elevene er negative i svarene på spørsmålet om skjønnlitteratur er viktig, er det imidlertid mange som også ser verdien av å lese. Som vist i kapittel 4.3.3 trekker elevene frem både den instrumentelle verdien av å lese, men også at lesing kan gi dem kunnskap, at lesing kan utvikle fantasi, kreativitet og empati, og at det kan gi en pause fra en travel og slitsom hverdag. Med andre ord er det mange elever som er bevisste på de positive sidene ved å lese, enten det gjelder de instrumentelle, dannende eller rekreative sidene. Da er det særlig interessant å se at til tross for disse grunnene til å lese skjønnlitteratur, er det bare et fåtall av elevene som anser seg selv som lesere. Av de 45 elevene som har svart bekræftende på spørsmålet om skjønnlitteratur er viktig, er det bare 8 som ser på seg selv som en leser, og 6 elever som anser seg delvis som en leser. Dette er et klart mindretall av elevene (henholdvis 6,9% og 5,17% av elevene). Hvorfor er det så mange som innser viktigheten av å lese, men som likevel ikke leser nok til å kalle seg en leser? Når gevinsten av å lese er tydelig for mange, hvorfor prioriteres ikke lesing høyere? Dette funnet vitner om at bevissthet om verdien av å lese (som er en av Jang et.al.s grunner til motivasjon) ikke er nok til at elevene blir motivert til å lese bøker hjemme på eget initiativ. Det kan være mange grunner til dette, og i undersøkelsen er elevene inne på flere av dem selv: lite tid, tv og serier frister mer, liten interesse for litteratur og en opplevelse av at litteratur er kjedelig, er svar som går igjen. At elevene har en travel hverdag, er ikke noe lærere kan gjøre noe med, men de kan gjøre noe for å øke litteraturinteressen og endre inntrykket av litteratur som kjedelig. Litteraturvalget for undervisningen spiller her en stor rolle. Spørsmålet er derfor hvilke kriterier for valg av litteratur som bør ligge til grunn for at elevene skal kunne oppleve økt lesemotivasjon og leselyst.

## 5.2 HVORDAN VELGE MOTIVERENDE LITTERATUR?

I Leselyst (2018) hevder Selboe at det ikke er så viktig hva barn og ungdom leser:

Vi fikk lese det vi ville, og vi ble lesere. Når jeg derfor hører foreldre som bekymrer seg over at barna bare leser såkalt dårlig litteratur, tenker jeg alltid at det er ikke så viktig *hva* de leser, som *at* de leser» (Selboe, 2018, 42f)

Hovedvekten av datamaterialet fra intervjuene med lærerne handler nettopp om hva som skal leses i norskfaget. Lærerne hadde mange tanker rundt dette, og var til tider enige, men også uenige. Det var også, om ikke overraskende, så interessant å se at elevene hadde en del tanker om litteraturvalget, og at disse ofte er motsetninger til lærernes tanker. Det er med andre ord mye som kan diskuteres her. For har det egentlig noe å si hvilken litteratur som leses, eller er det viktigste, som Selboe sier, *at det blir lest?* Hvilke kriterier og faktorer bør i tilfelle spille inn på valget av litteratur, og hvem bestemmer disse kriteriene; lærerne eller elevene? Dette er spørsmål som vil diskuteres i det følgende delkapittelet.

### 5.2.1 Relevans og kvalitet — to sider av samme sak?

Det er tydelig i datamaterialet at både lærere og elever mener at ja, det har noe å si hvilken litteratur som leses. Gjennom utsagnene i intervjuene og svarene på spørreundersøkelsen skinner det gjennom at både elever og lærere setter særlig ett krav til litteraturen som skal leses: den må være av en viss *kvalitet*. Hva som gir litteraturen kvalitet, er de derimot ikke helt enige om<sup>32</sup>.

I følge lærerne er det flere ting som gir litteraturen kvalitet: «Jeg synes at [bøkene] må være viktig på et vis. Enten viktig kulturhistorisk eller viktig tematikk eller noe sånt» (Siri); «Teksten er et godt eksempel i forhold til språkhistoriske ting» (Arne); «Jeg prøver å finne tekster som jeg tror kan fange (...) dem på noen måte og kanskje overraske dem litt. (...) at du kobler det til ting som skjer i dag, ting de er opptatte av» (Ine); «Men at man velger tekster som er.. ja, gode. Og godt skrevet» (Ine). Kvalitetsfaktorene som her løftes frem er at teksten er representant for den litterære kanon, at tematikken er viktig, at den eksemplifiserer språkhistorien, at den oppleves relevant for elevene eller at den er språklig godt skrevet. Samtidig som lærerne angir positive kvalitetsfaktorer, kommer også negative kvalitetsfaktorer til uttrykk: «Men samtidstekster, jeg er jo kanskje enda mer kritisk der til hva.. at de skal være av god kvalitet for det er jo masse.. sorry, ræl, som blir gitt ut som ikke er veldig bra» (Ine); «Jeg er ikke så fryktelig glad i modernistisk litteratur. (...) Jeg er en simpel sjel, jeg vil ha en historie. Jeg vil ha en rød tråd» (Thea); «Jeg er veldig glad i krim. Det er min guilty pleasure \*latter\*. Det er jo sånn man helst ikke skal si høyt i de kretsene, men jeg *elsker* krim» (Camilla). Utsagnene sier noe om lærernes private preferanser for litteratur, men de sier også noe om det Gujord og Vassenden (2015) kaller et *kvalitetshierarki*. Hvilke kriterier som lager dette hierarkiet, er noe uklart i artikkelen, men forfatterne skriver at «det finnes et hierarki der noen former for litteratur har kvaliteter som andre ikke har» (Gujord & Vassenden, 2015, 290). En vanlig

---

<sup>32</sup> I undersøkelsene er det ikke spurt direkte om hva elever og lærere tenker gir kvalitet. Diskusjonen bygges opp av svar på de andre spørsmålene som impliserer noe om synet på kvalitet.

forståelse av hierarkiet er imidlertid at det går fra lettfattelig litteratur nederst til mer avansert, krevende litteratur samt kanonlitteratur øverst. Denne forståelsen bekreftes av informantene i datamaterialet. Når Thea sier at hun ikke er så glad i modernistisk litteratur fordi den krever mer av henne ved å ikke ha en tydelig rød tråd, så antyder hun den modernistiske litteraturens plass høyt opp i hierarkiet. På samme måte antyder Camilla krimlitteraturens plass nede i hierarkiet ved å påpeke at krim i «de kretsene», i betydningen universitetets og litteraturvitenskapens kretser, ikke regnes som høyverdig litteratur. Som norsklærer med hovedfag i litteraturvitenskap er det tydelig at Camilla føler seg som en representant for disse kretsene, og at hun derfor blir nærmest flau over å si at hun elsker krim. Medfølgende tittelen og graden hennes virker det å følge et implisitt krav om at man skal hengi seg til litteratur høyere oppe i hierarkiet. Det antydes med andre ord at det finnes et objektivt sett med kvaliteter ved litteraturen som gir den en plass i hierarkiet, og at litteraturundervisningen bør prioritere verk som hører til i øvre del.

### Litteraturens kvalitet

Hvordan kan vi så beskrive litteraturens kvalitet? Kvalitetsbegrepet kan virke vanskelig å få tak på, fordi kvalitet kan oppleves som noe subjektivt. Gujord og Vassenden avslutter artikkelen med å poengtere at informantene i datainnsamlingen «ikke [har] «dyst til» å forholde seg til kulturelle hierarkier. Dette kan de gjøre i trygg overbevisning om at *de selv har makt til å bestemme hva som er god litteratur*» (Gujord og Vassenden, 2015, 302, min kursivering). Tendensen i samfunnet i dag er at det er tabu å si noe eksplisitt om hva som er godt eller dårlig, skjønt eller ikke, i kunstens verden, og dersom man gjør det, blir man fort dømt som overlegen og bedreviter (Skarpenes, 2007; Vassenden, 2019)<sup>33</sup>. Til tross for at mange vegrer seg mot å fremsi smaksdommer av denne typen i frykt for å bli dømt, har de fleste likevel tanker om hva som gir kunst og litteratur kvalitet (Skarpenes, 2007; Vassenden, 2019). Mange har forsøkt å forklare hva denne kvaliteten består av, blant annet Erik Bjerck Hagen i boken *Litteraturkritikk— en innføring* (2004). Han angir syv «symptomer på litterær kvalitet», som han kaller det. Han mener at vi aldri kan være helt sikre på om det vi leser faktisk er kvalitet, fordi vår oppfatning og opplevelse vil kunne endre seg med tiden, men at det finnes noen symptomer som går igjen når vi opplever å lese noe vi mener er kvalitet. Disse symptomene er:

---

<sup>33</sup> Skarpenes skriver blant annet at «Det betyr at en, ifølge Bourdieu, fransk strategi hvor man kan konvertere sin «kulturelle kapital» til andre kapitalformer og således klatre i det sosiale hierarkiet, neppe vil være suksessfull i Norge. Forsøk på å kulturell «brifing» vil hele tiden innebære en fare for å bli sanksjonert av den folkelige koden» (Skarpenes, 2007, 554). Vassenden på sin side skriver om hvordan kritikerne har blitt sterkt kritisert de senere årene, og skriver at «Det er godt dokumentert at kritikken i dag også møtes av en holdning som ekspertskepsis og antielitisme, der kritikeren blir oppfattet som noen som «har opphøyet seg selv» til smaksdommere, de er noen som «vet bedre» enn folk flest, og har ambisjoner om å «diktere» smaken deres— for å bruke noen vanlige kommentarfeltformuleringer» (Vassenden, 2019, 109).

- 1) *Fysiske reaksjoner:* Hvilke kroppslige reaksjoner opplever vi når vi leser teksten? Sinne, sorg, glede, gysninger, kjedsomhet og likegyldighet er alle tegn som hjelper oss å vurdere tekstens litterære kvalitet.
- 2) *Opplevelse av kvalitet:* Selv om det kan virke som en svak grunn, hevder Hagen at dersom vi opplever at noe er kvalitativt godt, er det ofte et symptom på kvalitet.
- 3) *Andres meninger:* Dersom andre har samme opplevelse som oss, kan dette være et tegn på kvalitet. Samtidig påpeker Hagen at dette også kan gå motsatt vei: Dersom noen er uenige med oss, kan det være at det er vi som har «feil» opplevelse.
- 4) *Varighet over tid:* God litteratur er den som står seg over tid og som tåler gjenlesning etter gjenlesning, både av ulike generasjoner, men også dersom våre egne gjenlesninger gir samme opplevelse av kvalitet.
- 5) *Minnet om en god opplevelse:* Dersom vi minnes tekster som gode tekster, er dette et tegn på kvalitet. «De beste bøkene er de som *konstituerer* vår horisont, (...) de som, ved å være som de er, *setter* våre forestillinger om kvalitet» (Hagen, 2014, 29).
- 6) *Verkets språklige kvaliteter:* Mye av grunnen til at vi husker et verk, er måten verket er skrevet på, og måten forfatteren bruker stil og tone til å skape en spesiell atmosfære. Godt språk og god språkføring er derfor et kvalitetssymptom.
- 7) *Annerledeshet og gjenkjennelse:* God litteratur oppleves både stor og nær på én gang: «Den *virkelig* gode litteraturen gir oss på den ene side et sjokk av annetledeshet, av å bli overveldet av noe som er større og mektigere enn oss selv. (...) På den annen side får vi på følelsen av verket henvender seg spesielt og intimt til nettopp oss» (Hagen, 2014, 30).

Selv om Hagen trekker frem disse symptomene, poengterer han også at det ikke alltid er nok å bruke symptomene for å klare å forklare et verks kvalitet. Ofte er det noe selvforklart, noe selvsagt, en X-faktor, ved verket som man ikke alltid klarer å sette fingeren på. Derfor vil det ofte være vanskelig å si nøyaktig hva kvaliteten består i: «[kvaliteten] kan aldri være *objektiv* eller *bevisbar*. Den er alltid henvist til språket og dermed til samtalen mellom de lesere som er interessert i å begrunne sine litterære dommer» (Hagen, 2014, 31). Symptomene kan være et utgangspunkt for egne refleksjoner rundt verkets kvalitet og en igangsetter av diskusjonen om verket med andre.

Hagen legger til grunn et ganske relativistisk syn på kvalitetsbegrepet. Mange av symptomene handler om leserens egen opplevelse av kvalitet, altså noe subjektivt. Det sier dermed ikke så mye om hva kvalitet *er*, men mer om hvordan man kan kjenne den igjen. Dersom man skal holde seg til Hagens syn på kvalitet når man diskuterer tekster med litterær kvalitet til bruk i skolen, melder det seg et viktig spørsmål: Hvem sin opplevelse av litterær kvalitet skal ligge til grunn for

lesingen— elevene eller lærerens? Skal verkets iboende egenskaper eller leserens opplevelse veie tyngst?

### Skolens kvalitetssyn

Gujord og Vassenden (2015) peker på at samtidig som de litteraturvitenskapelige kretser opererer med, og er helt innforstått, med et kvalitetshierarki, er skolens kvalitetssyn og kvalitetssynet i samfunnet generelt mer liberalt. De hevder at det populistiske kvalitetssynet gir autonomien til leseren, og det blir leserens opplevelse av verket som veier tyngst. Det er ikke lenger det litterære objektet som har en verdi i seg selv, men det er leseren som gir teksten en verdi<sup>34</sup>. Gujord og Vassenden trekker særlig frem Åsmund Hennig som representant for dette synet, og henviser til et spesielt sitat i hans bok *Litterær forståelse* (2017):

Lærerens oppgave er ikke å definere et smalt og eksklusivt syn på «litteratur» og så forsøke å gjøre elevene kjent med dette. Oppgaven er heller å gjøre elevene kjent med en stor variasjon av bøker og forestillinger. (...) Da kan de opparbeide seg et arsenal med tekster som kan gi dem store litterære erfaringer. Kan den det, er det for dem litteratur. (Hennig, 2017, 131).

Gujord og Vassenden kaller Hennigs syn på litteratur for «erfaringsbasert litteraturredidaktikk», fordi «verdien flyttes fra det litterære objektet i seg selv til leserens møte med det» (Gujord & Vassenden, 2015, 301). Med andre ord er det eleven og elevens leseopplevelse som står i fokus og som skal vektlegges, snarere enn verkets iboende kvaliteter. I forlengelse av denne tankegangen, hvor det er elevenes møte med litteraturen som er kvalitetsstempelen, åpnes det også opp for at alle elevenes tolkninger av teksten regnes som gyldige. Imidlertid er ikke dette tilfellet, noe blant annet David Hume peker på i essayet «Om standarden for smak» (2008 [1757]). Han starter essayet med å poengtere at selv om det finnes et stort smaksmanngfold i verden hvor man vurderer hva som er «godt» eller «skjønt» ulikt, har vi likevel en forståelse av at noe er «skjønnere» eller «bedre» enn noe annet. Dette kalles «smakens paradoks»: På den ene siden er det nytteløst å diskutere hva god smak er fordi det er subjektivt, men på den andre siden har vi en klar forståelse av hva som er godt og skjønt (Hume, 2008). På grunn av denne forståelsen av noe som bedre enn noe annet, vil ikke alle litterære tekster eller tolkninger av den regnes som like gode og gyldige. Selv om man åpner for at elevene skal få lese hva de vil, vil lærerne likevel ha en oppfatning av at noe litteratur og noen tolkninger av den er bedre enn andre<sup>35</sup>. Denne oppfatningen bygger på år med litteraturstudier og

---

<sup>34</sup> Jf. Hagens syn på litterær kvalitet.

<sup>35</sup> Jf. kritikken mot Iser i kapittel 2.1.2. Ofte vil læreren ha en bedre måte å fylle teksten på på grunn av et større spekter erfaring både i verden og i litteraturens verden.

enda flere år med leseerfaring og leseopplevelser. Ine adresserer dette når hun forteller om utfordringene ved at elevene leser selvbiografier av f.eks. bloggere:

Jeg skulle gjerne hatt en time med hver av elevene for å diskutere ting og få dem over på andre tanker, men jeg syns jo også det kan være fint... (...) okei, men da leser de noe de er interessert i, de leser gjerne lengre tekster enn det de ville gjort ellers. (...) At de ikke gir opp.. og så tenker jeg at uansett om ikke alle er av like god kvalitet, så er det jo likevel en sammenhengende lengre tekst som mange ikke ville lest ellers da. (Ine)

Ine uttrykker her eksplisitt noe om litteratur og dens kvalitet. Det som gir denne typen litteratur en verdi, er ikke litteraturen i seg selv, men at elevene leser en lengre, sammenhengende tekst. Det har helt klart en verdi<sup>36</sup>, men det gir likevel ikke den litterære teksten en egenverdi. Med andre ord viser datamaterialet at lærerne har en klar tanke om at noe litteratur er høyere oppe i kvalitetshierarkiet enn andre, og selv om det er ulike faktorer som kan gi denne verdien (f.eks. tematikk, litteratur- og språkhistorisk tilknytning, relevans og skriftføring), så er det like fullt et hierarki. Spørsmålet er om elevene bør bli presentert for tekster langt oppe i hierarkiet, altså de verkene som over tid har blitt regnet som kvalitetslitteratur, eller om det er selve leseopplevelsen som bør stå i fokus, uavhengig av hvor i hierarkiet den aktuelle teksten kan plasseres.

### Elevenes syn

I datamaterialet kommer det frem at elevene regner *relevans* som det tydeligste tegnet på kvalitetslitteratur. Som vist i kapittel 4.3.3, forteller 75 elever om positive leseopplevelser. Den gjennomgående begrunnelsen for hvorfor denne leseopplevelsen var god, er at de var interesserte i teksten og at den opplevdes relevant. At litteraturen skal oppleves som relevant, er noe også Hennig fremhever som et viktig kriterium for at man skal oppleve leselyst. Han poengterer at «for at en tekst skal vekke elevenes interesse, bør den være relatert til elevenes eget liv på et eller annet vis» (Hennig, 2017, 126). Selv om Hennig fremdeles forstår norskfaget som et danningsfag som skal presentere elevene for vår litterære kanon, er han likevel skeptisk til bruk av klassikere<sup>37</sup> fordi de kan være vanskelige å relatere til for elevene. For ham er det ikke så viktig *hva* som leses, om det er klassikere eller populærkultur, men *at* det leses og at den som leser oppfatter teksten som litteratur i møtet med den. Han mener derfor at det er viktigere at elevene utvikler både lesekompetanse og leselyst, heller enn «å tvinge dem til å lese tekster de ikke er modne for», og at det er viktigere «å lese tekster som betyr noe for den enkelte» slik at elevene kan vokse, «både intellektuelt, emosjonelt og kulturelt» (Hennig, 2017, 128). Skaftun og Michelsen (2017) nyanserer dette bildet av relevans litt.

---

<sup>36</sup> Dette diskuteres videre i kapittel 5.2.4.

<sup>37</sup> Diskusjonen om klassikere utdypes i kap. 5.2.2.

De understreker at relevans ikke behøver å bety det samme som dagsaktuell: «Det kan like godt dreie seg om framtiden og om mer varige grunnleggende behov. Da snakker vi gjerne om relevans» (Skaftun & Michelsen, 2017, 180). De poengterer likevel at relevans ikke bør stå som hovedkriteriet alene for valg av litteratur, men at også de litterære kvalitetene bør tas i betraktning. Hovedpoenget med lesingen er ikke elevenes identifiseringsprosess med teksten, men at lesingen fører til refleksjon, forståelse og ettertanke (Skaftun & Michelsen, 2017, 182). Per Esben Myren-Svelstad nyanserer bildet av relevans ytterligere i artikkelen «Det affektive møtet mellom tekst og lesar» (2020). Med utgangspunkt i Rita Felski argumenterer Myren-Svelstad for en *affektiv hermeneutikk* som tar utgangspunkt i måtene vi responderer på en tekst. Denne hermeneutikken er en videreføring av resepsjonsteorien, men har enda større vekt på «lesing som noko som grip inn i, utfordrar og formar livet til lesaren slik det utfaldar seg gjennom tid» (Myren-Svelstad, 2020, 10). Hvis man legger dette perspektivet til grunn for valget av litteratur, er det ikke lenger et problem at elevene ikke kjenner seg igjen i teksten, ifølge Myren-Svelstad. Han mener at begrunnelsen for valg av litteratur bør være en helt annen enn fokuset på kvalitet eller representativitet, men heller få frem «eit framandarta mangfald». Tekster som ikke umiddelbart oppleves som gjenkjennelige og representative, kan ofte oppleves som vanskelige å få tak på, men denne motstanden er positiv, fordi den åpner opp for refleksjon og tolkning. Også Kelly Gallagher fremhever det positive ved utfordrende tekster, og mener vi må tørre å stole på at elevene våre klarer å lese dem, med vår hjelp. Han skriver derfor at:

My job is twofold: 1) To introduce my students to books that are a shade too hard for them and 2) to use my expertise to help them navigate these texts in a way that brings value to their reading experience. (Gallagher, 2009, 94)

Elevene trenger tekster som utfordrer dem for at de skal kunne vokse. Kanskje er det derfor ikke alltid nødvendig at de opplever relevans eller representativitet. Kanskje kan de litterære kvalitetene, motstanden og mestringsfølelsen ved å bryte gjennom og oppleve horisontsammensmeltning være god nok grunn til å velge den litterære teksten. Gallagher fremhever imidlertid at en ideell litteraturundervisning har plass til begge deler: Elevene trenger å bli utfordret, men de trenger også muligheten til å oppleve at lesing er lett, givende og kjekt. Det vil derfor være viktig å innimellom la dem velge tekster som interesserer dem og som oppleves relevant umiddelbart, fordi, som elevene i undersøkelsen bekrefter, dette er noe som gir gode leseopplevelser.

### 5.2.2 Klassikere — utdatert eller fremdeles aktuelt?

Bruken av klassikere er et stadig diskutert spørsmål, særlig mellom lærere og elever. Datamaterialet er intet unntak og viser at lærere og elever er til dels uenige om det fremdeles er relevant å lese klassikere<sup>38</sup>. Begrepet «klassikere»<sup>39</sup> henviser til den litterære kanon og handler om de verkene som oppfattes som viktige for menneskenes dannings (Hennig, 2017, 123). Det er flere grunner til at disse verkene blir stående som klassikere. Hans Georg Gadamer trekker i boken *Truth and method* (1989 [*Wahrheit und Methode*, 1960]) frem tre kriterier for at et litterært verk skal regnes som kanon. Det handler for det første om at verket er tidsresistent og blir lest gjennom flere generasjoner, også etter forfatterens død. For det andre handler det om at verket oppfattes som tilgjengelig for leseren. Gadamer mener at de klassiske verkene har noen iboende kvaliteter som oppdages og gjenoppdages av generasjon etter generasjon. Til slutt handler det om at verket er normativt og påvirker samfunnet rundt seg. Gadamer understreker at det er det tidløst viktige ved verket som gjør det til en klassiker, ved at verket har noe å si til tiden den leses i, uavhengig av om det er verkets samtid eller ikke:

Rather, when we call something classical, there is a consciousness of something enduring, of significance that cannot be lost and that is independent of all the circumstances of time (...) But that ultimately means that the classical preserves itself precisely because it is significant in itself and interprets itself; i.e., it speaks in such a way that it is not a statement about what is past— documentary evidence that still needs to be interpreted— rather, it says something to the present as if it were said specifically to it. (Gadamer, 2013, «The example of the classical»).

Klassikerne anses dermed som verdifulle selv om de er skrevet i en annen samtid. Fordi de leses av flere generasjoner og dermed blir kanonisert og ansett som en del av vår felles litterære kulturarv, inngår de i det Laila Aase kaller «oppvurderte kulturformer» og er derfor sentrale for norskfagets danningsaspekt. Den tidligere læreplanen R94 antyder hvilke klassikere og klassiske forfattere som bør inkluderes i undervisningen. Kunnskapsløftet har imidlertid utelatt å nevne eksplisitt hvilken litteratur som skal leses, noe som gjør at det er opp til lærerne å velge hvilke verk som skal legges opp som pensum. Lærerne har med andre ord stor frihet, både til å velge verk, men også til å bestemme hvor stor plass arbeidet med klassikere skal få.

---

<sup>38</sup> Lærerne ble spurt eksplisitt om deres tanker rundt bruken av klassikere, mens elevenes meninger om disse tekstene kommer til uttrykk i andre spørsmål.

<sup>39</sup> Det er mulig å diskutere hvilke kriterier som skal gjelde for en klassiker, noe blant annet Jan Lindhardt (1987), Knut Imerslund (2013) eller Torben Weinreich (2004) gjør. Weinreich skiller også begrepene «klassiker» og «kanon» fra hverandre. Av plasshensyn er det derimot bare inkludert et klassisk klassikersyn i denne oppgaven, og «klassiker» og «kanon» brukes tilnærmet synonymt. For en oppsummering av diskusjonen om begrepene, kan Pernille Reitan Jensens masteroppgave fra 2017 være interessant.



Når lærerne blir spurt om hva de tenker om bruken av klassikere i undervisningen<sup>40</sup>, starter alle fem med å referere til læreplanen. Læreplanen legger opp til et løp hvor man leser samtidslitteratur i Vg1, for så å fokusere på den eldre litteraturhistorien frem til 1800-tallet i Vg2 og så ta for seg 1800- og 1900-tallet i Vg3. Denne progresjonen holder alle lærerne seg til, og uttrykker også en støtte til at dette er en logisk progresjon. De gir også uttrykk for at det er relevant å lese de eldre verkene, særlig i et dannelsesperspektiv. Det er en forventning om at elevene skal kjenne til den litterære kanon, og da er det naturlig at man inkluderer eldre verk i litteraturundervisningen. Når Ine i tillegg trekker frem at «De er jo gode tekster», peker hun også på den litterære kvaliteten til verkene. Hun mener at det kan ha en verdi å lese om de temaene som er relevante over tid, fordi det kan ha noe å si for elevenes samtid, selv om boken er fra en annen tid. Hun er dermed helt på linje med Gadamer og hans kriterier for klassikerne.

Selv om lærerne tydelig ser en verdi i å lese klassikerne, er det i litteraturdidaktikken en diskusjon om dette er viktig eller ikke. Åsmund Hennig er blant dem som er skeptiske til å lese disse tekstene. Som nevnt tidligere er Hennig opptatt av at tekstene som leses i klasserommet, skal oppleves som relevante for elevene. Selv om han anerkjenner at også klassikere kan handle om noe grunnleggende og allmennmenneskelig, og at elevene derfor kan gjenkjenne seg i dem, er han likevel redd for at elevenes lesekompetanse ikke er utviklet nok til at de vil kunne forstå tekstene: «Problemet med klassikere i klasserommet er at den tematikken som eventuelt kan være av interesse for elevene, ofte er utilgjengelig fordi den blir formidlet i et språk de har få forutsetninger for å kunne forstå» (Hennig, 2017, 126). Han mener derfor at dersom klassikere skal brukes i klasserommet, er det viktig at læreren har en bevisst tanke om hvorfor en klassiker velges fremfor nyere litteratur, og at både disse begrunnelsene og tankene i verket presenteres for elevene. Lesninger av teksten bør modelleres for at de virkelig skal forstå teksten, selv om Hennig er redd for at denne modelleringen vil begrense elevenes egen mulighet til fortolkning, og dermed føre til mindre lesemotivasjon og eierforhold til teksten (Hennig, 2017)<sup>41</sup>.

Hennigs skepsis mot klassikerne og lærernes evne til å gjøre klassikerne relevante for elevene, oppleves som litt vel mistenksom og negativ. Er ikke dette, som Gallagher uttrykker, en del av lærerens oppgave? Har ikke læreren, som den mest beleste og utdannete i klasserommet, et ansvar for å bruke sin faglighet til å hjelpe elevene til å gjøre egne lesninger av alle tekstene de leser, enten de er klassikere eller populærlitteratur? Gallagher hevder at det ikke er de vanskelige tekstene som er problemet, men hvordan de blir undervist om (Gallagher, 2009, 57). Han er for å lese klassikerne,

---

<sup>40</sup> Jf. kapittel 4.2.2.

<sup>41</sup> Peer Harry (1996) er enig med Hennig her og sier det så sterkt som at «den største synd i litteraturundervisningen er å tvinge lærer teksten [lærerens tolkning] på elevene» (s. 191). Han mener derfor at læreren har et ansvar for at møtet mellom elev og tekst er på «elevens premisser», og ikke på bakgrunn av lærerens egen lesning av teksten.

både fordi de bidrar til en felles kulturell kapital, men også fordi disse verkene har en verdi i seg selv og fungerer som en øvingsarena for elevene:

Classics found in the canon are there for a reason; there is a wisdom, a universality of truth found in them that helps the modern reader to garner a deeper comprehension of today's world. (...) These books provide our students imaginative rehearsals for the real world, and in today's complex world, our student need as many of these rehearsals as possible. (Gallagher, 2009, 93).

Gallagher går her i dialog med Martha Nussbaum, som også ser verdien i både klassikerne og de nyere tekstene, og mener at nye tekster må bli tillagt kanon samtidig som man leser standardtekstene med et kritisk blikk (Nussbaum, 2016). Både Gallagher og Nussbaum mener derfor det er essensielt at litteraturundervisningen klarer å balansere disse tekstene, slik at undervisningen inkluderer litteratur som er både eldre og nyere, utfordrende og lett, dagsaktuell og tidløs.

### Klassiker = kjedelig?

Hva mener så elevene om klassikerne? Det som tydeligst kommer frem i spørreundersøkelsen, er at elevene ofte oppfatter tekstene de leser på skolen, som kjedelige<sup>42</sup>. Som vist i kapittel 4.3.2 oppgir hele 96 elever at tekstene er kjedelige, noe som tilsvarer 82,8% av elevene<sup>43</sup>. 31 av elevene skriver at de får lavere lesemotivasjon fordi tekstene på skolen er kjedelige, vanskelige, irrelevante eller gamle, slik elev 65 og 66 uttrykker her:

Fordi vi velger å lese så mye vanskelig og krevende. bøkene er ofte gamle og interesserer meg ikke, føler dette får meg til å få en oppfatning av at å lese bøker er vanskeligere og kjedeligere enn det faktisk er. (Elev 65)

Jeg tror motivasjonen min blir påvirket på grunn av at tekstene er treige, lite interessant, de er skrevet for 100 år siden og føles ikke relevant. Det er rett og slett kjedelig. (Elev 66)

Elev 22 og 81 kommenterer at lesingen av disse opplevde kjedelige tekstene går utover selve leseleden: «Ved en gjentatt lesing av kjedelige bøker/tekster, blir selve lesingen kjedelig istedenfor selve boken/teksten» (Elev 22); «Viser til vanskelig gammel litteratur, mister lysten på å lese andre ting» (Elev 81). Elev 40 og 55 kommenterer at selv om teksten kan være interessant, ødelegges den

---

<sup>42</sup> Spørreundersøkelsen presiserer ikke om elevene skal tenke på de skjønnlitterære tekstene i norskfaget alene, eller alle tekstene de leser. Dermed er det vanskelig å vite hvilke tekster de synes er kjedelige: er det bare klassikerne eller de skjønnlitterære tekstene, eller har de også tenkt på lyrikk, dramatikk og sakprosa? Dette er en svakhet med spørsmålsutformingen hvor det med fordel kunne vært presisert at det handler om de episke tekstene.

<sup>43</sup> Det skal også sies at det forekommer positive synspunkt til klassikerne, slik som hos denne eleven: «ikke alle synes det er gøy å lese gamle tekster og klassikere, men jeg er det. tekster fra ibsen feks gir meg et innblikk i hvordan det var på den tiden» (Elev, 94, sic). Hovedvekten av datamaterialet viser derimot at elevene er negative, og jeg har derfor ansett dette perspektivet som det mest interessante å diskutere.

av at den leses på skolen<sup>44</sup>, fordi elevene assosierer det med «kjedelig», og at den alltid skal analyseres i etterkant: «Fordi det jeg leser har ikke noe å si på motivasjonen min, det har mer med hvilke oppgaver som følger etter lesingen» (Elev 40); «Jeg tror det ikke har så mye med bøkene å gjøre, men at pga det er gjennom skolen så er det automatisk kjedelig» (Elev 55). Særlig elev 111 er kritisk til hvordan skolesystemet legger opp til lesing:

Jeg tror ikke at jeg kommer til å synes det er kjekt å lese. Skolesystemet er satt opp sånn at å lese bøker er ikke bare å lese bøker. Du må analysere hver setning, det som står mellom setningene, boken som en helhet osv osv og då blir det vanskelig å nyte en bok. Å lese en bok er bare blitt skolearbeid. (Elev 111, sic)

Eleven er her inne på det Gallagher advarer mot: å over-undervise en tekst. Ved å hakke opp boken og gi masse oppgaver for å analysere teksten, mister elevene, i følge Gallagher, «the reading flow» og muligheten til å leve seg inn i teksten: «No student ever achieved reading flow from analyzing every nook and cranny of a complex work» (Gallagher, 2009, 65). Slik over-undervisning korrelerer med det Louise Rosenblatt (1978) kaller *effeent lesing*. Lesehandlingen handler da om det man skal ta med seg fra lesingen, ikke selve handlingen i seg selv. Dette er Rosenblatt svært kritisk til, fordi det hemmer elevene i å bygge seg en forestillingsverden og leve seg inn i den. På samme måte som Sejersted (2016) kritiserer den nye læreplanen for å redusere skjønnlitteraturens plass i norskfaget, kritiserte Rosenblatt skolen allerede på 1950-tallet for at elevene ikke fikk nok tid til egen lesing, refleksjon rundt transaksjonen med teksten og muligheten til å utvikle seg som «lifelong readers» (Rosenblatt, 1956). Hennig tar kritikken fra Rosenblatt videre, og kritiserer blant annet PISA-testene og de nasjonale prøvene for å være effeent-fokusert<sup>45</sup>. De færreste av tekstene i testene er skjønnlitteratur, og de tekstene som er det, har stort sett lukkede svaralternativ som angir en fasit for lesningen (Hennig, 2019). Selv om han fremhever det positive ved å ha arbeidsoppgaver knyttet til tekstene, fordi det kan øke leselysten ved å ha oppgaver som bidrar til større forståelse av teksten, er han likevel skeptisk til mengden og typen oppgaver læreverk og nasjonale prøver legger opp. Han mener disse vil kvele den estetiske lesingen. Hennig, Gallagher og Rosenblatt er derfor samstemmige når de argumenterer for at elevene må få mer tid til egen lesing, uten et krav om mange oppgaver og lange analyser i etterkant.

---

<sup>44</sup> Dette funnet gjør også Hennig i en studie om litterære samtaler med elever i tiendeklasse og sjetteklasser han gjorde i 2019. Han sier i etterkant at «Det som kanskje er mest påtakelig i denne studien er at mange av elevene setter likhetstegn mellom kjedelige tekster og tekster som de «må» lese på skolen» (Hennig, 2019, 54).

<sup>45</sup> Jf. note 6.

## Elevenes klassikersyn

I datamaterialet kommer det frem at elevene og lærerne har ulike oppfatninger av hva en klassiker egentlig er. Mens lærerne uttrykker et «klassisk klassikersyn» (som Knut Imerslund (2013) kaller det), uttrykker noen av elevene et mer samtidig klassikersyn. Imerslund mener at en klassiker ikke nødvendigvis må være eldre litteratur, selv om han er enig i kravet om tidsresistens, fordi verket må kunne tåle kritikk og samfunnsendringer (Imerslund, 2013, 15f). Elev 113 er særlig kritisk til de klassikerne som legges opp i undervisningen, og ønsker seg andre klassikere:

jeg er enig at vi unge bør lese mer, men jeg syntes skolen burde oppfordre mer til å anbefale klassikere, istedenfor (unskyld ordbruken) piss. Liksom hvorfor får vi ikke anbefalte bøker som; Brave new world, Fight club, Shawshank redemption, lotr, american psycho osv. (Elev 113, sic)

Eleven viser her et helt annet syn på hva som regnes som klassikere, og trekker frem nyere litteratur. Bøkene han nevner er fra henholdsvis 1932, 1996, 1982, 1955 og 1991. Noen av disse bøkene er helt klart nyere litteratur, men selv de som er eldre, oppleves tydeligvis som nyere enn klassikerne<sup>46</sup>. Hva er det som gjør at disse bøkene fanger elevens interesse? Det kan selvfølgelig handle om verkets kvalitet, eller at bøkene har opplevdes relevante for eleven på et vis. En annen mulig forklaring kan være at alle disse bøkene også er filmatisert. Flere av dem er til og med ansett for å være noen av de beste filmene som er laget<sup>47</sup>. Kan filmenes status spille inn på elevenes forståelse av klassikere? Det er lett å se for seg at en godt laget film som er basert på en bok inspirerer til lesing av boken slik elev 22 kommenterer i spørreundersøkelsen:

Leste Stephen King's Pet sematary. Hadde sett filmen (fra 1989) og hadde bøker fra han hjemme. Har alltid likt filmene basert på bøkene hans. Så når jeg kunne lese hans opprinnelige tekster, leste jeg dem mye. Likte å sammenligne filmene med bøkene. (Elev 22, sic)

Å se filmatiseringer av bøker enten før eller etter lesingen av boken kan hjelpe på forståelsen av teksten og øke motivasjonen for lesing. Læreplanens utvidete tekstbegrep åpner for at film kan være en del av undervisningen, da film regnes som en multimodal tekst og multimodale tekster inkluderes i et utvidet tekstbegrep. Å se filmatisering av bøker kan virke både interesseskapende og mer tilgjengelig for elevene enn den skriftlige teksten. I forrige revisjon av læreplanen (NOR1-05), presiseres det i et kompetansemål for 10.trinn at elevene skal kunne «samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Denne presiseringen er fjernet i

---

<sup>46</sup> *Brave new world* av Aldous Huxley er bare ti år yngre enn Sigrid Undsets *Kristin Lavransdatter*, som regnes som en del av vår litterære kanon.

<sup>47</sup> På IMDBs list over de beste 250 filmene i verden har *Shawshank redemption* lenge vært rangert som den beste filmen som er laget, mens *Ringenes Herre*-filmene ligger på 7., 9. og 14.plass, og *Fight Club* på 12.plass (IMDB, <https://www.imdb.com/chart/top/>).

dagens læreplan, men sier likevel noe om filmens legitimerede plass i norskfaget: det er en tekst med en form og et innhold som skal studeres på lik linje med skriftlige tekster. Mot film kan det selvfølgelig innvendes at elevene ikke får like stor mulighet til å selv danne forestillingsbilder av den verden de leser om, noe som er en viktig del av leseprosessen, ifølge Nussbaum, Iser og Rosenblatt. Likevel kan filmen introdusere lengre skjønnlitterære verker for elevene, og særlig for dem med lav lesekondis (Bergem, 2021). En interesse for filmen kan også føre til en interesse for boken. Altså kan bruken av film være noe positivt for utviklingen av lesemotivasjon. Kanskje må norsklærere begynne å se film som et verktøy for lesemotivasjon, fremfor en trussel mot den?

### Tiltro til læreren som portvokter og veileder

Et annet interessant moment som kommer frem i elevenes svar på spørreundersøkelsen, er mistroen til at lærerne kan velge god litteratur. Elev 22 skriver blant annet at «Læreren har ikke alltid så god smak når det kommer til bøker». Hvor kommer denne mistroen fra, og er den litt unik for norskfaget? Elevene er f.eks. ikke like skeptiske til realfagslæreres kompetanse til å legge opp pensumet i realfagene. Hvorfor stoler de ikke på lærernes evne og kompetanse til å velge interessant litteratur? Det er nok flere faktorer som spiller inn her. Noe kan handle om at elevene har hatt dårlige opplevelser med litteraturen tidligere. Ikke all litteratur er spennende for alle, og derfor har nok elevene måttet lese tekster de i utgangspunktet ikke interesserer seg for i løpet av skoleløpet. Slike opplevelser kan gjøre elevene negativt innstilt til teksten før de i det hele tatt har begynt å lese. Elevene kan også ha opplevd mangelfull undervisning knyttet til de ulike tekstene de har jobbet med tidligere. Dersom elevene har slitt med vanskelige og utfordrende tekster, eller for lette tekster tidligere, uten å ha fått hjelp til å åpne øynene for teksten, kan dette også påvirke synet på litteratur. Til slutt handler det sannsynligvis mest om at litteraturpreferanser er noe ganske personlig. Vi er ulike mennesker, med ulike interesser og ulike forståelseshorisonter som gjør at vi møter litteratur på ulike måter. Det som er kjekt og relevant for en er ikke nødvendigvis det for alle. Derfor er det naturlig at en rekke av elevene ønsker å få velge litteratur selv. 36 av elevene trekker dette frem som det viktigste for at lesemotivasjonen deres skal øke<sup>48</sup>. Dermed viser datamaterialet en tendens til den erfaringsbaserte litteraturredidaktikken Hennig står som representant for: Det er leserens leseopplevelse som står i fokus og avgjør verkets kvalitet. Men hva da med de iboende egenskapene i teksten? Hva med kvalitetssymptomene som indikerer et verks kvalitet? Bør vi ikke ha tiltro til at læreren velger litteratur som er av kvalitet, enten kvaliteten kommer av skriftføringen, tematikken

---

<sup>48</sup> Jf. kapittel 4.3.3

eller leseopplevelsen i seg selv? Bør litteraturundervisningen åpne opp for mer elevvalgt litteratur, eller skal læreren fremdeles ha monopol på dette valget?

### 5.2.3 *Elevstyrt vs. lærerstyrt litteraturvalg*

Elevstyrt eller lærerstyrt litteraturvalg er også en stadig tilbakevendende diskusjon i norskfaget. Gjennom intervjuene kommer det frem at lærerne har et ambivalent forhold til elevvalgt litteratur. Siri sier for eksempel at «Jeg synes ikke alltid det fungerer så godt med selvvalgt, fordi elevene har en tendens til å velge nedover i vanskelighetsgrad» og at «Jeg synes det fungerer bedre når elevene må strekke seg» (Siri). Ine er enig og forteller at «det er jo en sånn evig debatt mellom bibliotekar og oss norsklærere (...) for bibliotekaren vil gjerne at elevene skal velge bok selv, men de velger ofte for enkle bøker» (Ine). Både Siri og Ine synes også det er vanskelig å følge opp elevenes lesing når de velger egen litteratur, fordi de da ideelt sett må lese seg opp på alle bøkene elevene velger for å kunne veilede dem. De poengterer at det er vanskeligere å legge opp til litterære samtaler hvor elevene kan hjelpe hverandre til tolke og forstå teksten de leser dersom alle leser ulike bøker. Camilla trekker frem en annen utfordring ved at elevene får velge selv, nemlig at mange av elevene ikke aner hva de skal velge. Derfor pleier både Camilla og Ine å velge ut 3-5 bøker som elevene kan velge mellom. Da kan de sørge for variert litteratur som dekker elevenes varierte lesekompetanse samtidig som man sørger for at alt er av en viss kvalitet. Camilla sier at dette er et fint kompromiss, fordi hun både kan sørge for at litteraturen er variert og god, samtidig som elevene får velge litt selv. Thea derimot, pleier å ha ett bokprosjekt hvor hun velger en felles bok for klassen og to hvor de får velge selv. Dette gjør hun for å prøve å øke leseinteressen deres. Ine sier at hun aldri har helt selvvalgte bøker, bortsett fra til saremnet. Med andre ord velger lærerne å løse utfordringen på litt ulike måter.

Selv om elevene til disse lærerne får en viss valgfrihet, er det tydelig at elevene har en annen opplevelse. 72% mener at de får velge mellom 0-10% av tekstene som leses. Samtidig mener 36 elever at å få velge tekster selv er det viktigste kriteriet for at de skal få økt lesemotivasjon<sup>49</sup>. Også Hennig er opptatt av at elevene skal få velge selv, og trekker frem medbestemmelsesrett som en av de viktigste faktorene for lesemotivasjon (Hennig, 2019, 98). Samtidig understreker han lærerens rolle som veiviser når elevene skal velge litteratur (Hennig, 2017). Som veiviser og veileder har lærerne et ansvar for å holde seg oppdatert på litteratur, samt å kjenne til leserens utvikling, blant annet slik den er beskrevet av J.A. Appleyard og presentert i kapittel 2.1.5. Når man arbeider i videregående skole vil de fleste ungdommene ha kommet inn i fase tre, hvor man betegnes som «den tenkende leseren».

---

<sup>49</sup> Jf. kapittel 4.3.2

Elevene stiller mer krav til litteraturen, og søker gjenkjennelse og en ny forståelse av verden i de tekstene de leser. I dette ligger det et lite paradoks for litteraturundervisningen: elevene må både møte litteratur de kjenner seg igjen i, men også utfordrende litteratur som gir dem ny kunnskap. Skaftun og Michelsen (2017) understreker derfor behovet for at elevene leser tekster som i utgangspunktet virker vanskelige, slik at de kan utvikle seg. Motstand er bra, mener de: «Litteraturundervisningen skal trene elevene opp til å lese samfunnets tekster. De blir i liten grad skrevet for at ungdom skal kunne fatte dem umiddelbart» (Skaftun & Michelsen, 2017, 185).

Den gjennomgående konklusjonen i forskningslitteraturen når det gjelder litteraturvalg, er at det handler om en balanse; mellom det utfordrende og lette, klassikere og samtidslitteratur, elevvalgt og lærervalgt. Hennig (2017) understreker i dette henseendet lærerens ansvar og rolle for å lage denne balansen. Det handler spesielt om å bli kjent med elevene, vite hvilken litteratur som kan fenge dem og hvilket nivå lesekompetansen deres er på. Han skriver blant annet at «Konklusjonen blir at læreren må tilby de riktige tekstene til de riktige elevene til riktig tidspunkt» (Hennig, 2017, 100). Dette kan synes som en utopi som er vanskelig å oppnå. Å kjenne alle ens elever så godt at man til enhver tid kan tilby den riktige teksten, kan synes som en umulig og overveldende oppgave. Men selv om dette kan synes urealistisk, er det likevel et viktig ideal for utvelgelsen av litteratur. Elevene er tydelige på at det er nettopp litteraturvalget som har mest å si for deres lesemotivasjon. Her er det mange fallgruver. Ved å velge for vanskelige tekster, vil ikke elevene få noe utbytte av teksten. Eller som Iser ville sagt; de tomme plassene kommer for ofte og er for store. Både språket i teksten, tematikken og tiden den handler om kan være hindringer som gjør det vanskelig å fylle tomrommene og dermed realisere teksten. Samtidig vil for lette tekster, hvor tomrommene er for små og sjeldne, føre til at elevene ikke får noen utfordring eller motstand. Begge deler vil da føre til at elevene kjeder seg:

... reading is only a pleasure when it is active and creative. In this process of creativity, the text may either not go far enough, or may go too far, so we may say that boredom and overstrain form the boundaries beyond which the reader will leave the field of play. (Iser, 1997, 213)

Kjedsomhet er noe som igjen vil kunne føre til en lavere lesemotivasjon. Det er når elevene for ofte opplever kjedsomhet og lav motivasjon at «readicide» blir et faktum. Å tenke nøye gjennom litteraturvalget og slippe elevene til som medbestemmere, slik at det blir en gjennomtenkt og god balanse i litteraturundervisningen, er derfor helt essensielt for å forhindre «readicide».

#### 5.2.4 Hele verk eller utdrag?

På spørsmålet om hva som er det mest utfordrende i norskfaget, svarer tre av lærerne at det er tidsmangel (kapittel 4.2.3). De opplever at de ikke har nok tid til å gjennomføre alt de ønsker å gjøre, og at en av de første tingene som ryker i tidsbudsjettet, er tiden til å lese hele verk. Thea sier at «Å lese hele bøker tar lang tid. Det er forferdelig tidkrevende, som gjør at det nok blir nedprioritert, fordi vi ikke har tid». Noe av grunnen til at det tar så lang tid, er at «elevene leser sakte» (Thea) og «at de ikke leser hjemme når jeg sier de skal lese hjemme» (Siri). Dermed må mye av tiden på skolen settes av til lesing. Det er med andre ord ikke rart at lærerne føler de må velge utdrag langt oftere enn de egentlig ønsker. Men selv om lærerne av tidshensyn oftere velger utdrag, trekker de likevel frem flere utfordringer og ulemper ved å lese utdrag fremfor hele verk. De mener blant annet at elevene egentlig har godt av å lese lengre tekster, fordi lesekondisen deres er så lav:

Og så er det noe med at det blir jo kortere og kortere tekster. De har mindre og mindre tålmodighet. Det er ingen som ser filmer lenger, nå er det bare serier, hvis de i det hele tatt gidder det. Og YouTube-videoene skal helst vare under to minutter. Og det er små snapper og tiktok-er. Alt skal gå så raskt. Så jeg tror nok dette med å lese eller se på noe som varer. Tålmodigheten har forsvunnet fordi det er så mye du skulle hatt med deg, så det er om å gjøre å få med seg mest mulig forskjellig, og minst mulig fordykning i en ting. (Camilla)

Thea peker på at selv om elevene leser masse hver dag, så leser de helt andre typer tekster enn det som kreves på skolen:

Det de leser er i hvertfall ikke litteratur som stemmer overens med det vi leser på skolen. ... Hvis du gamer så leser du masse, i disse små boblene og alt sånt, så det er ikke nødvendigvis at de leser lite tekst, det er bare at de leser kort tekst. (Thea)

Sylvi Penne (2012) hevder at elevenes manglende evne til å lese lengre tekster har vært grunn til bekymring helt siden NISK-rapporten i 1976, og mener at noe av begrunnelsen for å velge utdrag fremfor hele tekster henger sammen med denne rapporten, fordi man siden det har «forutsatt» at elevene ikke klarer å lese sammenhengende tekster. Hvis elevene i 1976 ikke klarte å lese disse tekstene, i en tid da bøker fremdeles sto høyt på listen over reaksjonsmåter og teknologiske underholdningsapparater enda var begrenset til TV, radio og vinylplater, er det naturlig at dagens elever står enda vanskeligere stilt. Sosiale medier som Snapchat, TikTok og Youtube trigger ønsket om at ting skal gå fort, og gjør at elevene krever at oppmerksomheten skal fanges innen kort tid for at interessen skal vekkes. Når elevene er så vant til at alt skal skje fort og stimuli skal komme kjapt, er det ikke rart de opplever det som utfordrende å lese lengre tekster som krever oppmerksomhet over lengre tid, ikke bare i noen sekunder eller minutter. Å lese lengre sammenhengende tekster, er noe som kan bidra til å trene opp konsentrasjonen og evnen til å fokusere på noe over lengre tid, men lærerne syns det er vanskelig å prioritere dette fordi de har så mye annet de skal gjennom. Vi er



dermed inne i en vond sirkel: Det tar for lang tid å lese lengre verk fordi elevenes lesekompetanse ikke er utviklet på dette området, derfor velger vi bort det som *kan* utvikle denne kompetanse, fordi vi ikke har nok tid.

I kapittel 4.2.2 presenteres lærenes delte meninger om bruken av utdrag. Selv om både Siri, Ine og Camilla er kritiske til bruken av utdrag, forteller de likevel at utdrag ofte blir brukt, særlig i forbindelse med undervisning om litteraturhistorie:

Og selvfølgelig er det effektivt når man skal peke på typiske kjennetegn ved en periode. Da er det jo effektivt å lese et utdrag og «se her hvordan de skildrer...» (...) Men hvis jeg bare skulle brukt et utdrag fra *Sjur Gabriel* eller *Albertine* eller noe sånt, så er det jo effektivt for å peke på språklige virkemidler, det er det jo. (Camilla)

Dette samsvarer med det funnet Skaug og Blikstad-Balas gjorde i en undersøkelse i 2019 som fokuserte på bruken av utdrag og hele verk. De fant også at selv om lærerne stilte seg mer positive til bruken av hele verk enn utdrag, var bruken av utdrag langt hyppigere enn hele tekster, og at utdragene ofte ble brukt i litteraturhistorisk sammenheng. De skriver derfor at «[d]ette viser at forståelse av det litterære verket i seg selv ikke nødvendigvis er hovedformålet med lesing av utdrag, men heller at arbeid med utdrag er et middel for å oppnå forståelse for aspekter som ligger utenfor det litterære universet» (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, 95). Sylvi Penne (2012) har også adressert denne bruken av utdrag, og skriver at « [d]et kan være god undervisning i litteraturhistorie, men det er [...] ikke litteraturundervisning. Utdragene kunne like godt vært plassert i samfunnsfagboka eller i bøker om litteraturhistorie» (Penne, 2012, 167). Både Penne og Skaug og Blikstad-Balas er derfor kritiske til den økte bruken av utdrag, og begrunner dette med at utdrag ikke gir elevene mulighet til å sette seg inn i hele konteksten. Muligheten til å leve seg inn i historien, skape en forestillingsverden og sette seg selv i andres posisjon, slik Martha Nussbaum fremhever som litteraturens fremste egenskap, blir innsnevret når man leser utdrag. Siri kommenterer også dette når hun sier at «[j]eg liker aller best lengre verk, og ikke så godt utdrag, for [elevene] får ikke helt armer og ben på det» (Siri). Selv om læreren kan gi informasjon om det som skjer både før og etter utdraget, blir det vanskelig for elevene å sette utdraget i en sammenheng. Rammene for teksten forsvinner, og det blir vanskeligere for elevene å fylle inn tomrommene siden de ikke får med seg alle skisseringene som ligger i den helhetlige teksten. Tekstene vil dermed bety mindre for elevene, noe Penne også understreker: «Litterær mening, fiktiv mening, skapes i møter med former for helhetlig dramaturgi. Da oppstår assosiasjoner til livet selv- til våre liv sammen med andre» (Penne, 2012, 173). Det er nettopp av denne grunn at Ine mener at «elevene også sitter igjen med noe helt annet når de har fått hele historien. Utdragene husker de ofte ikke så godt. Det blir bare sånne små innblikk».

Dersom både lærerne er skeptiske til bruken av utdrag og forskningen støtter opp om denne skepsisen, hvorfor er det likevel så utstrakt bruk av utdrag? En viktig grunn er nok, som vi allerede

har vært inne på, tidsbudsjettet. Det tar lang tid å lese hele verk, særlig når mye må leses i skoletiden. En annen grunn er at lærerne oppfatter at å lese utdrag og å lese hele verk fyller to funksjoner. Det handler, som Thea sier, om «du vil fordype deg i et verk eller få bredden». Mens lesing av lengre verk utvikler elevenes lesekondis, evne til empati og narrative forestillingsevne, gir lesing av utdrag et eksemplifiserende innblikk i bruk av virkemidler, sjangerkunnskap og kjennskap til større deler av kanon. Alt dette er viktig. Derfor er ikke spørsmålet om man skal droppe utdrag eller ikke, for de er nyttige til sitt bruk. Det handler derimot igjen om balanse. Kanskje har vi beveget for langt i retning utdragene, slik at lesing av hele verk må vike enda mer enn om noen av utdragene hadde vært kuttet ned. Når både lærerne ønsker mer tid til lengre verk og forskningen oppfordrer til mer tid til dette, er det på tide å ta en revurdering av balansen i litteraturundervisningen for å prøve å gi mer plass til lengre, helhetlige verk. Lengre verk kan være vel så illustrerende for epoketypiske trekk, sjanger eller virkemidler som utdragene. Det er jo tross alt disse tekstene utdragene er hentet fra. Ved å stadig utfordre elevene på å lese lengre tekster vil de også øke lesekompetansen og lesehurtigheten, noe som igjen kan friggi mer tid til lesing. Kanskje må vi tørre å endre undervisningspraksisen for å gjøre den onde sirkelen til en god sirkel som frigir tid fremfor å legge beslag på den.

### *5.2.5 Hvilke kriterier bør ligge til grunn for litteraturvalget?*

Dette kapittelet har så langt diskutert om litteratur bør velges for dens kvalitet eller relevans, om bruken av klassikere fremdeles er relevant, om elevene bør få velge selv eller om læreren skal velge for dem og om litteraturen bør leses i sin helhet eller i utdrag. Det er med andre ord mange hensyn å ta stilling til når lærerne skal planlegge litteraturundervisning. I intervjuet ble lærerne spurt om hvilke faktorer de legger mest vekt på når de skal velge litteratur. Lærerne vektlegger de ulike faktorene noe ulikt, men de faktorene som særlig trekkes frem, er tematikken i boken og at teksten skal være eksempel på en epoke, sjanger eller ulike virkemidler. Det er særlig i forbindelse med de sistnevnte faktorene at det velges å lese utdrag. Lengre verk velges ofte på bakgrunn av tematikk eller fordi de er kanonlitteratur. Lærerne sier at de er opptatte av å få frem de klassiske verkene og ønsker å lese flere av dem i sin helhet enn de får tid til, og at det gjerne er skuespill og noveller som prioriteres som hele verk, fordi det går raskere å lese enn romaner. Ingen av lærerne legger særlig vekt på hvilke tekster læreboken presenterer, bortsett fra Siri som av og til velger tekster herfra av miljøhensyn og for å slippe å kopiere opp ark. Dette funnet er det motsatte av det Gabrielsen og Blikstad-Balas fant i 2020 da de undersøkte hvilke verk som ble brukt på ungdomsskolen. Etter å ha undersøkt 178 norsktimer i et stort utvalg åttendeklasser i hele landet, fant de at 74/86 av de leste tekstene var hentet fra ulike læreverk. Mange av tekstene som ble lest var derfor utdrag, og bare ett

helt verk ble nevnt som felles lesing for hele klassen. Andre hele verk ble valgt av elevene selv og brukt til stillelesing (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Gabrielsen og Blikstad-Balas stiller derfor spørsmål ved hvorfor ikke flere lærere bruker muligheten LK06 gir dem til å selv velge tekster til elevene. I dette datamaterialet kan det tyde på at lærerne utnytter nettopp denne friheten og oftere velger tekster de mener er aktuelle for elevene og litteraturundervisningen. Selv om det er tydelig at de følger kanon (blant annet ved å nevne at de alltid prøver å lese *Gunnlaug Ormstunge*, et Ibsen-skuespill og *Sjur Gabriel* av Amalie Skram med elevene i Vg2 og Vg3), viser datamaterialet at de også føler seg frie til å lese andre ting som ikke er verken kanonisert eller presentert i læreboken. Blant annet nevner flere av dem *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar fra 2017 og *Eg snakkar om det heile tida* av Camara Lundestad Joof fra 2018. Både Thea og Arne trekker frem at det er viktig at lærerne velger tekster som interesserer dem selv, fordi deres interesse og engasjement vil kunne smitte over på elevene.

Det kommer litt an på din interesse som lærer. Hvis du syns det er gørr kjedelig å undervise om norrøn litteratur, så blir det veldig kjedelig for eleven hvis du fokuserer veldig mye på norrøn litteratur. Og læreplanen tillater oss å vektlegge ting litt ulikt (...). Og hvis du som lærer er mest interessert i moderne litteratur, så er det mye kjekkere for både deg og elevene hvis du fordyper deg i det temaet *du* syns er spennende. (Thea)

I bokkapittelet «Norsklæreren, yrkesfaglæreren og den skjønne litteraturen» av Peer Harry Bjørkeng (1996) trekker også han frem lærerens egen interesse for teksten som en viktig faktor for litteraturvalget. Han går så langt at han sier at eget engasjement for teksten er den viktigste faktoren i dette valget: «Det første kravet vi må stille til tekstutvalget, er at teksten er vår egen. Vi må ha lest den på en slik måte at den angår oss. Vi bør ikke undervise i tekster vi ikke har gjort til «våre egne»» (Bjørkeng, 1996, 190). Grunnen til dette mener han handler om at lærerens fascinasjon er en døråpner for elevene når de selv skal lese teksten, og kaller denne fascinasjonen for «vårt viktigste pedagogiske virkemiddel til litteraturundervisningen». Likevel mener han at man må være påpasselig med å skille mellom egen lesning av teksten, det han kaller «lærerteksten», og elevenes lesning, som han kaller «elevteksten». Læreren må ikke tre sin egen lesning ned over hodene på elevene, men hjelpe dem til å realisere sin egen lesning. Han står dermed for det samme litteratursynet som både Iser og Rosenblatt: Det handler om å hjelpe elevene til å realisere teksten ved hjelp av sine egne forkunnskaper, erfaringer og forståelseshorisont slik at teksten gir mening for *dem*. Når lærer og elever arbeider med teksten sammen, kan de skape «fellesteksten», hvor lesningene føyes sammen og bidrar til økt forståelse av teksten for både lærer og elever. Bjørkeng mener at nettopp dette er målet med litteraturundervisningen: «muligheten til rikere tekstopplevelse for den enkelte gjennom fellesteksten» (Bjørkeng, 1996, 191).

Selv om egen interesse for teksten er en forutsetning for det litterære arbeidet, må det spørres hvordan dette vil fungere i praksis. Vil de tekstene som interesser lærerne også være interessante for elevene? Lærerne har en bedre litterær kompetanse, videre forståelseshorison og større tekstrepertoar etter mange års lesing, og vil derfor stille seg helt annerledes til litteratur enn elevene vil. Selv om engasjementet til læreren er viktig, er det ingen garanti for at dette vil smitte over på elevene og hjelpe dem til å realisere teksten. Når det Jon Smidt (1989) kaller «subjektiv relevans» er viktig for tekstutvalget, følger det også en fare for «subjektiv mottagelse» av teksten, hvor noen vil finne den relevant og interessant, mens andre ikke. Kravet om egen interesse, sammen med friheten LK06 gir, vil også kunne føre til svært ulike norskfag, avhengig av hvilke tekster læreren selv ønsker å bruke. Dette vil svekke noe av det både lærerne i undersøkelsen og mange innen litteraturforskningen og litteraturdidaktikken trekker frem som positivt med norskfaget: de felles referanserammene blir færre og den felles plattformen blir mindre. Er det derfor likevel relevant å gjøre som Danmark har gjort og innføre en standard kanon for litteraturundervisningen? Man mister friheten og muligheten for å lese tekster man selv finner interessante, men man sørger samtidig for en litterær kunnskapsbase som er felles for alle landets elever, og etter hvert også flere generasjoner av elever. Diskusjonen om fast kanon i skolen skal ikke forfølges her, da oppgaven primært ikke handler om kanon, men det er likevel et interessant spørsmål å stille.

Et interessant tilfelle fra datamaterialet når det gjelder lærerens engasjement er når Thea sier «Jeg liker ikke... eller vil ikke hale dem for mye igjennom lange, tunge bøker av frykt for at de skal mislike å lese» og «Kanskje starte med litt smale, tynnere bøker. Vi går ikke rett på murstein». Hvem sitt syn på bøker er det som kommer frem her; lærerens eller elevenes? Dersom dette er lærerens syn på de verkene det arbeides med i faget, er det ikke rart at elevene ikke blir motiverte for arbeidet. Det kan imidlertid være elevenes syn som kommer frem i utsagnene, og som smitter over på læreren. Det er ingen hemmelighet at elevene ofte er negative til å lese lange tekster, særlig ikke etter den teknologiske utviklingen de siste tiårene hvor alt går stadig fortere og konsentrasjonsevnen blir stadig dårligere. Utsagnene kan derfor vitne om at det for læreren er utfordrende å jobbe med disse tekstene med klassen, ikke på grunn av manglende engasjement for hennes del, men på grunn av elevenes dårlige holdninger til litteratur og lave interesse. Selv om engasjement er viktig, når det bare et stykke på veien. Elevene må selv velge å engasjere seg for teksten og åpne seg for mulighetene til å bli interessert i stedet for å innstille seg negativt fra start.

Så hvilke kriterier bør da ligge til grunn for litteraturvalget? Som diskusjonen viser, er det en rekke faktorer som må balanseres. Et første krav er at teksten bør oppleves som relevant, helst av både lærer og elever. Lærerteksten må danne utgangspunktet for arbeidet i klassen hvor elevene kan få utvikle sin egen elevtekst. Disse to tekstene føyes så sammen i en fellestekst som (forhåpentligvis) er meningsfull for både lærer og elever. Det må imidlertid påpekes at elevene ikke behøver en

opprinnelig interesse for teksten eller opplevelse av at den er relevant. Dette kan komme i løpet av arbeidet med teksten. Lærerne må derfor tørre å utfordre elevene til å lese andre tekster enn de selv ville valgt, og hjelpe dem til å realisere teksten. Litteraturundervisningen må likevel ikke bare være utfordrende og krevende, men også ha rom for at elevene får tid til stillelesing av selvvalgt litteratur hvor de kan oppleve leseflyten hvor alt annet rundt dem forsvinner. Både eldre og nyere litteratur bør leses i løpet av året, fordi hensikten med lesingen er todelt: Det handler både om å få kjennskap til kulturarven vår og å utvikle eget leseengasjement. Av denne grunn kan både utdrag og hele verk være nyttige og relevante, fordi utdragene kan virke interessevekkende og eksemplifiserende, mens de hele verkene gir rom for å leve seg inn i teksten og skape en forestillingsverden som gjør lesingen helhetlig. Med andre ord kommer vi tilbake til det ordet som har gått igjen i hele diskusjonskapittelet: Det handler om *balanse*— mellom nyere og eldre litteratur som både utfordrer og gir avslapning, og som gir kunnskap om vår litterære arv, oss selv og samfunnet vi lever i i dag og de tekniske sidene ved litteraturen.

## 6 AVSLUTNING

Oppgavens siste og avsluttende kapittel tar sikte på å samle trådene fra de tidligere kapitlene for å komme med et svar på problemstillingen. Arbeidet begynte med mine egne antagelser om elevenes lesemotivasjon. Antagelsene ble bekreftet ved lesing av faglitteraturen som er presentert i denne oppgaven, da særlig Gallagher, Hennig og Roes bidrag. Mine egne oppfatninger om litteraturens positive bidrag, både som underholdning, for rekreasjon, for utvikling av lese- og skrivekompetanse og for utvikling av empati og fantasi, ble også bekreftet gjennom ulike faglitteratur, blant annet Iser, Rosenblatt og Nussbaum. Min hypotese om at elevene har en stadig lavere lesemotivasjon, ble testet gjennom datainnsamlingen ved å undersøke både elever og læreres meninger om lesing og litteratur. Undersøkelsene hadde med andre ord et korrigerende potensial. Håpet var selvfølgelig at det ikke sto så dårlig til med lesemotivasjonen som jeg fryktet. Det gjorde det heldigvis ikke heller.

Datamaterialet viser at mange elever ikke stiller seg negativt til å lese per se, men at de ikke er fornøyd med litteraturen som blir lest i skolesammenheng. Flere kan fortelle om gode leseopplevelser fra barndommen eller på fritiden, men at tekstene som leses på skolen oppleves som kjedelige.

Dermed er det i stor grad ikke i forholdet til *lesing* at lærerne, elevene og læreplanen har motstridende meninger, det er i forhold til *litteraturvalget*. Dette litteraturvalget har både lærere og elever mange meninger om, noe som ble diskutert i forrige kapittel. I diskusjonen er datamaterialet sett i sammenheng med faglitteraturen, og det viser seg at materialet bekrefter i stor grad det tidligere forskning også har funnet. I dette kapittelet oppsummeres diskusjonen og den blir knyttet opp mot begrepet «lesemotivasjon», som står som hovedoverskrift for arbeidet som er gjort. Først noen tanker om lesemotivasjonens viktighet.

### 6.1 HVORFOR BRY OSS OM LESEMOTIVASJON?

Man kan spørre seg om hvorfor lesemotivasjon har blitt så viktig i norskfaget. Det er ingen andre fag på skolen som krever den samme motivasjonen eller arbeidsgleden som det norske lærere ofte legger til grunn for litteraturundervisningen. Man ville f.eks. ikke forvente at elevene skal gjøre oppgaver med andregradsligninger på fritiden eller på ferie. Hvorfor tar vi derfor så på vei over at elevene ikke lenger med glede leser bøker hjemme i like stor grad som tidligere? Hvorfor er det så viktig at elevene skal *ønske* å lese litteratur? Holder det ikke at de leser det lærerne legger opp som pensum og så bruker fritiden på andre interesser, slik som i de andre fagene?

Mange norsklærere vil nok svare at nei, det er ikke nok. Og nei, man krever ikke den samme motivasjonen i andre fag, men så har man heller ikke det samme ønsket om at det man gjør i faget skal prege livet utenfor skolen i like stor grad. Andregradsligninger er viktige til sitt bruk, men bruken er begrenset. Det er derimot lite man lærer på skolen som man får så mye bruk for som lesing, enten man leser for å lære, finne informasjon eller bli underholdt. I tillegg til at vi trenger en lesekompetanse som lar oss navigere i det tekstsamfunnet som omgir oss, bidrar lesing til at vi utvikler oss som mennesker og lar oss sette oss inn i situasjoner vi kanskje aldri kommer i selv, og dermed lærer vi noe om livet vi ellers ikke ville forstått (Nussbaum, 2016). Lesing har derfor et tydelig dannelsingsaspekt, fordi vi gjennom den kan utvikle oss til «morgendagens medborgere. I dag» (Franz T. Gregersen, i Nyhus & Talsethagen, 2020, 31). Både dannelsingsaspektet og ferdighetsaspektet er forankret i læreplanen, som gjennom kompetansemålene fremmer at elevene skal lære begge deler. I tillegg er også leselest-aspektet presentert i læreplanen. Dette kommer særlig frem ved formuleringen «[e]levne skal lese tekster for å *oppleve, bli engasjert, undre seg*, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020, min kursivering). Det handler ikke bare om kompetanseutvikling, men også om et personlig møte med litteraturen. For lærerne er det særlig det personlige ved lesingen som gjør dem til engasjerte leselærere. De har et personlig forhold til litteratur som de ønsker at også elevene skal få oppleve, slik Camilla uttrykker det med en stemme fylt av entusiasme og lengsel på elevenes vegne:

Det er jo det jeg har så lyst til. Jeg har så lyst til at de skal få oppleve den gleden det er, at de gleder seg til å komme hjem til den boken eller gleder seg til å legge seg om kvelden for «åh, jeg lurer på hva som skjer videre»... (Camilla)

Det er denne gleden ved lesing som gjør litteraturundervisningen ulik all annen undervisning. Personlig opplever jeg at bokenes verden er ulikt alt annet, og at film og serier ikke er i nærheten av det samme. Selv om film kan være et nyttig undervisningsverktøy, vil det aldri kunne ta plassen til lesing, fordi lesing gir rom til å skape egne forestillingsverdener som man kan leve seg inn i, fremfor å bli presentert for en allerede ferdig verden. Å bygge slike verdener krever imidlertid energi og arbeid, samt øvelse (Hennig, 2019, 25). Det er ikke rart at det oppleves utfordrende for elevene å leve seg inn i en tekst dersom de ikke er vant til å bygge opp disse verdenene, men snarere få dem presentert på en skjerm. Elev 117 uttrykker dette tydelig i spørreundersøkelsen når han skriver «jo eldre jeg ble jo mer orket jeg ikke å lese og tenkte at vi like godt kunne kose oss med en film sammen, å slippe å 'jobbe'» (sic). Det ligger imidlertid en kritikk i dette til det utvidete tekstbegrepet som læreplanen fremholder. Ved at multimodale tekster (som reklame og film) og sakprosa er inkludert i litteratursynet, reduseres plassen for lengre skjønnlitterære tekster, og elevene får dermed mindre øvelse i å skape sine forestillingsverdener. Norskfaget har her en mulighet til å være en motvekt til det digitale, skjermbaserte samfunnet vi lever i, ved å fremholde skriftlige teksters verdi

og ta tilbake analoge, skriftlige tekster med rom for egen fantasi. For elevene kan det imidlertid oppleves unødvendig å legge ned den energien som kreves for å komme gjennom en lengre skjønnlitterær tekst, dersom de verken har en ytre motivasjon for lesing, hvor de ser den instrumentelle gevinsten av å lese, eller en indre motivasjon, hvor de opplever lesing som noe positivt i seg selv. Det er derfor Jang et.al. sier at «There is no doubt that reading motivation is important» (2015, 245). Så hvordan kan norsklærere bidra til å øke elevenes lesemotivasjon?

I diskusjonskapittelet kommer jeg stadig tilbake til den samme konklusjonen: Det handler om balanse i litteraturvalget. Hvordan kan så denne balansen ha noe å si for elevenes lesemotivasjon? I datamaterialet kommer det frem at nesten 40% av elevene melder at de har lavere lesemotivasjon nå enn de hadde da de begynte på videregående. De peker på flere grunner til at de opplever dette, men flertallet mener at det handler om tekstene som leses. Dette skyldes i hovedsak at de mener tekstene er kjedelige eller vanskelige, eller at de ønsker å velge tekstene selv. Dette kan tyde på at elevene ikke opplever at det er balanse i tekstutvalget. De er tydelige på at de ønsker å få velge mer selv, fordi mange ikke opplever at litteraturen de leser på skolen er interessant eller relevant, noe som drar motivasjonen deres ned. Som diskutert i kapittel 5.2.3, er det både fordeler og ulemper ved at elevene får velge tekstene selv. Det er en fare for at de da velger tekster som er av for lav kvalitet eller for lette for dem, slik at de ikke utvikler seg som lesere. Likevel er det også en fare forbundet med at lærerne velger majoriteten av tekstene, fordi dette kan gå utover motivasjonen til elevene. Kelly Gallagher sier at selv han, en erfaren leser, ville bli lei av å lese om han bare fikk lese utfordrende klassikere uten å kunne slappe av med annen type litteratur innimellom (Gallagher, 2009, 44). Han påpeker at det er nettopp dette som ofte er tilfellet for elevene. Fordi de ikke leser selvvalgt litteratur hjemme på fritiden, får de ikke noen avkobling fra den mer utfordrende litteraturen på skolen, og får dermed en ensidig «lese-diet», som han kaller det. Av denne grunn mener han det er desto viktigere at skolen gir rom for det han kaller «silent sustained reading», altså muligheten til å lese litteratur man selv ønsker å lese i lange nok intervaller til å oppleve leseflyten (Gallagher, 2009).

Lærerne i datamaterialet fortviler imidlertid fordi de opplever at lesekompetansen og lesekondisen til mange av er så lav at de ikke klarer å lese lengre tekster over lengre tid. De peker på at elevene ikke lenger ser film eller serier en gang, så hvordan skal de klare å lese en hel bok? Elevene er blitt så vant til konstant stimulering og at dersom noe ikke fenger dem i løpet av sekunder, kan de bare «scrolle» videre til noe som gjør det, takket være en algoritme som kalkulerer deres interesser i den hensikt å holde dem scrollende (Smith, 2021). De er dermed ikke vant til å legge ned den energien og konsentrasjonen som en roman vil trenge. En av løsningene på dette problemet, er å la elevene lese lengre tekster, men fordi lærerne opplever at dette er så vanskelig for elevene, blir det stadig oftere vanlig med utdrag og kortere tekster, og dermed bidrar man til den negative konsentrasjonsspiralen.



Dette er utfordringer som kommer frem i datamaterialet. Det kommer til syne en avstand mellom lærere og elever, hvor lærerne ser mye større nytte og utbytte av å lese skjønnlitteratur enn det flertallet av elevene gjør. Det viser imidlertid også en avstand mellom lærernes ønsker for faget og læreplanens retningslinjer for undervisningen. Læreplanen fremholder bredde i kunnskaper og kompetanse som kan overføres til nye områder, mens lærerne ønsker mer tid til fordypning i ulike tema og verker. Læreplanen legger føringer som lærerne må forholde seg til, men resultatet av prosessen med å tilpasse undervisningen til disse føringene, er at elevene leser færre hele skjønnlitterære verk, noe som påvirker både lesekompetansen og lesemotivasjonen deres negativt.

## 6.2 HVORDAN VELGE MOTIVERENDE LITTERATUR

Utfordringene for litteraturundervisningen er med andre ord mange, noe som gjør viktigheten av lesemotivasjon desto større. Oppgavens formål har vært å undersøke hvilke faktorer elever og lærere mener er viktige for at litteraturen som leses i norskfaget skal kunne oppleves motiverende.

Faktorene er diskutert i kapittel 5, og kan oppsummeres med to stikkord: *balanse* og *bevisstgjøring*.

### 6.2.1 Balanse

Den første oppsummerende faktoren, er balanse. Det er mange hensyn som må balanseres når det skal velges litteratur til litteraturundervisning, og både læreplanens føringer, lærerens egne interesser og elevenes ønsker spiller inn på dette valget. I datamaterialet viser det seg en rekke motpoler hvor lærere og elever prioriterer og vurderer litteratur ulikt. Som diskusjonen viser, er begge polene viktige, og i litteraturvalget bør det etterstrebes en gylden middelvei mellom disse:

- 1) *Kvalitet — relevans*: I undersøkelsen kommer det frem at lærerne ønsker kvalitetslitteratur, mens elevene ønsker litteratur med tydelig relevans for deres liv. Faglitteraturen er imidlertid tydelig på at de trenger begge deler: Elevene trenger å lese litteratur av en viss kvalitet, fordi denne spiller inn på deres lese- og skriveferdigheter, samt trener dem opp til å gjenkjenne kvalitet i andre verk. Samtidig trenger de å lese noe som, enten umiddelbart eller underveis, oppleves som relevant, fordi dette skaper interesse, og gjenkjennelsen man kan føle i verket, kan føre til økt lesemotivasjon. Utfordringen har imidlertid en ganske lett løsning, fordi kvalitet og relevans ikke trenger å være motsetninger. Kvalitetslitteratur kan uten tvil oppleves som relevant, og relevante

tekster kan være av god kvalitet. For å skape en balanse mellom disse to polene, må lærere bruke sin litterære kompetanse til å lede elevene til tekster som både er av høy litterær kvalitet og som oppleves relevante. I tillegg bør både elever og lærere være åpne for at tekstens relevans kan komme til syne underveis i leseprosessen selv om teksten ikke oppleves relevant i starten (Myren-Svelstad, 2020).

- 2) *Elevestyrt — lærerstyrt*: I undersøkelsen oppgir elevene at de ønsker å velge mer litteratur selv, mens lærerne stiller seg skeptiske til dette fordi de mener elevene ikke alltid velger god nok litteratur. I tillegg er lærerne bundet av læreplanen, som til tross for stor metodefrihet, legger noen føringer for hvilken litteratur som skal leses hvert år. På grunn av lærerens utviklede litterære kompetanse, er det naturlig at læreren velger en del av litteraturen. På den måten vil elevene kunne bli introdusert for litteratur de ellers ikke ville valgt, og utfordret til å lese litteratur som gjør dem til bedre lesere (Gallagher, 2009). Det vil likevel være en fordel å inkludere elevene i valgprosessen så mye som mulig. Elevene trenger å lese noe de ønsker å lese, fordi det legger grunn for lesemotivasjon forut for lesingen (Hennig, 2017; 2019). En dialog med elevene hvor de opplever å kunne komme med innspill og forslag til litteratur som skal leses, vil kunne bidra til å skape balanse mellom de to punktene.
- 3) *Utfordrende — lett*: Elevene rapporterer i undersøkelsen at de opplever at litteraturen som leses på skolen ofte er for vanskelig, da særlig med tanke på språket. Selv om elevene ønsker lettere litteratur, trenger de litteratur som utfordrer dem når de leser. Dette vil kunne føre til mestingsfølelse når de bryter gjennom teksten, og er utviklende for både lesekompetansen og den litterære kompetansen. Samtidig presiseres det i faglitteraturen, da særlig hos Gallagher (2009) og Hennig (2017), at trenger de å lese noe lett hvor de kan oppleve leseflyten. De må oppleve at lesing også er kjekt og givende, ikke bare noe som krever energi og arbeid. Fordi elevene leser lite selvvalgt litteratur hjemme, er det en ubalanse mellom utfordrende og lett litteratur. Det er derfor viktig at lærere gir rom for denne typen lesing i skolesammenheng, da dette vil kunne bidra til å gjenopprette balansen.
- 4) *Eldre litteratur — nyere litteratur*: Læreplanen er tydelig på at elevene skal lese både nyere og eldre litteratur. I undersøkelsene er det tydelig at lærerne er bevisste på dette, og presenterer elevene for et bredt spekter av litterære tekster fra ulike historiske epoker gjennom deres tre år på videregående skole. Elevene trenger å lese eldre litteratur, fordi et av formålene med norskfaget er å inkludere dem i den norske kulturen og tekstkanon, og fordi den gir en forståelse av hvordan samfunnet var før. Samtidig trenger de å lese nyere litteratur, fordi den handler om

samfunnet de lever i nå, og kan bidra til å gjøre dem til bedre samfunnsborgere (Nussbaum, 2016). Selv om læreplanen legger føringer for hvilken litteratur som skal leses når, er det likevel rom for annen litteratur på hvert årstrinn. Med dagens læreplan er det dessuten større rom enn noensinne for kreative måter å arbeide med tekster på. Dybdelæringsprinsippet åpner for en norskundervisning basert på temainnganger, hvor nyere og eldre litteratur med samme tematikk går hånd i hånd. En tematisk norskundervisning som ser nyere og eldre litteratur i sammenheng, kan bidra til økt motivasjon, både for lesing, men også for norskfaget generelt (Sæther & Melvold, 2020).

- 5) *Utdrag — hele verk*: Selv om lærerne ønsker å bruke mer tid på hele verk, er det tydelig at dette er en utfordring på grunn av et presset tidsbudsjett. Det kan være positivt at elevene leser utdrag, fordi dette gir dem bredere kjennskap til den litterære kanon, og utdragene kan fungere eksemplifiserende for sjanger, virkemiddel, språkføring og tematikk. De trenger imidlertid også å lese hele verk, fordi dette gir dem mulighet til å leve seg inn i handlingen og bygge opp hele forestillingsunivers, noe som øver opp både evnen til fantasi og empati (Nussbaum, 2016). Dette er også et viktig fokus i den nye læreplanen (LK20), som legger vekt på at elevene skal «få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette fokuset gjenspeiles hos lærerne, men ikke hos elevene. Det kan tyde på at dette argumentet for å lese hele verk må tydeliggjøres for elevene. Når elevene rapporterer at de opplever skolens tekster som kjedelige, kan dette ha sammenheng med at balansen har tippet over i retning utdrag, og at den fragmenterte lesingen oppleves mindre meningsfull enn ved lesing av hele verk. Ved å prioritere hele verk, om så noveller og lyrikk som er kortere enn hele romaner, vil dette kunne oppleves mer helhetlig av elevene. Samtidig unngår man å bruke mye tid på å komme gjennom en tekst, og teksten vil likevel ha en eksemplifiserende funksjon.
- 6) *Eстетisk — efferent*: Utviklingen i læreplanen viser at efferent lesing og lesing av sakprosa-tekster og sammensatte tekster, har fått større plass. Dette går på bekostning av den estetiske lesingen. Elevene trenger å lese estetisk, fordi dette utvikler dem som lesere, samfunnsborgere og mennesker, og gir dem gode leseopplevelser (Rosenblatt, 1978). Samtidig trenger de å lese efferent, fordi de må lære å hente ut viktig informasjon som de kan bruke til problemløsning. Når elevene klager på at lesing på skolen er kjedelig fordi den alltid etterfølges av oppgaver, tyder dette på at det er en ubalanse mellom disse to måtene å lese på (Gallagher, 2009; Hennig, 2019). Mer tid til lesing uten påfølgende oppgaver og analyser, kan være en måte å gjenopprette balansen på. LK20s fokus på at elevene skal lese for å «oppleve, bli engasjert [og] undre seg»

åpner også for å lese lengre verk, fordi skjønnlitterære verk gir mulighet for nettopp slike opplevelser, engasjement og undring.

Ved å balansere disse motpolene, vil norskfaget kunne oppleves mer variert, og elevene får lese en stor variasjon av tekster som utvikler dem som lesere på flere områder. Alle disse faktorene er trukket frem av elever og lærere i datainnsamlingen, og uttrykker hva elever og lærere mener er viktig å tenke på for å kunne foreta gode litteraturvalg. En balanse i disse faktorene har dermed potensiale til å kunne føre til økt lesemotivasjon for elevene, samtidig som læreplanens føringer ivaretas.

### 6.2.2. *Bevisstgjøring*

Den andre oppsummerende faktoren diskusjonen stadig kommer tilbake til, er *bevisstgjøring*. Det er særlig tre punkter både elever og lærere bør være bevisste på:

- 1) *Motivasjonsskapende faktorer*: I datamaterialet er ikke bevissthet om disse faktorene eksplisitt uttrykt, hverken hos lærerne eller elevene, og det kunne med fordel vært et spørsmål som rettet seg mot nettopp dette. Faglitteratur om motivasjon er derimot tydelig på at det er viktig å være bevisst på faktorer som kan bidra til å skape motivasjon. Som vist i kap. 2.1.5 trekker Jang et.al. (2015) frem seks slike faktorer. Disse kan samles i tre fokusområder: 1) Teksten, 2) Leseren og 3) Lesingen. Man kan oppleve en større motivasjon for teksten dersom man er bevisst på hvilken *interesse* man har av å lese teksten og *verdien* av å lese den. Hva er det med denne teksten som er viktig eller bra, og hva er det som gjør at man ønsker eller bør lese den? Videre kan man skape motivasjon ved å bygge opp leserens *mestringsforventning* til egen lesing. Dersom leseren tror at han vil klare å forstå teksten og at lesingen vil kunne forbedre egen lesekompetanse, vil det kunne øke motivasjonen. Til slutt handler det ikke minst om å forstå *hvorfor* man leser den aktuelle teksten. Hva er intensjonen og formålet med lesingen? Ved å tydeliggjøre disse aspektene for elevene, vil dette kunne bidra til økt motivasjon.
- 2) *Leseren*: Flere av de motivasjonsskapende faktorene henger sammen med leseren. Derfor er det viktig for læreren å være bevisst på hvem elevene er som lesere. Hvilken fase er de i— leseren som helt/heltinne, den tenkende leseren eller den fortolkende leseren? I de ulike fasene vil leseren lese på ulike måter og være interessert i ulik litteratur (Appleyard, 1994). Det er derfor viktig å vite hvor elevene er, slik at man kan hjelpe dem til å velge litteratur som passer inn i denne fasen, eller som utvikler dem videre til neste fase. Videre handler det om å kjenne elevene,

vite hva som interesserer dem og hvilke leseferdigheter de har (Hennig, 2017). På den måten vil man kunne komme med tilpassede tips til bøker som kan fenge elevene og gi dem gode leseopplevelser, som igjen kan gi økt lesemotivasjon.

- 3) *Begrunnelser for lesing*: Dette er kanskje det viktigste punktet å være bevisst på. I datamaterialet kommer det frem at selv om elevene vet at lesing vil utvikle både lese- og skriveferdigheter, lære dem mer om samfunnet både før og nå og øve opp evnen til fantasi og empati, leser de likevel ikke. Dette tyder på at elevene ikke har motivasjon til å lese til tross for lesingens positive påvirkning. Undersøkelsen min er ikke grundig nok rettet mot spørsmålet om elevenes bevissthet rundt argumentene for å lese, noe den med fordel kunne ha vært. Faglitteraturen som er lest, er likevel tydelig på at det er et viktig og kontinuerlig arbeid å gjøre elevene bevisste på begrunnelsene for lesing generelt, og hver enkelt tekst spesielt (Hennig, 2019; Gallagher, 2009). Å bli oppmerksom på læreplanens føringer for norskfaget og ønske for det forventede læringsutbyttet, er én måte å øke denne bevisstheten på. Bevisstgjøring, i kombinasjon med tilpasset litteratur, veiledning underveis i leseprosessen og balanse i litteraturvalget, vil kunne være en motivasjonsøkende faktor. I særlig grad handler det om å begrunne hvorfor man skal lese tekster elevene i utgangspunktet ikke ville lest selv, f.eks. klassikere. Ved et godt begrunnet litteraturvalg, vil lesingen kunne virke mindre meningsløs og tilfeldig for elevene. Bevisstgjøring om grunnene til å lese teksten, vil også bidra til å styrke elevenes litterære kompetanse.

Bevisstgjøring gjelder med andre ord for både elever og lærere, men det er læreren, i kraft av å være den mest kompetente leseren, pedagogen og portvokteren til bøkernes verden, som har ansvar for å ta godt begrunnede litteraturvalg og gjøre disse kjent for elevene. Spørsmålene lærerne ble stilt i intervjuet går ikke langt nok i å avdekke hvor bevisste lærerne i denne studien er på disse tre punktene for bevisstgjøring. Det ville imidlertid vært interessant å studere dette videre ved en senere anledning. Faglitteraturen som er lest i forbindelse med undersøkelsene, uttrykker likevel at det er viktig å ha en bevissthet om motivasjonsskapende faktorer, leseren og grunnene for å lese. Kombinasjonen av bevissthet om disse faktorene og en balanse i litteraturvalget er derfor konklusjonen som trekkes basert på undersøkelsene gjort i arbeidet med denne oppgaven.

### 6.3 «THE LOVE OF READING»

Jeg startet denne oppgaven med et sitat fra Virginia Woolfs essay «The love of reading», hvor hun spør hva godt det kommer av lesing. I oppgavens siste kapittel vil jeg også avslutte med et av Woolfs sitat hvor hun selv svarer på spørsmålet:

Thus, then, when the moralists ask us what good we do by running our eyes over these many printed pages, we can reply that we are doing our part as readers to help masterpieces into the world. *We are fulfilling our share of the creative task* - we are stimulating, encouraging, rejecting, making our approval and disapproval felt; and are thus acting as a check and a spur upon the writer. (...) But it is not the true reason. The true reason remains the inscrutable one - *we get pleasure from reading*. It is a complex pleasure and a difficult pleasure; it varies from age to age and from book to book. But that pleasure is enough. Indeed that pleasure is so great that one cannot doubt that without it the world would be a far different and a far inferior place from what it is. Reading has changed the world and continues to change it. (Woolf, «The love of reading», min kursivering).

Woolf blir ofte kritisert for sitt syn på litteratur. I et brev til en redaktør i avisen «New Statesman» (Woolf, 2012 [1942]), kaller hun både seg selv og litteraturen sin for «highbrow», eller høykulturell, og litteraturen hun beskriver i sitatet over, er nok likeså. Woolf står som representant for et klassesdelt samfunn hvor forholdet til kunst er en viktig klassemarkør. I det nevnte brevet gir hun derfor uttrykk for at dersom man ikke forstår den høykulturelle kunsten, så er den heller ikke for deg. Man bør ikke strebe etter en kultur som man ikke er dannet nok til å ta del i.

Woolfs syns på tilgang til kulturen står i sterk kontrast til enhetsskolens prinsipp for opplæringen. Snarere enn å reprodusere klasseskillene i undervisningen, er et av formålene ved norskfagets litteraturundervisning å viske dem ut. Alle landets elever skal presenteres for den samme litteraturen slik at man har de samme referansene og den samme felles plattformen. Dette var et viktig poeng særlig i R94, men poenget er videreført også i dagens læreplan, noe man blant annet ser gjennom fokuset på litteraturhistorie i kompetansemålene. Dette knytter an til både literacy og danning, som begge fremhever viktigheten av tilgang til kulturen for å kunne ta del i den. Derfor er det et poeng i læreplanen at elevene skal lese både nyere og eldre litteratur, og at de skal få bred kjennskap til vår litterære kanon. Litteraturundervisning har på denne måten en fellesskapsbyggende funksjon.

Selv om begrunnelsen for bruk av eldre litteratur i norskfaget er legitim, er det tydelig i datamaterialet at elevene ikke nødvendigvis er enige. Datamaterialet viser at det er en viss enighet mellom elever og lærere om lesingens nytteverdi. Det er ikke her elever og lærere skiller lag; det er i litteraturvalget. Konflikten handler ikke om *lesingens* legitimitet, men om *tekstenes*. Spørsmålet som elever, lærere og skole-politikerne må enes om, handler om hvilke tekster som skal leses i norskfaget og hvorfor. Kanskje må det nye begrunnelser til, kanskje må begrunnelsene gjøres mer eksplisitte for

elevene, eller kanskje må litteraturvalget åpne for et enda bredere spekter av tekster, hvor også elevene får være med og velge hva som skal leses.

Til tross for kritikken mot Virginia Woolf, er det likevel noe i essayet hennes som gir gjenklang i datamaterialet som er undersøkt i denne oppgaven: leseengasjementet. Det er tydelig at lærerne har opplevd en leseglede som de ønsker at elevene også skal få oppleve. Derfor er de så opptatt av litteraturundervisning. Ved å bringe elevene inn i tekstenes verden, gjør ikke norsklærere bare sin oppgave som lesere, men også som lærere: De utvikler nye lesere. Hvorfor? Jo, på grunn av kjærligheten til lesing.

## LITTERATURLISTE

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 2, 15-22.
- Anderson, B. (1996). *Forestilte fellesskap- refleksjoner omkring nasjonalismen opprinnelse og spredning* Spartacus.
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Berge, K. L. (2016). Nokre saksopplysninger om literacy i norskfaget. *Dag og Tid* (30.12.2016) s. 35
- Bergem, M. K. H. (2021). *Den narrative filmen som en av norskfagets tekster. 207 norsklæreres bruk av film i norskundervisningen på ungdomstrinnet*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88295/Den-narrative-film-som-en-av-norskfagets-tekster---207-norskl-ereres-bruk-av-film-i-norskundervisningen-pa--ungdomstrinnet.pdf?sequence=1>
- Bjørkeng, Peer Harry (1996). «Norsklæreren, yrkesfaglæreren og den skjønnelitteraturen». I Tove Berg (Red.). *Norsk i yrkesfag*. Del av Skriftserie, nr. 91. Landslaget for Norskundervisning.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse— om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*, 2, 3-11.
- Creswell, J. (2015). *A concise introduction to mixed methods and research*. Sage Publications.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107, (2), 85–99.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and Method*. Crossroad.
- Gallagher, K. (2009). *Readicide. How schools are killing reading and what you can do about it*. Stenhouse Publishers.
- Gamlund, E., Svendsen, L. Fr. H., Säätelä, S. (2016). *Filosofi for humanister*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gujord, H. og Vassenden, A. (2015). Litterære distinksjoners bryksomhet. I: N. A. Bergsgard og A. Vassenden (Red.). *Hva har øjen gjort med oss? Økonomisk vekst og kulturell endring*, (s. 280-302). Cappelen Damm Akademisk.
- Hagen, E. B. (2004). *Litteraturkritikk: en introduksjon*. Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet- om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal Akademisk.



- Hernes, G. (1996). Sentralpilaren. I: V. Ystad og L. Bliksrud (Red.). *Norskfaget fra førskole til forskning: Eleve innlegg*. Aschehoug.
- Hume, D. (2008) Om standarden for smak. I: K. Bale og A. Bø-Rygg (Red.). *Estetisk teori— en antologi*. Universitetsforlaget.
- Imerslund, K. (2013). *Norske klassikere. Litterære essays*. Høgskolen i Hedmark.
- International Movie Database (u.å.) *Top 250 movies*. IMDb. <https://www.imdb.com/chart/top/>
- Iser, W. (1997). The reading proses: a phenomenological approach. I D. Lodge (Red.). *Modern criticism and theory. A reader* (s. 211-228). Longman.
- Jang, B. G., Conradi, K., McKenna, M. C., Jones, J. S. (2015). Motivation. Approaching an Elusive Concept Through the Factors That Shape It. *The Reading Teacher*, 69 (2), 239–247.  
DOI:10.1002/trtr.1365
- Jensen, P. R. (2017). *Læreres valg og bruk av klassikere i norskundervisningen*. [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. BORA. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/16572>
- Jordheim, H., Rem, T. (2014). *Hva skal vi med humaniora?* Fritt ord.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Læreplan for videregående opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretninger*. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Kunnskapsdepartementet (2008) *Læreplan i norsk (NOR1-02)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2008. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-02>
- Kunnskapsdepartementet (2009) *Læreplan i norsk (NOR1-03)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2009. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-03>
- Kunnskapsdepartementet (2010) *Læreplan i norsk (NOR1-04)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2010.  
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-04?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob#>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014). Modellering- læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I T. Kringstad & T. Kvithyld (Red.) *Vurdering av skrivning* (s. 15-28). Fagbokforlaget.
- Large, I. (2018) Dybdelæring. I: Utdanningsdirektoratet (2018, 29.10) *Film: Dybdelæring* Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Lesesenteret (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet*. Universitetet i Stavanger.
- Lindhardt, J. (1987). *Retorik*. Munksgaard/LNU/Cappelen.
- Myren- Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden*, Vol. 14, Nr. 3.  
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.7811>
- Norsk senter for forskningsdata (u.å.) *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. NSD.  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Nussbaum, M. (2016). Den narrative forestillingsevne. I: I. Engelstad (Red.). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne* (25-57). Pax Forlag.
- Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- OECD (2021). *21st-century readers. Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten. Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I: S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.) *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.

- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I: T. S. Frønes & F. Jensen (Red.). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Rosenblatt, L. (1956). The acid test for literature teaching. *The English Journal*, 45 (2), 66-74.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Sarromaa, S. (2019). *Innblikk i skilsmisens historie*. Res Republica. Hentet 10.02.2022 fra  
<https://agendamagasinet.no/artikler/innblikk-skilsmisens-historie/>
- Sejersted, J. M. (2016). Kald klo om norskfaget. *Dag og Tid* (2.12.2016), s. 34.
- Selboe, T. (2018). *Leselyst. Om bøker, liv og litteratur*. Kagge forlag.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD.  
*Nytt norsk tidsskrift*, 31 (1), 30-43.
- Sjøberg, S. (2020, 13. mars). Didaktikk. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/didaktikk>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2014). Innledning. I: A. Skaftun, O. J. Solheim og P. H. Uppstad (Red.).  
*Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skarpenes, O. (2007). Den «legitime kulturens» moralske forankring. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 48 (4), 531-558.
- Skaug, S., Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag- hvilke tekster velger norsklærerne?  
*Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 5(1), 2019, 85-117.  
<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant*. Universitetsforlaget.
- Smith, B. (2021, 05. desember). How TikTok reads your mind. *New York Times*.  
<https://www.nytimes.com/2021/12/05/business/media/tiktok-algorithm.html>
- Sæther, V., Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget- ei verktøykasse for klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Tjøra, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Lærere i videregående skole*. [Statistikk]  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/larere-videregaende-skole/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne lese/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 13.03). *Dybdelering*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelering/>

Vassenden, E. (2019). Kunsten å hate. Eller: Hvilken plass har kritikken i de nye offentlighetene? *Samtiden*, 2019 (3), 108-115.

Vessey, D. (2009). Gadamer and the fusion of horizons. *International Journal of Philosophical Studies*, 17 (4), 531–542.

Weinreich, T. (2004). *Kanon - litteratur i folkeskolen*. København: Høst & Søn.

Woolf, V. (u.å). *The love of reading*. Hentet 08.12.2021 fra

<http://www.read52booksin52weeks.com/2009/02/love-of-reading-virginia-woolf.html>

Woolf, V. (1942). *Middlebrow*. Hentet 12.05.2022 fra

<https://gutenberg.net.au/ebooks12/1203811h.html#ch-23>

Aase, L. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I: A. J. Aasen og S. Nome (Red.). *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget.

# VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE — LÆRERE

## 1. Bakgrunnsinformasjon

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet i skolen, og hvilke trinn har du jobbet på da?
3. Alder (holder med tiår)
4. Hvilke klasser har du i norsk i år?

1. Hvorfor ønsket du å bli norsklærer?
2. Hvordan er du selv som leser? Leser du mye/lite, og hva leser du i tilfelle?

## 2. Hovedvekt i litteraturundervisning

3. Hva tenker du om litteraturundervisning? Er det en viktig del av norskfaget? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva er det i tilfelle som er viktig?
4. Norskfaget har, ifølge den generelle delen av læreplanen, et særlig ansvar for leseopplæring. Hvilke implikasjoner gir dette for din undervisning på videregående?
5. Hva legger du størst vekt på i forhold til valg av litteratur?
  1. Hva tenker du om klassikere kontra samtidslitteratur?
  2. Hva tenker du om lengre verk kontra utdrag?
  3. Hva tenker du ifht. ulike sjangre, og særlig skjønnlitteratur kontra sakprosa?
  4. Hvis du skulle rangert disse ulike faktorene som kan påvirke valg av litteratur, hvilke påvirker valget ditt mest og hvilke tenker du minst på?
    - Tematikken i teksten
    - Eksempel på virkemidler/sjanger
    - Eksempel på epoke
    - Læreboken
    - Kanon
    - Målform
    - Internasjonal/nasjonalt/samisk litteratur
    - Selvvagt (enten helt eller delvis)
    - Lengde
6. Varierer denne hovedvekten fra trinn til trinn? Vektlegger du andre ting i VG1 enn i VG3 feks?

7. I løpet av et skoleår, hvor mange hele verk legger du opp til at skal bli lest, enten i klasserommet eller hjemme? (Primært romaner)
8. Hva mener du er de største utfordringene med å ha litteraturundervisning på videregående?

### **3. Lesing og lesevaner**

9. Hva er inntrykket ditt ifht. elevenes lesevaner? Leser de? Har dette endret seg i løpet av de årene du har arbeidet som lærer?
10. Har du et fokus på leseopplæring, kanskje særlig i forbindelse med utvikling av leselyst? Hvordan da i tilfelle?
11. Hvis du skal gi et overslag, helt hypotetisk sett selvfølgelig, hvor stor prosentandel av norsktimene bruker elevene på å lese? Og hvor mye av tiden går med til å lese bøker de selv har valgt?
12. Pleier du å snakke om egne lesevaner og oppfordre til egen lesing? Tipse om gode bøker feks? Gi tid til egen lesing?
13. Flere analyser av PISA-testene viser at elevene leser stadig mindre. Har du noen tanker rundt hvordan lærere kan bidra til å snu denne trenden?

## VEDLEGG 2: SPØRSMÅLSOVERSIKT — ELEVER

### 1. Presentasjon

1. Kjønn
  1. *Mann, Kvinne, Annet*
2. Hvilken studieretning går du?
  1. *Studieforberedende, Yrkesfag, Helsefag, Påbygg*

### 2. Dine lesevaner hjemme

1. Anser du deg selv som en «leser»?
  - *Ja, Nei, Delvis*
2. I løpet av skoleåret 2020-2021, hvor mange hele bøker tror du at du leste hjemme?
  - *0, 1-2, 3-4, 5-6, flere enn 6*
3. Hva het disse bøkene? (Hvis du krysset av på 0, så bare skriv en skråstrek i feltet under)
  - *Skriv svar selv*
4. Pleier du å høre på lydbøker?
  - *Ja, vil heller høre lydbok enn å lese selv, Ja, av og til, men leser også bøker, Nei*
5. Hvis du har hørt lydbøker det siste året, hvilke har du da hørt? (Hvis du ikke har hørt noen, kan du skrive en skråstrek)
  - *Skriv svar selv*
6. Leser du andre ting enn bøker hjemme? (Enten digitalt eller på papir. Merk av alle alternativ som gjelder deg)
  - *Flere valg mulig: Biografier og faktabøker, Tegneserier, Aviser og artikler, Blogger og nettsider, Kortere tekster som noveller e.l., Twitter-meldinger og jodler.*
7. Leste dine foreldre/foresatte for deg da du var barn?
  - *Ja, hver dag, Ja, hver uke, Ja, flere ganger i måneden, Ja, noen ganger i halvåret, Sjelden, Nei, aldri*
8. Hvilke bøker leste de for deg? (Hvis du ikke ble lest for eller ikke husker, så skriv en skråstrek)
  - *Skriv svar selv*
9. Begynte du å lese bøker på egenhånd etter at du hadde lært å lese?
  - *Ja, hverdag, Ja, hver uke, Ja, flere ganger i måneden, Ja, noen ganger i halvåret, Sjelden, Nei, aldri*

### 3. Dine lesevaner på skolen

1. I løpet av skoleåret 2020-2021, hvor mange hele bøker leste du på skolen i norskundervisningen?
  - 0, 1-2, 3-4, 5-6, flere enn 6
2. Hvilke bøker var dette?
  - *Skriv svar selv*
3. Hvor mange ganger i løpet av skoleåret 2020-2021 besøkte du biblioteket i forbindelse med norskfaget (ikke for å sitte og jobbe, men for å låne bøker, få boktips osv.)?
  - 0, 1-2, 3-4, 5-6, flere enn 6
4. Hvor ofte besøker du ditt lokale bibliotek utenfor skolen?
  - *Skala: Aldri— Sjelden—Av og til—Ofte — Hver måned —Hver uke*
5. Hvor mye tid til egen lesing får dere i norsktimene? (enten selvvalgt litteratur eller bestemt av læreren)
  - 0-10%, 10-20%, 20-30% 30-40%, 40-50%, mer enn 50%.
6. Hvor mange av tekstene som dere leser i norskfaget får du velge selv?
  - 0-10%, 10-20%, 20-30% 30-40%, 40-50%, mer enn 50%.
7. Hvordan vil du beskrive de tekstene dere leser i norskfaget? (Kjedelig, spennende, interessante, irrelevante osv.) Prøv å bruke så mange adjektiv du klarer.
  - *Flere valg mulig: Spennende, Interessante, Kjedelige, Irrelevante, Vanskelige, Kjekke, relevante, Lærerike, Underholdende, Annet... (skriv svar selv)*
8. Hvordan opplever du at din motivasjon for å lese er etter at du leste disse tekstene?
  - *Skala: Mye lavere enn før, Lavere enn før, Uendret, Høyere enn før, Mye høyere enn før*
9. Hvorfor tror du motivasjonen din blir påvirket på denne måten?
  - *Skriv svar selv*

### 4. Holdninger til lesing

1. Hvor ofte kommer læreren din med boktips til bøker du kan lese hjemme?
  - *Skala: Aldri— Sjelden—1-3 ganger i halvåret — 1-3 ganger i måkende —Hver uke*
2. Hvor ofte kommer bibliotekaren med boktips til bøker du kan lese hjemme?
  - *Skala: Aldri— Sjelden—1-3 ganger i halvåret — 1-3 ganger i måkende —Hver uke*
3. Hvor ofte kommer læreren din med oppfordringer om å lese bøker hjemme?
  - *Skala: Aldri— Sjelden—Av og til—Ofte — Hver måned —Hver uke*
4. Anser du det som viktig å lese bøker? Hvorfor/hvorfor ikke?
  - *Skriv svar selv.*



5. På en skala fra 1-10, hvor stor vil du si at din motivasjon for å lese er?
  - *Skala: 1 liten motivasjon -10 stor motivasjon*
6. Hvordan kan læreren legge opp undervisningen på en måte som gjør at det blir kjekt å lese?
  - *Skriv svar selv*
7. Hva kan du gjøre for å få større lesemotivasjon?
  - *Skriv svar selv*
8. Kan du fortelle om en positiv leseopplevelse du har hatt, enten hjemme eller på skolen? Hva leste du, og hvorfor ble dette en god opplevelse?
  - *Skriv svar selv*
9. Gav denne opplevelsen deg lyst til å lese mer? Hvorfor/hvorfor ikke?
  - *Skriv svar selv*

## VEDLEGG 3: INFOSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING, LÆRERE

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Hvordan påvirker litteraturundervisning elevenes lesemotivasjon?<sup>50</sup>*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan litteraturundervisningen påvirker elevers lesemotivasjon. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I prosjektet ønsker jeg å undersøke i hvilken grad lesing inkluderes i litteraturundervisningen på skolen, hvilke tekster som leses og hvordan dette virker inn på elevenes lesemotivasjon. Formålet med studien er å få et innblikk i elevenes lesevaner og deres opplevelse av litteraturundervisningen for å bedre kunne tilrettelegge denne undervisningen og bidra til økt lesemotivasjon. I studien vil elevers svar på en spørreundersøkelse og læreres svar på intervju bli analysert og sett i sammenheng. Prosjektet munner ut i en masteroppgave som skal leveres våren 2022.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet. Det er lektorstudent Solveig Hauge Birkenes som vil utføre studien.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi jeg ønsker å intervju fem norsklærere på videregående skole om deres undervisningspraksis når det gjelder litteraturundervisning og deres tanker om lesing i undervisningen. I vårens praksisperiode hadde vi noen uformelle samtaler om dette, og jeg ønsker å intervju deg for å høre mer om hva du tenker om dette temaet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju som vil handle om din undervisningspraksis og tanker om litteratur og lesing. Intervjuet vil vare i ca. 60 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

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

---

<sup>50</sup> Problemstillingen ble endret i etterkant av undersøkelsene. Den gjeldende problemstillingen presenteres i kapittel 1.1. Endringen hadde ikke noe å si for utførelsen av undersøkelsene.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Svarene dine vil kunne bli gjengitt i masteroppgaven, men du vil da være anonymisert. Det vil bare være jeg og min veileder som vil kjenne til svarene dine før de bli anonymisert. Det vil ikke oppgis andre opplysninger om deg enn at du jobber på videregående skole, kjønn og hvor lenge du har arbeidet i skolen. Etter intervjuet vil svarene dine transkriberes og lagres frem til oppgaven er levert.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Svarene på intervjuet og transkriberingen vil da slettes. Lydopptaket vil slettes så snart intervjuet er transkribert.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Bergen ved Solveig Hauge Birkenes ([sbi015@uib.no](mailto:sbi015@uib.no)) eller Per Arne Michelsen ([per.michelsen@uib.no](mailto:per.michelsen@uib.no)).
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim ([personvernombud@uib.no](mailto:personvernombud@uib.no))

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Veileder

Masterstudent

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan påvirker litteraturundervisningen elevenes lesemotivasjon?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at oppgitte opplysninger om meg publiseres
- at svarene mine i intervjuet kan gjengis i oppgaven

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

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

## VEDLEGG 4: INFOSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING, ELEVER

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Hvordan påvirker litteraturundervisningen elevenes lesemotivasjon?»<sup>51</sup>

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan litteraturundervisningen påvirker din motivasjon for lesing. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I prosjektet ønsker jeg å undersøke i hvilken grad lesing inkluderes i litteraturundervisningen på skolen, hvilke tekster som leses og hvordan dette virker inn på elevenes lesemotivasjon. Formålet med studien er å få et innblikk i elevenes lesevaner og deres opplevelse av litteraturundervisningen for å bedre kunne tilrettelegge denne undervisningen og bidra til økt lesemotivasjon. I studien vil elevers svar på en spørreundersøkelse og læreres svar på intervju bli analysert og sett i sammenheng. Prosjektet munner ut i en masteroppgave som skal leveres våren 2022.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet. Det er lektorstudent Solveig Hauge Birkenes som vil utføre studien.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i denne undersøkelsen fordi jeg er interessert i å undersøke et utvalg videregående elevers lesevaner og opplevelse av litteraturundervisningen i norskfaget. Flere av norsklærerne på skolen vil også delta i studien, og jeg tror det vil være en fordel å inkludere elever og lærere fra samme skole. Derfor vil du og de andre i klassen din bli spurt om å delta.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 20 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om dine lesevaner og om din opplevelse av litteraturundervisningen på skolen. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Derom du velger å ikke delta, vil du få et alternativt opplegg av læreren din i timen hvor dere skal fylle ut spørreskjemaet.

---

<sup>51</sup> Problemstillingen ble endret i etterkant av undersøkelsene. Den gjeldende problemstillingen presenteres i kapittel 1.1. Endringen hadde ikke noe å si for utførelsen av undersøkelsene.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Svarene du gir vil være anonyme, og det vil bare være jeg og min veileder som ser svarene dine. Noen av svarene du gir, vil kunne bli gjengitt i masteroppgaven, men da vil det som nevnt være anonymt og umulig å spore tilbake til deg.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Svarene på spørreundersøkelsen vil da slettes.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

•Universitetet i Bergen ved Solveig Hauge Birkenes ([sbi015@uib.no](mailto:sbi015@uib.no)) eller Per Arne Michelsen ([per.michelsen@uib.no](mailto:per.michelsen@uib.no)).

•Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim ([personvernombud@uib.no](mailto:personvernombud@uib.no))

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Veileder

Masterstudent

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan påvirker litteraturundervisningen elevenes lesemotivasjon?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i digital spørreundersøkelse
- at svarene jeg oppgir kan gjengis anonymt i masteroppgaven

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

---

Signert av prosjektdeltaker

Dato

## VEDLEGG 5: GODKJENNING, NSD



# Vurdering

**Referansenummer**

585493

**Prosjekttittel**

Elevenes leselyst

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

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

Per Arne Michelsen , per.michelsen@uib.no, tlf: 55582438

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Solveig Hauge Birkenes, sbi015@uib.no, tlf: 95494407

**Prosjektperiode**

09.08.2021 - 24.06.2022

**Vurdering (1)**

30.07.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.7.2021. Behandlingen 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 innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 24.6.2022.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD 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

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

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Lykke til med prosjektet!

## SAMMENDRAG

I denne oppgaven undersøker jeg hvilke faktorer norsklærere og elever mener er viktige for at litteraturen som leses i norskfaget skal kunne oppleves motiverende. Målet med oppgaven er å få en forståelse for valgene lærerne tar når de skal velge litteratur, og hva elevene mener om denne litteraturen. Jeg har derfor arbeidet med følgende forskningsspørsmål: 1) Hvilke faktorer påvirker lærernes valg av litteratur i norskfaget? 2) Hvilke ønsker for litteraturvalget har elevene? 3) Hvordan er forholdet mellom lærernes begrunnelser for valg av litteratur og elevens holdninger til tekstene? 4) Hvordan kan man velge tekster som bidrar til økt lesemotivasjon for elevene?

For å kunne svare på problemstillingen, har jeg i tillegg til å lese relevant faglitteratur, hatt datainnsamling ved en videregående skole utenfor Bergen. I innsamlingen ble det brukt metodetriangulering, hvor jeg hadde intervju med fem lærere og spørreundersøkelse med elevene deres. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, og disse ble senere transkribert. For spørreundersøkelsen ble det brukt et digitalt verktøy som samlet informasjonen i grafer og matriser, noe som gjorde prosessen med å kode svarene, lettere.

Datamaterialet viser at lærere og elever tenker noe ulikt om faktorer som er viktige for å velge motiverende litteratur. Lærerne ønsker at litteraturen skal være av en viss kvalitet, mens elevene ser relevans som det viktigste kriteriet for kvalitet. Elevene ønsker derfor å velge mer litteratur selv, noe lærerne er skeptiske til, fordi de opplever at elevene da gjør dårlige valg. Selv om lærerne ønsker å lese hele verk, velger de ofte utdrag fordi de har et presset tidsbudsjett. Elevene på sin side opplever ofte at arbeidet med litteratur er kjedelig, fordi det følger så mange oppgaver etter lesingen. Ofte synes de også at litteraturen er for vanskelig, mens lærerne opplever at elevene gjerne velger for lett litteratur om de får velge selv.

En diskusjon av disse motstridende meningene fører til konklusjonen at det kreves balanse i litteraturvalget, og at det er viktig at elevene blir presentert for begrunnelsene for hvorfor de skal lese den aktuelle teksten. Det er også viktig at læreren er bevisst på hvilken fase elevene er i som lesere og faktorer som kan øke motivasjonen. Fokus på både balanse og bevisstgjøring kan bidra til økt lesemotivasjon hos elevene.

## **ABSTRACT**

In this thesis I investigate which factors Norwegian teachers and their students emphasize for choosing motivating literature for use in the Norwegian subject. The purpose of the thesis is to understand the choices teachers make when choosing literature, and what the students think of this literature. I have therefore focused on the following questions: 1) Which factors affect teachers when choosing literature for their Norwegian classes? 2) What wishes do the students have for the choice of literature? 3) What is the correlation between the teacher's reasons for choosing the literature and the student's attitudes towards this literature? 4) How can we choose literature that contributes to an increased motivation for reading for the students?

In order to answer the questions I have read relevant theoretical literature on the subject and collected data at a Norwegian high school outside of Bergen. I have used mixed methods, where I had interviews with five teachers and survey with their students. Audio recordings were made of the interviews, and then they were later transcribed. For the survey I used a digital tool that gathered the information in graphs and matrices, which made the process of coding the data easier.

The data material shows that the teachers and students have different thoughts about which factors that are important when choosing literature. The teachers want the literature to be of a certain quality, while relevance is the most important criteria for quality among the students. The students therefore wish to choose more literature for themselves, but the teachers are skeptical to this because they think the students then make poor choices. Even though the teachers want to read entire works, they often choose excerpts of texts because of limited time resources. The students, on the other hand, often experience that working with literature is boring, because of the tasks and analyzes following the reading. They also feel like the literature is too hard for them to read, while the teachers feel like the students choose to simple literature when they get to choose themselves.

A discussion of these conflicting opinions led to the conclusion that a balance is necessary when choosing literature, and that it is important for the students to be presented with the reasons for why they're going to read the specific text. It is also important that the teacher is aware of factors that can increase motivation and what phase the students are in as readers. Focus on both balance and awareness on the reasons to read can contribute to an increased reading motivation for the students.

## OPPGAVENS PROFESJONSRELEVANS

30.april 2021 publiserte VG artikkelen «Nye studenter dårlig forberedt: -Leser ikke nok bøker». Artikkelen viser til studentundersøkelsen Studentbarometeret fra 2019 som viser at 3 av 5 studenter ikke opplevde at videregående skole gjorde dem forberedt på studielivet. I artikkelen intervjuet VG student Stella Ramborg, som i 2020 skrev et leserinnlegg med samme tematikk, og Kari Mari Jonsmoen, professor i universitets- og høyskolepedagogikk. Begge to trekker særlig frem at det leses for lite lengre tekster på videregående, noe som gjør elevene mindre rustet til å lese lengre, akademiske tekster og trekke ut det viktigste innholdet av dem.

Opgavens tematikk med er andre ord høyst relevant og dagsaktuell. Problemstillingen har rettet seg mot lesing og litteraturundervisning, og gjennom empiriske undersøkelser har jeg forøkt å finne ut hvilke faktorer elever og lærere trekker frem for å velge motiverende litteratur i norskfaget. Lærernes og elevenes utsagn er forsøkt sett i sammenheng med hverandre og med relevant faglitteratur for å få en større forståelse av hvordan man kan velge tekster som både gir elevene den kunnskapen de skal ha når de går ut fra videregående skole, og gir dem et positivt syn på lesing og litteratur.

I arbeidet med oppgaven er det særlig tre ting jeg vil trekke frem som relevante og utviklende for min profesjonsfaglige kompetanse: 1) Arbeidet med faglitteraturen om lesing og litteratur, fordi jeg nå opplever å ha en bredere forståelse av hvordan leseprosessen fungerer, 2) intervjuet med lærerne, fordi det er både lærerikt og inspirerende å høre andre, erfarne lærere dele sine tanker og erfaringer, og 3) spørreundersøkelsen med elevene, fordi det var interessant å lese deres meninger om lesing, og få en større forståelse for deres opplevelse av norskfaget.

Som kommende norsklærer med videregående skole som mulig arbeidssted, vil det å forberede elevene på studentlivet være et viktig aspekt ved undervisning, og da særlig når det gjelder utvikling av lese- og skrivekompetansen. Jeg håper og tror at arbeidet med denne oppgaven har gjort meg mer rustet til å hjelpe mine fremtidige elever til å føle seg mer forberedt på videre studier. Jeg håper også at erfaringene og kunnskapen jeg har fått, vil hjelpe meg til å legge opp litteraturundervisning på en slik måte at elevene ikke bare går ut fra videregående skole med økt lese- og skrivekompetanse, men også med økt leselyst.

Vik, I. (2021, 30.04) Nye studenter dårlig forberedt: - Leser ikke nok bøker. *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/bnPPJ3/nye-studenter-daarlig-forberedt-leser-ikke-nok-boeker>