

LUNA

Joakim Åbyholm

Bacheloroppgave

”Lesing er lett når noe spennende skjer”

”Reading is easy when something exciting happens”

Grunnskolelærerutdanning 1-7

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

I løpet av min praksisperiode arbeidet vi mye med lesing med elever på fjerde trinn. Flere av elevene uttrykte stor begeistring for ulike bøker, og selv de mindre motiverte leserne og de svakere leserne kunne snakke varmt om spennende fortellinger og gode opplevelser de fikk av ulike bøker. I prinsipper for opplæringen understrekes det at motivasjon er viktig for alle elever, både i medgang og i motgang og at motiverte elever er mer nysgjerrige og mer utholdende i skolearbeidet sitt (Kunnskapsdepartementet, 2015). Selv har jeg alltid vært glad i å lese og i min egen oppvekst og skjønnlitteratur har vært med på å forme meg til den jeg er i dag. I praksis gjorde elevenes leseglede meg nysgjerrig på hva slags litteratur som skapte et slikt engasjement.

Jeg vil begynne med å takke mine informanter som stilte opp i intervjuene mine. Denne oppgaven hadde ikke eksistert om det ikke hadde vært for deres interessante svar og refleksjoner. Min praksislærer og elevenes kontaktlærer, som hjalp meg med utvalget av informanter og som har kommet med gode forslag og tilbakemeldinger i prosessen for å samle inn datamaterialet. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Kjersti Bartnæs Krallinger, som har hjulpet meg masse med gode forslag, kritiske spørsmål og alternative synsvinkler.

Lillehammer, mai 2017

Joakim Åbyholm

Norsk sammendrag

I denne Bacheloroppgaven undersøker jeg hva som motiverer elever på fjerde trinn til å lese, hva de leser og denne litteraturens kjennetegn. Formålet med oppgaven er å drøfte denne motiverende litteraturens plass i skolen og drøfte hva slags effekt denne litteraturen har på leserne. I tillegg til motivasjon er identitet et sentralt tema for oppgaven, og jeg tar opp hvordan litteratur påvirker identitetsdanningen hos unge individer på bakgrunn av teori.

Oppgavens materiale ble samlet inn ved en gjennomførelse av en rekke kvalitative forskningsintervjuer. Før intervjuene utarbeidet jeg to intervjuguider og gjorde et strategisk valg av informanter. To gutter og to jenter ble intervjuet i tillegg til elevenes kontaktlærer. Gjennom intervjuene fikk jeg greie på at indre motivasjon drev elevene, hva elevene så på som god litteratur og bakgrunnen for deres motivasjon og eksempler på bøker de leste. Videre ser jeg nærmere på noen av bøkene informantene mine løfter frem. Jeg ser etter fellestrekk blant bøkene og hva som kjennetegner denne formen for litteratur. Jeg drøfter deres identitetsdannende funksjon med Appleyards leseutviklingsstadier og Sylvi Pennes *Norsk som identitetsfag* som teoretisk grunnlag. Bøkene er prototypiske heltereiser, som gir elevene en narrativ grunnstruktur de kan bruke for å bearbeide hendelser fra sitt eget liv.

Til slutt drøfter jeg denne litteraturens plass i norskfaget. Flere er skeptiske til å bruke såkalt kommersiell eller masseprodusert litteratur, og andre stiller spørsmål ved norskfagets rolle i skolen. Barnelitteraturen blir sett på av mange ulike øyne og den har flere funksjoner. Ofte krysser disse funksjonene hverandre og norsklærere må prøve å balansere de ulike forventningene fra de forskjellige aktørene i skolen. Læreren har et ansvar for å formidle mangfoldig litteratur, kultur gjennom litteratur og samtidig motivere elevene til lesing. Den motiverende litteraturen kan ha en identitetsdannende effekt og kan brukes av læreren som et grunnlag for en dypere litterær kompetanse og møte med mer krevende tekster.

Engelsk sammendrag (abstract)

In this Bachelors thesis I examine what motivates students in fourth grade to read, what they read and the characteristics of this type of literature. The purpose of this assignment is to discuss the role and place of this motivational literature in school, and examine the impact this literature on its readers. In addition to motivation, identity is a central theme of this assignment and I discuss how literature affects the identity of young readers based on theory.

The assignment's material was collected by conducting a number of qualitative research interviews. Prior to the interviews I prepared two interview guides and made a strategic choice of informants. Two boys and two girls were interviewed in addition to the students' contact teacher. Through the interviews, I realized that inner motivation drove the students, what the students consider good literature and the background for their motivation and examples of books they read. Furthermore, I look at some of the books my informants mention. I look for common features among the books and what characterizes this form of literature. I discuss their identity-forming function with Appleyard's reading development stages and Sylvi Pennes *Norsk som identitetsfag* as the theoretical basis. The books are prototypical hero journeys, giving students a narrative basic structure they can use to process events from their own lives.

Finally, I discuss this literature's place in the Norwegian subject. Several are skeptical about using so-called commercial or mass-produced literature, and others ask questions about the Norwegian subject's role in school. Children's literature is viewed by many different eyes and it has more features. Often these functions intersect and cross and Norwegian teachers must try to balance the different expectations of the schools different participators. The teacher has a responsibility to convey diverse literature, culture through literature, all the while motivating students to read. The motivational literature can have an identity-forming effect and

can be used by the teacher as a basis for deeper literary competence and meeting with more demanding texts.

Innhold

Table of Contents

Forord	3
Norsk sammendrag	4
Engelsk sammendrag (abstract)	5
Innhold	7
1. Innledning	8
Redegjørelse av oppgave og problemstilling.....	8
2. Hoveddel	10
Teori	10
<i>Hva er lesing?</i>	10
<i>Motivasjon og lese lyst</i>	11
<i>Norskfagets dimensjoner og barnelitteraturen</i>	12
<i>Identitet</i>	13
Metode.....	15
<i>Valg av metode</i>	15
<i>Valg av informanter og beskrivelse av datainnsamling</i>	16
<i>Etiske overveielser</i>	17
<i>Reliabilitet og validitet</i>	18
Presentasjon og analyse av datamaterialet	19
<i>Motivasjon</i>	19
<i>Hva slags litteratur velger elevene?</i>	22
<i>Heltelitteratur og identitetsutvikling</i>	23
<i>Den motiverende litteraturen i skolen</i>	25
3. Avslutning	28
4. Litteraturliste	30
Rammeverk, læreplaner og statlige meldinger:.....	32
5. Vedlegg	33
Intervjuguide for elevintervju	33
Rangeringstabell fra elevintervjuet	35
Intervjuguide for kontaktlærerintervju og samtykkeskjema.....	36

1. Innledning

Redegjørelse av oppgave og problemstilling

Skjønnlitteratur har alltid hatt en stor plass i skolen og i norskfaget. Samtidig stilles det spørsmål ved fortellingenes relevans i et samfunn som krever reflekterte, utdannede og nytenkende samfunnsborgere. Elevene i dagens skole utdannes til en verden vi ikke kan forestille oss og til yrker som ikke eksisterer. Kravene for utdanning blir stadig høyere og konkurransen på det globale markedet blir sterkere. Hva slags nytte har så skjønnlitteratur når vi trenger samfunnsborgere som skal opprettholde den norske stat, tjene penger ved å konkurrere med et marked på et internasjonalt plan og forholde seg til nye former for tekster i et stadig mer komplisert samfunn?

Å kunne kapitalisere på elevenes motivasjon og leselyst er en viktig egenskap hos en god norsklærer. Norskfagets mange dimensjoner stiller høye krav til norsklæreren og man må forstå både eleven som leser og litteraturens potensiale for å skape fruktbare tekstkulturer og god undervisning i klasserommet. "Lesing er lett når det er noe spennende som skjer" forteller en av informantene mine i et intervju. Gjennom fortellinger kan man skaffe seg innsikt og forståelse ved å ta del i opplevelser, oppleve synspunkter og møte holdninger, tankesett og kulturer. For å gjøre dette må man ikke kun forholde seg til tekster som "ikkje har vore del av kanon i skulen, men [tekster] som no er ein del av livsverda til elevane" (Aasen, 2014, s.167). I et mer heterogent samfunn, der kulturelt mangfold og subkulturer oppstår blant elevene trenger man innsikt i de tekstene elevene omgås og søker til av egen vilje. Skjønnlitteraturen er sentral for identitetsutviklingen hos barn og unge ved at tekstene former elevenes holdninger og tenkemåter og ved å gi eleven mulighet til å prøve ulike roller (Smidt, 2013, s.21). Ved å bearbeide våre egne liv gjennom fortellinger og utvikler dermed et arsenal for å møte konflikter i den virkelige verden.

Problemstillingen min for denne oppgaven er som følger:

Hva kjennetegner skjønnlitteraturen som skaper leseglede blant elevene og hvordan kan man begrunne denne litteraturens plass i skolen?

I denne oppgaven vil jeg se på de motiverende faktorene bak en håndfull elevers lesing. Disse elevene gikk på fjerde trinn og de deltok gjennom individuelle kvalitative forskningsintervjuer. Hva slags bøker skaper leselyst og har disse bøkene noe til felles?

Informantene jeg intervjuet har alle ulike holdninger til lesing og til norskfaget, og ulike grader av leseferdigheter. Allikevel peker alle informantene på bøker de har funnet som virkelig har fengst dem. Selv den minst leseglade eleven fant en bok som gjorde at han leste med samme hastighet og flyt som klassens største lesehest. Gjennom tolkning og analyse av kvalitative forskningsintervjuer vil jeg se på elevenes holdninger til lesing og hva som motiverer dem til å lese. Videre vil jeg se på eksemplene de trekker frem som virkelig gode bøker og finne ut hva disse bøkene gjør for å skape leseglede. Jeg skal se på kjennetegn ved disse bøkene, på fellestrekk og på deres litterære kvalitet. Til slutt skal jeg drøfte denne skjønnlitteraturens plass i norskfaget.

2. Hoveddel

Teori

Hva er lesing?

Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene, som skal skape grunnlaget for livslang læring. Rammeverket for grunnleggende ferdigheter definerer det å kunne lese som "å kunne skape mening fra tekst" (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.10) og begrunner lesingens plass som en grunnleggende ferdighet ved å løfte frem lesingens funksjoner.

"Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte"

(Kunnskapsdepartementet, 2015, s.10)

Dette blir understreket i Stortingsmelding 23, kapittel 4, *Språk bygger broer*, (2007-2008) hvor det norske språket blir beskrevet slik:

"[Språket] binder det norske samfunnet sammen, på tvers av sosiale, økonomiske, kulturelle og etniske skillelinjer. Anvendelse av språk, blant annet gjennom lesing, blir ansett som det viktigste verktøyet skolen kan gi elevene for identitetsbygging, danning, læring og samfunnsdeltakelse og lesing blir løftet frem som en aktivitet med en verdi i seg selv"

(Det Kongelige Kunnskapsdepartementet, 2008, s.30).

Motivasjon og identitetsbygging er de sentrale elementene jeg vil ta for meg og drøfte i denne oppgaven. Derfor vil jeg begynne med å presentere hva lesing er og hvilke definisjon av lesing oppgaven vil forholde seg til videre.

Gough og Tunmer har definert lesing som $R=DxC$, *reading = decoding x comprehension* (Gough, Tunmer, 1986, s.7), eller $L=AxF$ (*Lesing = avkoding x forståelse*) på norsk. Uten forståelse blir ikke lesingen meningsskapende og uten muligheten til avkoding vil man ikke besitte de tekniske ferdighetene for lesing. Man er dermed avhengig av både forståelse og avkoding for å kunne lese. Det har

kommet flere bidrag til utbygging av leseformelen i senere tid og Molander og Skauge (2009, s.109) viser til Frosts utbygging, som legger til emosjon (E), og motivasjon (M) i formelen.

$$\frac{L = AxFxM}{E} = \frac{Lesing}{emosjoner (frustrasjon)} = \frac{Avkoding \times Forståelse \times Motivasjon}{emosjoner (frustrasjon)}$$

(Molander, Skauge, 2009, s.109)

Dette vil være modellen jeg tar utgangspunkt i videre siden motivasjon er satt i fokus, både for de kvalitative intervjuene og for drøftingen av skjønnlitteraturen.

Motivasjon og leselyst

Terje Manger beskriver motivasjon som "[noe som]...kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like" og han påpeker at det er en sentral drivkraft i alle læringsprosesser (Manger, 2013, s.133-134). Man deler ofte motivasjon inn i to typer: ytre motivasjon og indre motivasjon. Ytre motivasjon er motivasjon i form av en belønning eller en form for ros. Motivasjonen for en bestemt aktivitet befinner seg utenfor aktiviteten i seg selv, altså en instrumentell form for motivasjon. Indre motivasjon handler om interesse og engasjement for en aktivitet, eller egenmotivasjon. Aktiviteten i seg selv er belønning og man er ikke avhengig av konstant oppmuntring som ved ytre motivasjon (Manger, 2013, s.134).

I Læreplan i norsk står det at norskfaget blant annet skal "...gi rom for opplevelse..." og "... motivere til utvikling av lese- og skrivelest..." (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.2). Det er altså krav om at læreren skal motivere elevene og legge til rette for gode leseopplevelser i tillegg til den instrumentelle mestringen ved lesing. Bråten peker på flere positive sider ved indre motivasjon. Elevene vil investere mer energi og innsats i sin lesing, lese oftere og vil lese med større utholdenhet. Han mener derfor at arbeid med estetisk lesing vil kunne styrke den instrumentelle lesingen (Bråten, 2008, s.75). Den estetiske verdien til lesing har i nyere tid fått en større plass i skolen og det arrangeres ulike leseaksjoner og klasser har ofte en stillelesingsstund hver dag (Wicklund, 2013, s.272).

Norskfagets dimensjoner og barnelitteraturen

Det er ingen barnelitterær kanon utviklet for Kunnskapsløftet, som forteller læreren hvilke bøker han eller hun skal bruke i klassen. Det er derfor essensielt at læreren har gode redskaper for å velge god litteratur de kan ta med inn i klasserommet. ”De leser for å underholdes. De leser for å vite, for å bli revet med, for å drømme og dikte. Og noen leser fordi de må. De trenger flere arenaer for sin lesing og skolen er en viktig arena” (Lillesvangstu, 2011, s.16). I dag er skolen den viktigste arenaen der alle barn og unge møtes og deler en felles kultur. På skolen påvirkes barna av både sine jevnaldrende og voksenpersonene rundt dem. Barn og unge sosialiseres inn i en bestemt kultur på skolen og dette påvirker blant annet deres holdninger til lesing (Lillesvangstu, 2011, s.16). Elevene skal lære å samhandle med hverandre, møte og løse konflikter og utvikle empati og toleranse. Litteraturen er et viktig verktøy for læring og dannelse og dette understreker Kunnskapsløftet som beskriver norskfaget som ”et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.3). Kunnskapsløftet vektlegger et vidt kulturbegrep med et internasjonalt perspektiv og et dynamisk syn på kultur (Smidt, 2013, s.16-17).

Kultur er i konstant forandring og på skolen skal elevene delta i den skriftlige kulturformidlingen, ikke bare ta imot andres tekster. Elevene skal også på en ”dannelsesreise” i løpet av sin tid på skolen og utfordre sine egne synspunkter, stille spørsmål om verden og samfunnet de befinner seg i og lære å stå fram med sine egne meninger og vurderinger (Smidt, 2013, s.19). Læreren står fritt til å velge litteraturen som skal arbeides med i klasserommet og som litteraturformidler fungerer man samtidig som kulturformidler i klasserommet. Dette er med på å stille enda større krav til lærerens egen kompetanse og kunnskap om barne- og ungdomslitteratur. Samtidig som man skal respektere elevenes litterære preferanser og bidrag er det viktig at elevene møter tekster som stimulerer og utvikler deres egne vurderinger og synspunkter ved å utfordre etablerte normer og tenkemåter. Skolen skal sørge for at elevene møter et ”mangfold av ulike tekster” både innholdsmessig og formmessig. (Wicklund, 2013, s.274).

En god lærer må ha en evne til å vurdere barnelitteratur av alle ulike slag og han eller hun må også vite hvordan man skal sette disse tekstene i bevegelse og bruke dem på en konstruktiv måte i klasserommet. Bjorvand peker på mange ulike sider ved en tekst som er viktig å vurdere, blant annet: Målgruppa, innhold og tema, tekstens kompleksitet og intensitet (Bjorvand, 2012, s.151-162). I en så heterogen gruppe som en skoleklasse er det viktig at læreren har kunnskaper om målgruppa både overordnet og individuelt. Det er lite hensiktsmessig å anbefale bøker utenfor elevenes interesse eller erfaringshorisont (Bjorvand, 2012, s.151). Man bør også spørre seg selv om tema og innholdet er passende for aldersgruppa, og om elevene kan kjenne seg igjen i og identifisere seg med handlingen og/eller karakterene. Eller på motsatt ende av skalaen kan man finne gode bøker som omhandler noe helt løsrevet fra sin egen hverdag, som fantastisk litteratur der "*mundus inversus*" – en verden snudd på hodet, ofte er et sentralt trekk (Bjorvand, 2012, s.153-154). Bjorvand hevder at barn er "kresne lesere" og at de fort legger vekk en bok om den ikke er fengende (Bjorvand, 2012, s.160). Gutter leser ofte ikke bøker der en jente er hovedpersonen, mens jenter som regel ikke har dette problemet (Bjorvand, 2012, s.156). Om en tekst har for mange parallelle narrativ eller hvis form og innhold ikke komplementerer hverandre kan dette også gjøre leseren frustrert. Det samme kan for trege tekster eller tekster som går for fort frem (Bjorvand, 2012, s.161-162).

Identitet

Identitet i det moderne samfunnet er preget av instabilitet, individualitet og tvil, mens tradisjon, forutsigbarhet og tilknytning hvikes vekk (Penne, 2008, s.31-33). "Å kunne leve det moderne livet, er å kunne takle dramatiske endringer – å være fleksibel og kreativ uten å miste retning og mening i sitt livsprosjekt" (Penne, 2008, s.34). Barn trenger stabilitet og trygghet for å forme sin identitet og nettopp derfor er skjønnlitteraturen fremdeles viktig i dagens samfunn. "Gjennom fortellingene i kulturen skaper vi et bilde av oss selv og vår plass i verden" (Penne, 2008, s.36). Livet, som fortellingene, bygger på et narrativt mønster med en begynnelse, en midtdel og en slutt. Giddens kaller dette for "Den biografiske fortellingen", som er grunnlaget for selvidentiteten. Det er en pågående, biografisk kontinuitet som stadig integrerer nye hendelser inn i fortellingen om selvet (Penne, 2008, s.36).

Wolfgang Iser var opptatt av hva tekster "gjør" med leseren, i motsetning til hva den "betyr" for leseren (Maagerø, Tønnessen, 2012, s.15). Iser var av den oppfatning at mennesker trenger litteraturen. Den har vært med oss i "2500 år", så hva er det som gjør at vi er avhengig av litteraturen? (Penne, 2008, s.231). Svaret, ifølge Iser, er todelt, og den første delen handler om at leseren tolker ut av sin egen tilværelse. Ved hjelp av skjønnlitteraturen kan man tre inn i en annen verden og man får adgang til en annen virkelighet man ellers aldri ville kunne oppleve. Iser kaller dette en "eksistensiell utferdsgang" (Penne, 2008, s.231). Motsatt, er lesing en aktivitet som setter i gang prosesser inne i den som leser. Teksten forteller noe om den som leser og man lever seg inn i en tekst ved å finne seg selv i teksten. Iser kaller dette en "fordobling" når leseren blir kjent med andre samtidig som han blir kjent med seg selv (Penne, 2008, s.232). Videre hevdet Iser at tekster er "en sammensmeltning av forestillingene til leseren og ordene, eller rammene, som forfatteren har skrevet" (Ulland, Håland, 2014, s.242). Tomrom i teksten tolkes og fylles av leseren med bakgrunn i deres tidligere erfaringer og forkunnskaper. Den implisitte leser, er en tenkt mottaker for teksten, og kan finnes i formen, innholdet og formålet til en tekst (Ulland, Håland, 2014, s.243).

J. A. Appleyard har utviklet fem leseutviklingsstadier der han peker på fellestrekk ved litteraturen som blir foretrukket av lesere i ulike aldersgrupper. Stadiene er: Den lekende leser, leseren som helt/heltinne, leseren som tenker, leseren som tolker/den pragmatiske leseren (Ulland, Håland, 2014, s.249-250). Stadiet som er relevant for denne oppgaven er det andre leseutviklingsstadiet "Leseeren som helt/heltinne". Dette stadiet er knyttet til aldersgruppa 6-12 år og kjennetegnes ved at leseren ofte identifiserer seg med hovedpersonen i stor grad. (Maagerø, 2012, s.175). Appleyard hevder at lesing er tosidet og at den vil både fungere som et redskap for å organisere informasjon fra den ytre verden, samtidig som lesing vil være en måte å oppdage og utforske den indre verden (Maagerø, 2012, s.176). Han knyttet lesing til identitetsutvikling, alder og kognitiv utvikling, og brukte disse for å skissere de ulike leseutviklingsstadiene (Penne, 2008, s.287-288).

Appleyard peker på en "grunnleggende arketyp" i spenningsfortellinger, nemlig "den kraftfulle og flinke helten eller heltinnen som utsettes for mange farer eller

problemer, men som seirer til slutt” (Maagerø, 2012, s.176). Fortellingene er ofte handlingsmettede, med mindre plass til skildringer og indre refleksjoner hos karakterene. Karakterene tenderer mot å være stereotyper og skille mellom de snille og de slemme er som regel tydeliggjort for leseren (Ulland, Håland, 2014, s.249-250). Appleyard mener at i dette stadiet er fortellingen en analogi til leserens virkelige liv. Leseren tilfredsstillt behovet for å se seg selv som den sentrale figuren (Maagerø, 2012, s.177).

Metode

Valg av metode

For å kunne besvare oppgavens problemstilling på en adekvat måte valgte en jeg kvalitativ forskningsmetode. Problemstillingen grunner i et fenomenologisk syn på kunnskap, det er individets subjektive virkelighetsoppfatning som står i sentrum. Brinkmann og Kvale beskriver fenomenologi som ” ...a term that points to an interest in understanding social phenomena from the actors’ own perspective and describing the world as experienced by the subjects” (Brinkmann, Kvale 2015, s.30). For å svare på problemstillingen trenger jeg en forståelse for og en beskrivelse av dette aktørperspektivet som Brinkmann og Kvale refererer til, og kvalitative forskningsintervju var derfor et naturlig metodevalg.

Brinkmann og Kvale beskriver et kvalitativt intervju som en virkelighetsnær samtale og de påpeker at spørsmålene til forskeren alltid har en agenda og måten spørsmålene stilles farger svarene til intervjuobjektet (Brinkmann, Kvale, 2015, s.27-30). For å få innblikk i intervjuobjektets livsverden må man som forsker selv aktivt delta i prosessen. Fog påpeker at intervjuet både er redskapet for forståelse og selve det empiriske materialet (Fog, 2005, s.31). Forskerens handler må derfor være hensiktsmessige, siden dette er avgjørende for det endelige empiriske materialet. Videre mener Fog at med samtalen som utgangspunkt forutsettes medmenneskelige, empatiske, intuitive evner for at samtalen skal være fruktbar (Fog, 2005, s.32). Dette er visse egenskaper en ikke kan tilegne seg ved å øve eller forsterke ved bruk av teknikker.

Før datainnsamlingen utarbeidet jeg en intervjuguide¹ med ulike typer spørsmål. Spørsmålene burde som regel være åpne, slik at intervjuobjektet får en sjanse til å tenke og reflektere og komme med utfyllende og beskrivende svar. Til slutt endte jeg opp med en intervjuguide der de fleste spørsmålene var åpne spørsmål, med en knippe mer lukkede spørsmål spredt utover de ulike kategoriene. Jeg prøvde å holde spørsmålene nøytrale siden et positivt eller negativt ladet spørsmål kunne påvirke informantens svar. I tillegg til åpne spørsmål som utgangspunkt for en samtale, utarbeidet jeg også et kort spørsmålsskjema der informantene skulle svare på en håndfull utsagn. For hvert utsagn skulle informantene skrive et tall fra en til fem, der en var entydig med ja eller i stor grad, og en var entydig med nei, eller i liten grad. Disse spørsmålene handlet om hvordan informanten så på seg selv som en leser.

Valg av informanter og beskrivelse av datainnsamling

For å kunne gi et adekvat svar på problemstillingen, *"Hva kjennetegner skjønnlitteraturen som skaper leseglede blant elevene og hvordan kan man begrunne denne litteraturens plass i skolen?"* valgte jeg å intervju en håndfull elever og deres kontaktlærer på fjerde trinn. Utvalget ble gjort med hjelp av praksislærer, som kjenner elevenes forutsetninger bedre enn meg selv og jeg hadde tre forutsetninger eller kriterier for utvalget. Informantene ble valgt på bakgrunn av deres norskerfardigheter, interesse for norskfaget og evne til å sette ord på sine tanker og meninger. Valget av informanter var dermed et strategisk utvalg.

Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Høy grad av interesse	Lav grad av interesse	Middels grad av interesse	Høy grad av interesse
Lav grad av ferdigheter	Middels grad av ferdigheter	Lav grad av ferdigheter	Høy grad av ferdigheter

¹ Intervjuguidene og spørreskjemaet med elevenes svar er lagt til som vedlegg etter oppgaven

De fire informantene bestod av to jenter og to gutter slik at datamaterialet gjenspeiler holdninger og synspunkter fra begge kjønn. Blant de fire informantene ble jeg møtt med en stor spredning når det kom til ferdighet, interesse og kombinasjoner av de to faktorene. På denne måten kan informantene bli ansett som representanter for mangfoldet man kan møte i et ordinært klasserom.

I tillegg til disse fire informantene ble også læreren deres intervjuet om undervisningspraksisen i norskfaget i klassen, på trinnet og på skolen. På denne måten skapes et bakteppe for elevenes holdninger og inntrykk av norskfaget og av lesing. Jeg vil dermed kunne sette deres opplevelser direkte opp mot lærerens pedagogiske syn og valg av metoder og generelle holdninger til norskundervisningen på skolen. Elevenes synspunkter og holdninger vil delvis være farget av undervisningen de har hatt på skolen. Det er derfor interessant å få innblikk i lærerens perspektiv på undervisningen så vel som elevenes. Dette intervjuet hjalp meg å få en enda dypere forståelse for elevenes holdninger og tanker.

Elevene ble tatt ut av undervisningen og intervjuet på et grupperom like ved. Intervjuene varte mellom 20 og 28 minutter og ble tatt opp ved hjelp av en analog båndopptaker. Det siste intervjuet ble gjort med elevenes kontaktlærer som informant. For dette intervjuet hadde jeg utarbeidet en egen intervjuguide og intervjuet ble gjennomført på samme måte som elevintervjuene, på et grupperom med kun forsker og informant til stedet og med en båndopptaker for å innhente datamaterialet. I tillegg til intervjuguidene var jeg åpen for at ulike svar og utsagn fra informantene kunne åpne dører til interessante samtaler utenom de forhåndsbestemte spørsmålene. I utgangspunktet ble de fire første informantene stilt de samme spørsmålene, men hver samtale førte til litt forskjellige sidespor der spontane ytringer og spørsmål dukket opp.

Etiske overveielser

Det er flere etiske dilemmaer ved et kvalitativt forskningsintervju. Blant annet må forskeren finne balansen mellom å grave dypere etter svar hos informanten, samtidig som forskeren må verne over informantens grenser og respektere disse

(Brinkmann, Kvale, 2015, s.84). Når informantene ble spurt om å delta i intervjuet fikk de forklart hva det handlet om, hvordan det skulle foregå og om frivillig deltakelse og retten til å trekke seg når man ville. Samtidig fikk de utdelt et informasjonsskriv de skulle ta med til sine foreldre, som skulle skrives under av alle tre parter². Dette skjemaet forklarte i detalj hva deltakelsen gikk ut på, hva som skjer med informasjonen som samles inn, frivillig deltakelse, anonymisering, personvern og andre rettigheter.

Samtalene med informantene ble tatt opp med en analog båndopptaker og de ble informert på forhånd om at kun jeg ville høre på datamaterialet og at det ville bli transkribert og slettet etter intervjuet. I oppgaver som potensielt kan inneholde sensitiv informasjon er det viktig å ta visse forhåndsregler for å beskytte individenes anonymitet. Dette er spesielt viktig når man omhandler informasjon om og med barn, der sikkerhetsnivået for personvern skal være enda strengere.

Reliabilitet og validitet

Materialet fra et kvalitativt forskningsintervju transkriberes (vanligvis), tolkes, omformes og fremstilles gjennom forskerens tolkning. Fog skriver at "forskeren møder udskriverne, arbejder med dem og ser dem som noget, der han og giver mening og sammenhæng" (Fog, 2005, s.182). Det kan derfor ikke konkluderes en objektiv viten basert på kvalitativ forskning og det er dermed viktig å stille spørsmål ved kvalitative forskningsmetoder.

Reliabilitet handler om det Fog refererer til som "intern konsistens og stabilitet" (Fog, 2005, s.185). Kan undersøkelsen reproduseres og vil forskeren få de samme resultatene om forsøket ble repetert? Dette kan man selvfølgelig ikke oppnå i et forskningsintervju på samme måte som man kan med en kvantitativ forskningsmetode. Man kan allikevel se på den interne konsistensen i de ulike intervjuene med fokus på intervjuets formål. For å sikre reliabilitet forsøkte jeg å tilrettelegge slik at intervjusituasjonene var så identiske som mulig. I alle intervjuene

² Dette skjemaet er lagt til som et vedlegg etter selve oppgaven.

hadde informantene fått den samme informasjonen på forhånd, intervjuene ble gjennomført omtrent på samme tidspunkt på dagen og i det samme rommet. De ytre forholdene var altså tilnærmet like for hvert intervju. Intervjuguiden sørger også for en grad av intern konsistens ved at alle informantene blir stilt de samme spørsmålene, samtidig som det er åpent for å diskutere spontane ytringer. Slik skapes et sammenligningsgrunnlag for de ulike informantenes ytringer.

Begrepet validitet handler om "...the truth and correctness of a statement" (Kvale, 1989, s.73). Hvor korrekt eller pålitelig er et utsagn kan måles på ulike måter. Man kan skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvorvidt observasjonene i et kvalitativt studie reflekterer fenomenet man ønsker å utforske. Ekstern validitet handler om hvorvidt datamaterialet generaliseres og fremdeles anses som korrekt (Kvale, 1989, s.74). Den ytre validiteten i mitt forskningsintervju kan man stille seg kritisk til. Jeg intervjuet kun fire fjerde-trinnselever fra en skole i Norge, samt deres kontaktlærer. For å kunne si at deres synspunkter og holdninger kan representere alle barn i denne alderen i norsk skole er umulig. Det var dermed desto viktigere for meg å gjøre et godt utvalg av de få informantene jeg skulle intervjuer for å skape en så god representasjonsgruppe som mulig. Formålet med oppgaven er å finne ut av hva som motiverer unge lesere og det lave antallet av informanter kan svekke oppgavens ytre validitet.

I den neste delen av oppgaven vil jeg presentere datamaterialet og analysere funnene. Det er mye data som ikke vil bli direkte presentert og deler som vil bli utelatt helt. Jeg vil trekke frem viktige sitater eller nøkkeldeler av intervjuene jeg mener er viktige momenter eller spesielt interessante, og selv om ikke alle delene av materialet presenteres og drøftes i detalj er det viktig å påpeke at alt datamaterialet som en helhet har vært med på å farge min tolkning av funnene.

Presentasjon og analyse av datamaterialet

Motivasjon

Informantene jeg intervjuet kunne alle trekke frem flere eksempler på bøker de likte. I tillegg til at lesing er en aktivitet det ble lagt av tid til på skolen leste de alle på

fritiden, også de som ikke viste særlig interesse for lesing eller norskfaget på skolen. Jeg spurte alle informantene om å beskrive hva de definerte som en god bok og hva en bok trengte for å fenge dem. Når informantene ble spurt om hva som definerer en god bok var det ett ord som gikk igjen hos alle: *Spennende*. Dette kom frem når det ble spurt om hva som definerte en god bok, hva trenger en bok for at den skal være bra?:

Gutt 1: *"En spennende start og en god slutt. Hvis ikke blir det ikke noe veldig gøy"*

Gutt 2: *"Jeg syntes at en god bok er sånn at den er spennende sånn at jeg vil fortsette å lese de neste dag og den neste boka!"*

Jente 1: *"For min del trenger den dramatisk hvis den skal være bra. Den må jo være spennende"*

Jente 2: *"Det må være spennende og litt jenteting da... humor er viktig, at det er morsomt"*

Det er klare krav til at en bok må gripe leseren med en gang og holde på oppmerksomheten hele veien. Spesielt viktig er det at boka er spennende helt fra starten av. Når det var snakk om lesing på fritiden måtte bøkene være spennende, hvis ikke var det ikke noe vits i å lese, og kanskje hadde jeg fått et annerledes svar om jeg hadde knyttet spørsmålet til faglig arbeid på skolen.

Ut ifra svarene til de ulike informantene er det indre motivasjon som driver dem til å lese. Både guttene og jentene er lystlesere og ikke pliktlesere. Det er ikke en ytre motivasjon i form av en belønning, som motiverer deres lesing på fritiden. Selv gutt 1, som ikke er spesielt begeistret for hverken norskfaget eller lesing som en aktivitet har funnet noen bøker han liker godt. Han leser En Pingles Dagbok (Jeff Kinney), som begynte som en tegneserie på internett, og følger Greg Heffleys liv på ungdomsskolen. "Den boka jeg leser nå er veldig bra" forteller gutt 1. Boka er skrevet fra perspektivet til hovedkarakteren, som skyter inn med morsomme kommentarer og artige synsvinkler på situasjonene han havner i. Gutt 2 forteller om Luridiumstyven (Bobbie Peers), en prisbelønnet barnebok, og at han gleder seg veldig til å lese den neste boka i serien. Gutt 2 er en elev med svakere leseferdigheter, men som likevel er motivert og glad i å lese. Den indre motivasjonen drev gutt 2 til å sluke Luridiumstyven og han ventet spent på å få tak i oppfølgeren. Dette er et godt eksempel på hvordan fengende litteratur er essensiell

for at elever skal lese, og for svakere lesere er det kanskje enda viktigere at de finner bøker som skaper gode opplevelser og en følelse av mestring når de har lest boka ferdig.

Blant bøkene elevene leser er det flere av dem som egner seg godt til å unnsnippe hverdagen og drømme seg bort i en annen virkelighet. Begge guttene og jente 2 nevner fantasy-bøker som favoritter, noe både Dahl-Larsson (Dahl-Larsson, 2011, s.137-146) og Birkeland og Mjør (Birkeland, Mjør, 2013, s.60-67) trekker frem som vanlige motivatorer for unge lesere. Jente 2 forteller: *"For jeg begynte på Amuletten 4 og så ble jeg ferdig med den og så begynte jeg med 5 og så ble jeg ferdig med den, og så nå holder jeg på med seksern nå"*. Amuletten (Kazu Kibuishi) handler om to søsken som mister sin far i en bilulykke. Sammen med moren flytter de til et mystisk hus, der de oppdager en portal til et magisk land. Informanten har lest to bøker fra serien på en helg. Dette hørtes ut som et eksempel på Csikszentmihaly's konsept om "flow" eller flyt, tilstanden når en altoppslukende motivasjon tar overhånd og man glemmer tiden og alt annet rundt seg (Manger, 2014, s.135-136).

Informantene ble stilt en rekke spørsmål om deres lesevaner med formål å svare på problemstillingen om hva som kjennetegner den "gode litteraturen" og hvordan denne kan utnyttes i skolesammenheng. Når informantene ble spurt om hva slags karakterer de foretrakk å lese om kom det frem ulike svar. Guttene var mindre bevisste på valg av hovedperson enn jentene, som gjerne ønsket å lese bøker med jenter som hovedpersonen. På tross av dette sa valgene deres noe annet, der jentene leste bøker med både gutter og jenter som hovedrolleinnhavere mens guttene kun leste bøker med guttekarakterer i fokus. Jente 1 var den eneste informanten som ikke leste fantastisk litteratur. *"...fantasibøker er greit, men jeg liker bøker også som liksom er basert på ting som faktisk finnes."* forteller hun og trekker frem Detektivbyrå nr.2 (Jørn Lier Horst) som en bokserie hun liker godt. Guttene nevner blant annet En Pingles Dagbok, Kimura (Benni Bødker) og Luridiumstyven, mens jente 2 leser Amuletten og Svingens Mørke Verden (Arne Svingen). Videre skal jeg løfte frem fellestrekk ved disse bøkene for å få en dypere forståelse for elevenes motivasjon.

Hva slags litteratur velger elevene?

Jeg har valgt å dele bøkene som skal drøftes inn i to grupper, fantastiske og realistiske bøker. Alle bøkene samsvarer med de trekkene og tendensene Appleyard kategoriserer for det andre leseutviklingsstadiet, leseren som helt/heltinne (Ulland, Håland, 2014, s.249). Bokseriene Amuletten, Kimura og William Wenton kan alle kategoriseres som fantastisk litteratur med blant annet oppdiktede skapninger, magi, roboter og mystiske verdener som sentrale innslag i handlingene (Birkeland, Mjør, 2013, s.61). En Pingles Dagbok og Detektivbyrå Nr.2 er mer realistiske fortellinger, men også disse inneholder fantastiske eller usannsynlige elementer i fortellingene sine. Den første boka om Kimura, ”Sverdets Ve” ble utgitt i 2007, og er den eldste av bøkene jeg trekker frem i oppgaven. Bøkene kan altså kategoriseres som en del av de masseproduserte, eller kommersielle barnebøkene (Birkeland, Mjør, 2012, s.135). De er nyere litteratur som har til gode å bevise sin levedyktighet over flere år. Alle bøkene har det Bjorvand kaller for additive forbindelser, altså det er en direkte opptrapping i konflikt i en lengre fortelling fortalt over flere bind (Maagerø, 2012, s.177). Hovedpersonen møter utfordringer og farer som trappes opp fra bind til bind, men kommer alltid seirende ut til slutt i den siste boka. De realistiske fortellingene er episodiske, der hvert bind har en klar begynnelse, hoveddel og avslutning, mens de fantastiske fortellingene følger en kontinuerlig handling over flere bøker

Hovedpersonene i alle de tre bøkene følger den klassiske ”monomyten” en grunnleggende heltereise som man kan finne igjen i utallige fortellinger gjennom tidene (Campbell, 2002). Monomytens tredelte struktur bygger på den velkjente hjem-borte-hjem-strukturen man finner i eventyr og andre folkemyter. Denne dramaturgiske grunnmodellen, også omtalt som ”Hollywood-modellen” er å kjenne igjen i store deler av underholdningsindustrien i dag. De klassiske eventyrene bygger ofte på en slik struktur og det samme gjør også Harry Potter og Star Wars. Andre prototypiske virkemidler, som Campbell beskriver, går igjen i flere av bøkene. På samme måte som Askeladden har sine gode hjelpere har Kimura sin læremester, og detektivene i Detektivbyrå nr. 2 finner sine medhjelpere i de ulike innbyggerne av Elvestad. Kimura og Amuletten har en ond herskende skikkelse

som symbolet på ondskap og magiske hjelpemidler, som hovedpersonen må lære å kontrollere.

Heltefortellingene er tydeligst i den fantastiske litteraturen, men den forekommer også i de mer realistiske fortellingene. Kimura er den utvalgte til å redde folket, som blir undertrykt av den onde "Shogun", mens Emily, hovedpersonen i serien Amuletten blir valgt som en ny "steinvokter" og hun må også bekjempe en ond hersker, "alvekongen". I den realistiske litteraturen er heltedådene mindre i skala, men de er fremdeles til stede. I Detektivbyrå nr. 2 må Tiril og Oliver løse mysterier, finne spor og fange skurker som truer idyllen i Elvestad. Det er ikke politiet, men de unge heltene som redder dagen med kløkt og kreativitet. Greg Heffley, hovedpersonen i En Pingles Dagbok, redder hverken verden eller byen han bor i. Heltreisen til Greg er ikke en tradisjonell monomytisk reise, men en reise på et mer personlig nivå. I starten av boka hever Greg seg over vennen sin, Rowley. Etter hvert krangler de og blir uvenner, før Greg til slutt får sin tilgivelse ved å lure skolens bøller og hjelpe Rowley (og seg selv). Selv om boka impliserer at Greg kanskje ikke lærte lekser helt, ser man likevel en progresjon i hans karakter og vennskapet mellom Greg og Rowley. I den neste delen skal jeg så på funksjonen og utbytte til litteraturen. Hva får elevene ut av å lese disse fortellingene og hva forteller dette oss om elevene?

Heltefortellinger og identitetsutvikling

Den monomytiske strukturen som nesten alle tekstene følger, blir også trukket frem av Appleyard. I det andre leseutviklingsstadiet trekker er leseren opptatt av bøker der "det onde blir beseiret av en ung helt eller heltinne" (Manger, 2014, s.249). Michael Toolan mener at disse preferansene og forventningene til en fortelling henger sammen med et behov de unge leserne har i forhold til sin utvikling (Maagerø, 2012, s.176). I tråd med Appleyards teorier om at fortellingene har en allegorisk verdi for leseren, mener Bettelheim at barnet, som står midt oppi den kompliserte og kaotiske hverdagen, flykter til litteraturen hvor de kan føle oversikt og kontroll over kaotiske tilværelser (Penne, 2008, s.211). På denne måten blir den monomytiske grunnstrukturen et trygt rammeverk for leseren. "En kjent ramme skaper trygghet for barnet. Innenfor denne kjente rammen er det utfordrende for

leseren å møte ukjente farer og problemer,..., i varierende settinger” Maagerø, 2012, s.178).

I den fantastiske litteraturen blir den trygge strukturen smeltet sammen med en ukjent verden. Birkeland og Mjør understreker at det er opp til forfatteren hvordan formlene blir brukt, variert og snudd på hodet (Birkeland, Mjør, 2013, s.61) og det er balansen mellom det kjente og det ukjente som stimulerer leseren. ”Det som for voksne ser ut som kjedelige gjentakelser, kan for barnet være en slags *bekreftelse* på at nye og ulike erfaringsområder fremdeles er gjenkjennelige og rimelig trygge” (Penne, 2008, s.299). Fortellingene kan tematisere eksistensielle og emosjonelle konflikter ved å maskere konfliktene. Slik blir de abstrakte spørsmålene konkretisert for leseren. Årsaken til at slik litteratur fenger er tosidig. ”...karakterene representerer barns ønskedrøm i denne alderen,..., [og] de representerer en trygghet som barna har hatt, og som de nå motvillig innser snart er slutt” (Penne, 2008, s.300). Barn søker denne litteraturen for å søke håp om fremtiden samtidig som de gir slipp på fortiden.

Dahl-Larssøn understreker videre hvordan fantastisk litteratur ofte legger opp til at leseren kan drømme seg bort og ”føle at de *er* personen de leser om” Dahl-Larssøn (2011, s.138), et fenomen som på engelsk omtales som ”selv-insertion” eller ”selvposisjonering” [egen oversettelse]. Dette er i tråd med Appleyards sine teorier om selvbekreftelse og et behov for å sette seg selv i sentrum ved hjelp av litteraturen (Maagerø, 2012, s.177). Den som leser får sin rolle som handlende individ bekreftet gjennom hovedpersonen. ”Det du leser kunne ha skjedd. Det kunne ha skjedd med deg...” (Horst, Sandnes, 2014, s.98) står det avsluttende i Operasjon Vindkast, den sjette boka i serien om Detektivbyrå nr.2. Forfatteren er, tilsynelatende, bevisst på bokenes funksjon for leseren og dermed henvender han seg direkte til leseren. Dette samsvarer med Ivers teorier om en implisitt leser. Denne implisitte leseren har nok vært med på å forme bokas innhold og form. Etter at fortellingen i Operasjon Vindkast er over, er det en rekke sider bakerst i boka med interaktive elementer for leseren. Det er ulike gjenstander leseren kan finne gjemt i illustrasjonene, og denne aktiviteten bidrar til at leseren får en enda sterkere

tilknytning til Tiril og Oliver, ved å la leseren løse oppgaver på samme måte som fortellingens hovedpersoner.

Wolfgang Isters teori om fordobling kan man finne et eksempel på i *En Pingles Dagbok*. Boka er unik, i forhold til den andre litteraturen informantene trekker frem, ved at den fortelles fra et førstepersonsperspektiv. Hovedpersonen, Greg, tilfører de ulike hendelsene med fargerike observasjoner eller vittige kommentarer. Ofte er Greg blind på seg selv og sine egne handlinger. Dette utfordrer leseren som møter en annen persons perspektiv, og dermed får de en sjanse til å ta stilling til handlingen i boka ut fra sitt eget perspektiv. "Han driver og tuller,..., og [han] gjør veldig mye feil" sier gutt 1 når han forteller om boka. Fordoblingen skjer ved at leseren møter Gregs perspektiv, holdninger og handlinger, og på denne måten går leseren ut av sin egen verden. Samtidig må leseren ta stilling til alt dette som teksten presenterer, lesingen retter seg inn mot leseren selv (Penne, 2008, s.231). På denne måten er boka en katalysator for en utviklingsprosess hos leseren, i møte med et nytt perspektiv. I den siste delen av oppgaven skal jeg se på hvordan man kan begrunne den motiverende skjønnlitteraturens plass i skolen og hva slags motvekt det er for denne litteraturen.

Den motiverende litteraturen i skolen

I Kunnskapsløftet står det: "Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning som gir den einskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet." (Utdanningsdirektoratet, 2013). Litterære fortellinger er et redskap for å møte dette målet. Fortellinger forankrer oss i vår kultur og skaper et lokalt og globalt fellesskap. Man kan se på livet som en narrativ konstruksjon på samme måte som en fortelling. Fødsel, livet, og døden er den naturlige tredelingen og "det pleier ikke bære vanskelig å trekke tråder fra begynnelse til slutt når en gjenforteller et menneskeliv" (Penne, 2008, s.89). Alle erfaringene vi opplever og forteller om, formidles som en fortelling og derfor er den narrative strukturen sentral for hvordan vi tolker og forstår oss selv og verden rundt oss (Penne, 2008, s.90). Fortellinger kan på denne måten både være identitetsforankrende og identitetsutviklende på en og samme tid. Når den unge leseren posisjonerer seg selv i fortellingen vil det være

en prosess for å takle en kaotisk hverdag ved å gi leseren en opplevelse av kontroll. Dette blir så grobunnen for en videre identitetsutvikling hos leseren.

I møte med det Penne kaller hjemløse slutter og hjelpeløse antihelter, vil barnet ha et narrativt reservelager å falle tilbake på. "Et barn som har bred erfaring med litterære tekster måter verden med en narrativ struktur – en beredskap for fortellinger (Penne, 2008, s.205). Videre hevder Penne at eventyrets struktur er "en prototyp på menneskelig vekst og utvikling" og at moderniteten utfordrer denne prototypen (Penne, 2008, s.208). I dagens samfunn der alle er autonome individer og det ikke finnes noen klare svar er det desto viktigere at barnet internaliserer den prototypiske fortellerformen. "Det er viktig å ha trygghet til å forestille seg en plass for seg selv i framtida, og til å holde fast på en fortelling om seg selv med håp og drømmer" (Penne, 2008, s.208) Slik vil de være bedre rustet til å takle endringer, kriser og usikkerheter de møter i sitt eget liv.

Den motiverende litteraturen er kun en del av barn og unges kulturkontekst og flere er kritiske til denne formen for litteratur. I motsetning til Penne mener Marianne Eskebæk Larsen at den kommersielle barnelitteraturen har en marginaliserende effekt (referert i Birkeland, Mjør, 2012, s.147). Man kan stille spørsmål om den såkalte kommersielle litteraturen er tilstrekkelig for elevene, eller om den har en mindre fruktbar effekt på leseren. Margaretha Rønneberg mener at det er lite sannsynlig at barn og unge tar skade av slik litteratur, og hun ser på de fengslende historiene som noe positivt (Birkeland, Mjør, 2012, s.147). Penne presenterer Appleyards resultater og funn, der han intervjuet 60 lesere fra barnealderen til pensjonistalderen (Penne, 2014, s.288). Han fremhever hvordan selv de "...klisjépregede seriebøkene imøtegår de eksistensielle spørsmålene barn og unge strever med – behovet for å finne mening for dem, langt utover lesesituasjonen" (Penne, 2014, s.305). Selv om den motiverende litteraturen kanskje fremstår som banal for den voksne leseren, er det klart at de unge leserne finner den fengslende.

Motivasjon er en av de viktigste faktorene for læring, og for lesing. I sin undersøkelse fra 2007 viser Astrid Roe til resultatene for PISA 2000 der motivasjon var en større faktor enn sosioøkonomisk status (Roe, 2014, s.43-44). Hun hevder at "...det er ingenting som tyder på at guttene ikke kan lese, det er nok mer viljen det

står på” (Roe, 2012, s.127). For mange unge lesere er bøkene jeg har satt søkelyst på i denne oppgaven en inngangsport til lesing og denne leselysten er, for mange, et godt nok argument for slik litteratur (Birkeland, Mjør, 2012, s.147). Wicklund understreker at arbeid med leselyst ikke er det samme som å la elevene lese det de liker best, siden dette går imot andre krav i kunnskapsløftet, og i verste fall imot skolens samfunnsmandat (Wicklund, 2013, s.272). Å introdusere barn for nye former for litteratur kan også være med på å utvide deres interesser og skape en bredere litterær horisont. Om elevene leser kun et lite utvalg av skjønnlitteratur er det en fare for at elevene leser seg i hjel og mister interessen for lesingen.

3. Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på et utvalg barnebøker, som mine informanter har løftet frem som eksempler på motiverende litteratur. Bøker som får dem til å lese med fortellinger som de opplever som fengslende og spennende. Bøkene deler mange fellestrekk og passer godt inn i Appleyards andre leseutviklingsstadium, som fungerer som en grov skisse for elevenes lesepreferanse og lesekompetanse. Gjennom forskningsintervjuene har jeg prøvd å identifisere kilden til informantenes leseglede. De er opptatt av spennende fortellinger, gode leseopplevelser og fortellinger med karakterer de kan kjenne seg igjen i eller bruke som representasjoner for seg selv som helten/heltinnen i fortellingen. Dette gir leseren muligheten til å bearbeide kaotiske inntrykk fra den ytre verden og styrke og utvikle sin egen identitet. I dagens samfunn er det kanskje enda viktigere enn før at elevene utvikler et slikt identitetsdannende grunnlag gjennom litteraturen.

Barnebøker har flere funksjoner, som av og til kolliderer med hverandre. For det første er bøkene til for barn og unges skyld. De skal skape gode opplevelser, leselyst og presenterer et mangfoldig og utvidet perspektiv for leseren. Samtidig er de et viktig redskap for foreldre og andre voksnes opplæring og danning av barna. Som et resultat av dette har den voksne leseren ofte andre kriterier for å bedømme en barneboks kvalitet, enn det den unge leseren har. Som litteraturformidler i et klasserom er læreren ansvarlig for at elevene møter kvalitetslitteratur, men hva definerer kvalitet? "At barnelitteraturen er plassert mellom kunst og pedagogikk, har alltid vore eit dilemma for barneboka" (Birkeland, Mjør, 2012, s.155). Luridiumstyven vant Arks Barnebokpris i 2015, der om lag 10 000 barn var med på å stemme frem årets beste barnebok og nylig vant Bobbie Peers Bokslukerprisen 2016/17 for bokserien (Njaa, 2017). Samtidig fikk boka en kjøliger tilbakemelding av voksne kritikere. "[Et]...slapt og dårlig språk" står det i anmeldelsen fra VG (Brynjulf, 2015), som gav boka terningkast 3. 10 000 norske barn, i tillegg til min egen informant, finner en verdi i denne fortellingen som litteraturkritikeren ikke gjør. Dette er et av flere eksempler på ulike interesser som krysser hverandre når det kommer til evalueringen av en barnebok og dens litterære nytteverdi.

Litteraturkritiker Knut Hoem har i skrivende stund, startet en debatt om skjønnlitteraturens plass i norskfaget. Som mine informanter leser Hoems sønn fantasybøker med stor glede (Hoem, 2016a), og han etterlyser mer skjønnlitteratur og hevder at klassikere og norsk litterær kultur har mistet sin plass (Hoem, 2016b). Skjønnlitteraturens plass blir stadig drøftet og hva slags litteratur man skal fokusere er en konstant debatt. Det er lett å la elevene lese kun den motiverende litteraturen og det er lett å falle tilbake på barnelitterære klassikere, som Roald Dahl og Astrid Lindgren. Det er en klar svakhet at all litteraturen informantene mine leser er del av den masseproduserte og kommersielle barnelitteraturen, og det er lærerens ansvar å oppfylle samfunnsmandatet ved å introdusere elevene for mer utfordrende og allsidig litteratur. Samtidig viser forskningsintervjuene hvordan motiverende litteratur skaper gode leseopplevelser hos elever uansett om de er sterke eller svake, eller lesehester eller lesevegrere. Om læreren nyttiggjør seg av denne motivasjonen vil disse bøkene være et godt grunnlag for videreutvikling av elevenes identitet og et utgangspunkt til å forberede dem på et møte med mer utfordrende tekster.

4. Litteraturliste

Aasen, A. J. (2013). Ungdom og tekstkulturar. I J. Smidt (Red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg., s.165--169). Oslo: Universitetsforlaget.

Birkeland, T. & Mjør, I. (2013). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (3.utg.). Litauen: Cappellen Damm AS.

Bjorvand, A. M. (2012). Vurdering av Barnelitteratur. I A.M. Bjorvand & E. S. Tønnessen. (Red.). *Den andre leseopplæringa* (2.utg., s.150-174). Oslo: Universitetsforlaget.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interviews – Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications inc.

Brynjulf. J. T. (2015, 11. september). Bokanmeldelse: Bobbie Peers: *Luridiumstyven. Verdens Gang*. Lokalisert på: www.vg.no

Bråten, I. (2008). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten. (Red.). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (2.utg., s.45-82). Oslo: Cappelens Forlag AS.

Campbell, J. (2002). *Helten med tusen ansikter (norsk utg.)*. Fagernes: Spartacus Forlag.

Dahl-Larssøn, H. (2011). Fantasy som motivator. I M. Lillesvangstu., E., S., Tønnessen. & H. Dahl-Larssøn (Red.) *Inn i teksten – ut i livet* (2.utg., s.14-34). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Fog, J. (2005). *Med samtalen som utgangspunkt* (2.utg.). København: Akademisk Forlag.

Frost, J. 2009. *Språk- og leseveiledning – teori og praksis*. Fagernes: Cappellen Damm AS.

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, reading and reading disability*, 7(1), 6-10.

Hoem, K. (2016a, 28. November). Norskpensum på Villspor. *Norsk Rikskringkasting AS*. Lokalisert på: <https://www.nrk.no/>

Hoem, K. (2016b, 05. desember). Læreplan uten innhold. *Norsk Rikskringkasting AS*. Lokalisert på: <https://www.nrk.no/>

Kvale, S. (1989). To Validate is to Question. I S. Kvale (red.). *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.

Lillesvangstu, M. (2011). Den som leser, settes i bevegelse. I M. Lillesvangstu., E., S., Tønnessen. & H. Dahl-Larsson (Red.) *Inn i teksten – ut i livet* (2.utg., s.14-34). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Maagerø, A.G. & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I A.M. Bjorvand & E. S. Tønnessen. (Red.). *Den andre leseopplæringa* (2.utg., s.11-35). Oslo: Universitetsforlaget.

Maagerø, A.G. (2012). Heltefortellinger og andre fortellinger med lykkelig slutt. I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen. (Red.). *Den andre leseopplæringa* (2.utg., s.150-174). Oslo: Universitetsforlaget.

Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl. *Livet i skolen 2* (2.utg. s.133-163). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Molander, B., Skauge, I.,L. 2009. *Lese Lære Lykkes*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Njaa, H. (2017). Bokslukerprisen til Bobbie Peers!. Aschehoug AS. Lokalisert på: <https://www.aschehoug.no/>

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS.

Roe, A. (2012). Ungdom og lesing, hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver?. I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.). *Den andre leseopplæringa* (2.utg., s.103-131). Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2013). Norskfag og norskdidaktikk. I J. Smidt (Red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg., s.13-16). Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2013). Norskfagets dimensjoner. I J. Smidt (Red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg., s.16-23). Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S. (2012). Barns kulturkontekst. I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen. (Red.). *Den andre leseopplæringa* (2.utg., s.52-67). Oslo: Universitetsforlaget.

Ulland, G. & Håland, A. (2014). Literaturredidaktikk – en introduksjon. I B., Kolberg. Jansson. & H. Traavik (Red.). *Norsk boka 2.* (s.241-253). Oslo: Universitetsforlaget.

Wicklund, B. (2013). Leselyst og leseutvikling. I J. Smith (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg., s.272-278). Oslo: Universitetsforlaget.

Rammeverk, læreplaner og statlige meldinger:

Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer.* (St. Meld. Nr.23, 2007-2008). Oslo: Departementet.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk.* Lokalisert på <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Kunnskapsdepartementet. (2015). Prinsipper for opplæringen. Lokalisert på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>

Kunnskapsdepartementet. (2015). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Lokalisert på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Lokalisert på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-integrerte-mennesket/>

5. Vedlegg

Intervjuguide for elevintervju

Hva syntes du om å lese?

Er det moro å jobbe med lesing på skolen?

Ser du på deg selv som en leser?

Hvorfor, hvorfor ikke? Hva definerer eleven som en leser?

Leser de skjønnlitteratur på skolen, anser de lesearbeid på skolen som lesing?

Hvordan syntes du det er å lese på skolen?

Høytlesing, felleslesing, lesing i egne bøker

Syntes du norsk er morsomt å ha på skolen?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva er det beste med norskfaget, å lese eller å skrive?

Leser du noen bøker hjemme på fritiden?

Hva slags bøker leser du hjemme?

Hvordan velger du en bok?

Hva skal en god bok handle om?

Skjønnlitteratur eller faktabok?

Har du noen favorittsjangre eller typer bøker?

Fantasy, humor, bøker om barn i samme aldersgruppe som eleven

Fortell om den siste boka du leste/leser. Hva handler den om? Hvordan liker du den?

Skummel, morsom, spennende, kul

Hvor ofte leser du hjemme?

Snakker du med vennene dine om bøker som er spennende?

Hvordan får du vite om/tak i nye bøker?

Bruker eleven (skole-) bibliotek?

Leste mamma eller pappa for deg før du kunne lese selv?

Liker mamma å lese?

Liker pappa å lese?

Vet du hva de leser?

Romaner, aviser, bruker de iPad eller telefonen hovedsakelig?

På en skala fra 1-5:

Hvor glad er du i å lese?

Hvor mye leser du hjemme?

Hvor glad er du i høytlesing på skolen?

Hvor glad er du i norskfaget?

Hvor glad er du i å skrive selv?

Forstår du alt du leser?

Husker du alt du leser?

Syntes du at du er flink til å lese?

Rangeringstabell fra elevintervjuet

1-5	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Hvor glad er du I å lese?	4	3	4	4
Hvor mye leser du hjemme?	5	3	4	4
Hvor glad er du I høytlesing?	3	2	5	3
Hvor glad er du I norskfaget?	5	4	4	5
Hvor glad er du I å skrive selv?	5	4	5	5
Forstår du alt du leser?	4	3	4	4
Husker du alt du leser?	3	2	3	4
Hvor flink syntes du er til å lese?	5	3	4	4

Intervjuguide for kontaktlærerintervju og samtykkeskjema

På hvilke måter jobber dere med skjønnlitterære verk?/Hvordan legger dere frem leseprosessen i arbeid med skjønnlitterære verk?

Presentasjon, forarbeid, tilknytning – hele leseprosessen

Knyttes det kreativt til arbeid i fagene?

Leser dere noen ganger en bok, for deretter å se filmen eller motsatt?

Arrangeres lesestafetter/andre arrangementer rundt lesing?

Driver dere med felleslesing av bøker?

Hvor høyt opp i trinnene driver dere med høytlesing?

Hva slags tanker og begrunnelser har dere for aktiviteter som høytlesing og felleslesing?

Hvordan velger dere bøker til høytlesing og felleslesing?

Har dere noen bøker dere alltid bruker i arbeid med skjønnlitteratur på de ulike trinnene?

Får elevene foreslå eller være med på å bestemme hvilke bøker som skal leses?

Holder du deg opptatt av hva elevene leser, hva som er populært?

Hvordan lærer du om boktrender for barn?

Bruker dere noen ganger ny og aktuell barne-/ungdomslitteratur på skolen?

Hvordan formidles litteratur til elevene, hvordan får de hjelp til å finne gode bøker?

Opplever du at elevene deler bokerfaringer med hverandre? Er dette noe dere legger opp til?

Har dere noen gang besøk fra litteraturformidlere, som bibliotekarere eller andre ytre instanser?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bacheloroppgave om lesing og motivasjon

Bakgrunn og formål

Hei!

Mitt navn er Joakim Åbyholm og jeg er en lærerstudent fra Høgskolen i Innlandet, campus Hamar og jeg skriver en bacheloroppgave om lesing og motivasjon. I oppgaven min ønsker jeg å finne ut av hva slags forhold elever har til lesing, hva som motiverer dem og hvordan dette reflekteres i norskundervisningen på skolen. Derfor vil jeg intervju en håndfull elever og lærere om hva som motiverer elevene til å lese og hvordan lærerne jobber med lesing i skolen.

Utvalget av elever skal gjenspeile mangfoldet i et gjennomsnittlig klasserom. Derfor vil utvalget av intervjuobjekter dekke de med høy, lav og middels interesse for lesing.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I sammenheng med oppgaven vil jeg gjennomføre et intervju der spørsmålene vil omhandle elevenes interesse for lesing på skolen og på fritiden. Intervjuet vil ta omtrent 30-40 minutter å gjennomføre og hver elev/lærer vil bli intervjuet kun en gang.

Anonymitet – Hva skjer med informasjonen om deltakerne?

Deltakerne som intervjues vil holdes anonyme og ingen personlig informasjon vil registreres for å forsikre at enkeltpersonene vernes. Intervjuet vil bli gjort med en analog båndopptaker, slik at det vil være umulig å spore opp eller stjele informasjonen via internett. Konfidensiell informasjon vil holdes adskilt fra øvrige data og det er kun jeg som vil ha tilgang til personopplysninger og opptak fra intervju, som eneste databehandler.

Intervjuet vil bli gjort med en analog båndopptaker, slik at det vil være umulig å spore opp eller stjele informasjonen via internett. Navneliste over intervjuobjekter og annen konfidensiell informasjon vil holdes adskilt fra øvrige data og det er kun jeg som vil ha tilgang til personopplysninger og opptak fra intervju, som eneste databehandler.

Deltakerne vil heller ikke kunne gjenkjennes i selve publikasjonen av oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 01.06.17 og intervjuene vil være gjennomført, omgjort til tekst og slettet innen 05.03.17. Ingen personopplysninger vil være inkludert i publikasjonen av oppgaven.

For at intervjuene skal fungere som pålitelig og brukbart datamaterialet er det viktig at alle elevene stiller likt til intervjuene. Dette innebærer at ingen av elevene har fått spørsmålene på forhånd slik at ingen stiller med mer gjennomtenkte svar eller svar de kan ha diskutert med venner eller foresatte. Foresatte kan likevel ta kontakt og få tilsendt intervjuguiden (spørsmålene) jeg vil stille elevene om de ønsker dette. Om foresatte dette håper jeg at de kan gå med på å ikke dele spørsmålene med eleven, slik at alle intervjuobjektene stiller likt for å sikre validiteten og relabiliteten av oppgaven ivaretas.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og deltakerne kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven/læreren trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Jeg håper dere sier ja til å la deres barn delta på bachelorprosjektet mitt!

Mvh

Joakim Åbyholm

Samtykke om deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta (Underskrift av foresatte)

Sted og dato:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta (Underskrift av elev)

Sted og dato:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta (Underskrift av student)

Sted og dato:

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt:

Tlf:

E-post: