

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Gro Merethe Egestad

Masteroppgave

Ungdom og lese lyst!

- En studie av ungdommers lese motivasjon i møte med skjønnlitteratur.

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2022

Jeg husker den dagen jeg kunne lese. Det har jeg aldri glemt. Jeg satt på gulvet ved siden av bokhyllen, og så kunne jeg lese. Det betød at jeg kunne velge selv.

- Anne-Cath Vestly

Sammendrag

Lesing er en kompleks øvelse, som krever både god lesekompetanse og lesemotivasjon. I denne oppgaven har jeg hatt som mål å finne ut hva som motiverer ungdommer til å lese skjønnlitterære tekster, samt se på ulike sider ved det å utvikle en god lesekompetanse. Jeg har også sett på norsklærerens betydning og hvordan norskundervisningen kan tilrettelegges for å bidra til økt leselyst. Oppgavens problemstilling ble formulert slik:

Hvilke refleksjoner gjør ungdom seg rundt egen lesemotivasjon og lesing av skjønnlitteratur på skolen, og hvordan kan norsklæreren legge til rette for å stimulere leselysten?

Gjennom fire elevintervjuer og intervju med en norsklærer, har jeg kommet frem til at elever ikke har den iboende leselysten som vi kanskje ønsker at de har. De må stimuleres og settes i gang med lesing, og det må settes av nok tid i undervisningen til leseaktiviteter. Elevene liker bøker som inneholder spenning, samt bøker som handler om virkelige hendelser og ekte personer. Det ser ut til at det har mindre betydning for elevene hvordan lesingen foregår på skolen, men de fleste uttrykker at de trives best med å lese selv. De forteller at det er lite læreren kan gjøre for å motivere dem, men at det er viktig med god tilgang på interessant og oppdatert litteratur. Det lærerbidraget de føler motiverer dem, er samtaler og spørsmål rundt tekstene som leses.

Jeg presenterer teorier fra blant andre Louise Rosenblatt (1995), Martha Nussbaum (2016), Åsmund Hennig (2011), Kåre Kverndokken (2013) og John T. Guthrie (1997/2008), og denne teorien underbygger elevinformantenes påstander. Jeg har også presentert forskning som viser at elever leser mindre skjønnlitteratur nå enn tidligere. Digitale medier har overtatt mye av tiden som tidligere ble brukt til lesing, og dette gjør at leseferdighetene blant norske ungdommer blir dårligere. Flere teoretikere jeg støtter meg på i oppgaven, trekker frem gode tips og råd til litteraturundervisningen i klasserommet.

Abstract

Reading is a complex skill, and it takes both reading competence and reading motivation to be a skilled reader. In this Master's thesis my goal has been to study what motivates youths to read fictional texts, as well as different aspects in developing good reading competence. I have also looked into the Norwegian teacher's importance and how Norwegian teaching can be facilitated to increase the pupil's reading motivation. Therefore, I ask the following question:

What kind of reflections do young people make around own reading motivation and reading of fiction in school, and how can the Norwegian teacher facilitate the desire to read?

Through four interviews with pupils and a Norwegian teacher, I have found out that pupils do not have the inner desire to read as we may want them to have. They have to be stimulated for reading, and it has to be set a side enough time during lessons for reading activities. The pupils like exciting stories, and books that is based on real events and genuine people. It looks like it does not matter so much to the pupils how reading is done at school, but most pupils say that they like it best when they are reading on their own. They say that there are little the Norwegian teacher can do to motivate them, but that it is important to have good access to interesting and updated literature. The teacher contribution they feel motivates them, is conversations and asking questions about the texts they read.

I present theories by Louise Rosenblatt (1995), Martha Nussbaum (2016), Åsmund Hennig (2011), Kåre Kverndokken (2013) and John T. Guthrie (1997/2008), amongst others, and this theory substantiates the pupils claims. I have also presented earlier research that shows that pupils read less fiction now than before. Digital media has taken over much of the time earlier spent on reading, and this means that reading competence among Norwegian pupils deteriorate. Several of the theorists I rely on in this thesis, highlights good tips and advice for teaching literature in the classroom.

Forord

Jeg var ganske interessert i å lese selv, da jeg trådte mine barnesko i den norske grunnskolen på 80 og 90-tallet. Jeg lærte å lese før jeg begynte på skolen, og var relativt ivrig de første årene. Jeg husker bokhylla var full av Fem-serien, Nancy Drew, Bobsey-barna, Ponnigjengen og Donald Pocket. Jeg hadde til og med mitt eget lille bibliotek og lånte ut bøker til de andre ungene i blokka vår. Men etter hvert ble interessen for å skrive historiene selv overveldende, og jeg skrev lange og til dels gode historier både på skolen og hjemme. Hva lesingen angikk, så sluttet jeg å lese skjønnlitteratur da jeg begynte på ungdomsskolen. Jeg leste fortsatt faktabøker, men interessen for skjønnlitteratur dabbet av.

Etter hvert tok jeg utdanning som lærer, og har nå jobbet som norsklærer i 25 år. I disse årene har jeg observert mye av det samme som jeg opplevde selv, at interessen for skjønnlitteratur minker etter hvert som man blir eldre. Jeg har fundert mye på hvorfor det er slik, og har lenge hatt lyst til å fordype meg i ungdommers leselyst. Dette er bakgrunnen for at denne oppgaven har blitt skrevet.

Dette har vært et møysommelig arbeid, som har tatt mye tid og energi. Jeg ønsker å rette en stor takk til guttene mine hjemme, for at de har vært så tålmodige og gitt meg rom til å fortape meg i lange perioder i arbeidet mitt. Videre ønsker jeg å takke rektor ved skolen min for å ha lagt til rette for at jeg har kunnet ta denne utdanningen, selv uten noen form for støtte fra skoleeier. Jeg vil takke de elevene og læreren som villig stilte opp som informanter, og bidro til å danne grunnlaget for den kvalitative forskningen jeg støtter oppgaven på. Til slutt vil jeg takke Førsteamanuensis Inger-Kristin Larsen Vie for uvurderlig hjelp og veiledning underveis. Hun har støttet, utfordret og vært tilgjengelig, og uten henne hadde nok ikke denne oppgaven blitt ferdig.

Stange, 10.mai 2022

Gro Merethe Egestad

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Abstract

Forord

1.0 Innledning	s. 8
1.1 Problemstilling	s. 9
1.2 Fremgangsmåte og oppgavestruktur	s. 10
1.3 Tidligere forskning	s. 11
1.4 Internasjonal forskning på ungdoms lesevaner og valg av litteratur	s. 13
2.0 Teori	s. 19
2.1 Generell lesekompetanse	s. 19
2.2 Litterær forståelse	s. 22
2.3 Hvorfor leser vi?	s. 24
2.4 Hva er motivasjon?	s. 27
3.0 Metode	s. 31
3.1 Intervjuene og analyse av disse	s. 31
3.2 Informanter	s. 33
3.3 Transkribering	s. 34
3.4 Kategorisering	s. 36
3.5 Validitet	s. 36
3.6 Reliabilitet	s. 37
4.0 Analyse og drøfting av resultater	s. 40
4.1 Intervju med elever	s. 40
4.1.1 Jonas	s. 41
4.1.2 Anne og Ellen	s. 51
4.1.3 Siri	s. 59
4.2 Norsklærer Anders	s. 64

5.0	Oppsummerende drøfting	s. 74
5.1	Lesemotivasjon	s. 74
5.2	Valg av litteratur	s. 76
5.3	Leseatmosfære	s. 77
6.0	Norskfaglige didaktiske implikasjoner	s. 82
6.1	Rollemodeller	s. 82
6.2	Valg av litteratur og bruk av biblioteket	s. 83
6.3	Tilrettelegging i norskundervisningen	s. 85
6.4	Den litterære samtalen	s. 87
7.0	Oppsummering	s. 90
8.0	Avslutning	s. 93

Litteraturliste

Vedlegg

- Vedlegg 1 – Samtykkeskjema
- Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD
- Vedlegg 3 – Intervjuguide for elevintervju
- Vedlegg 4 – intervjuguide for lærerintervju

1.0 Innledning

Da jeg vokste opp på 80-tallet, var det populært å lese bøker. Lange serier med skjønnlitteratur ble konsumert, og vi snakket ofte om ting vi hadde lest i ei god bok. På skolen hadde vi lesekonkurranser, bibliotekstund og lese- og skriveverksted. Vi lærte mye av bøkene vi leste. Vi lærte både faktakunnskap og hvordan vi skulle fungere ute i verden. For noen kunne bøkene også være en flukt fra virkeligheten, eller en motivasjon for fremtidige drømmer. De som var gode til å lese i klassen, var gjerne de som leste mye bøker på fritiden.

Jeg har nå jobbet i grunnskolen i 25 år, hvorav 24 av dem har vært i ungdomsskolen. Jeg har undervist i norsk i alle 25 årene. Da jeg begynte som norsklærer, var det fortsatt vanlig at en god del av elevene leste bøker. Gjennom de årene jeg har jobbet i ungdomsskolen har jeg observert en endring i elevenes interesse for lesing av skjønnlitteratur. Dette er kun mine egne observasjoner, men det har trigget en nysgjerrighet for å kikke nærmere på lesemotivasjonen hos ungdommene. Jeg har, gjennom egen undervisningspraksis, snakket med elever om skjønnlitteratur. I disse samtalene kommer det ofte frem at interessant skjønnlitteratur er vanskelig å finne, og elevene formidler at de til tider synes lesing blir kjedelig. I søken etter elevenes refleksjoner og tanker rundt egen lesemotivasjon fant jeg ut at den forskningen som er gjort på dette feltet, ikke viser så mye om hvorfor elevene leser mindre skjønnlitteratur. Siden dette har opptatt meg gjennom flere år, ble jeg derfor inspirert til å utføre min egen forskning på ungdommers lesemotivasjon.

I denne oppgaven vil jeg konsentrere meg om ungdomsskoleelevers møter med tradisjonelle skjønnlitterære tekster. Jeg ønsker å gjøre en studie av ungdommenes motivasjon for skjønnlitterær lesing, samt hva som virker inn på denne motivasjonen. Bakgrunnen for at jeg velger å fokusere på tradisjonelle skjønnlitterære tekster, er at jeg har tro på at stadig flere vil lese dersom de finner «ei god bok». Jeg har fortsatt tro på at skjønnlitteraturen spiller en viktig rolle i elevenes utvikling og utdanning, noe jeg ønsker å finne mer ut av. I mitt virke som norsklærer er jeg interessert i å studere hvordan jeg kan oppmuntre elevene til økt lesemotivasjon for skjønnlitteratur.

1.1 Problemstilling

Jeg ønsker gjennom denne masteroppgaven å gjøre en studie av hva som bidrar til lesemotivasjon av skjønnlitterære tekster, hva skjønnlitteraturen kan gi elevene og hva jeg som lærer kan gjøre for å øke elevenes lesemotivasjon.

Ut ifra dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

- **Hvilke refleksjoner gjør ungdom seg rundt egen lesemotivasjon og lesing av skjønnlitteratur på skolen, og hvordan kan norsklæreren legge til rette for å stimulere leselysten?**

Jeg har også stilt meg noen forskningsspørsmål, knyttet til min problemstilling. Hva er det som styrer ungdommenes lesemotivasjon? Hvilken betydning har leseatmosfæren for lesemotivasjonen? Hvordan kan norskundervisningen bidra til at flere ungdommer finner det meningsfullt å lese skjønnlitteratur?

Det er flere spørsmål man kan stille seg, i søken etter hvor man skal finne og stimulere ungdommens lesemotivasjon. De forskningsspørsmålene jeg stiller kan bidra til å veilede meg underveis. Å stille hv-spørsmål i problemstillingen er utfordrende, da det kan være vanskelig å finne svar. Jeg velger allikevel å gjøre det, da jeg oppriktig ønsker å finne ut mer av hvilke faktorer som spiller inn i elevenes motivasjon for å lese litteratur.

For å bli gode lesere er det viktig at ungdom leser. Dette er det gjort forskning på, og denne forskningen vil jeg presentere i oppgaven min. Med det som bakgrunn, vil jeg se nærmere på hva jeg som lærer kan gjøre for at elevene mine skal få mer lyst til å lese skjønnlitteratur. Jeg vil se nærmere på betydningen av å lese skjønnlitteratur, og hva det kan gi elevene utover selve leseopplevelsen. Det utgis utallige gode bøker for ungdom hvert år, med ulik tematikk og for lesere med ulike interesser. Det er derfor meget interessant å se nærmere på hvilken type bøker som fanger ungdommen nok til at de tar seg tid til å sette seg ned og lese dem. Hva er det som

skaper en god leseatmosfære og hvilke metoder kan man benytte i undervisningen for å øke leselysten?

Det er skrevet mye teori om lesekompetanse og lesemotivasjon, men de studiene som er gjort tar ikke alltid hensyn til elevstemmen. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan ungdommene selv tenker rundt skjønnlitteraturen og deres møte med denne. Jeg vil derfor gå nærmere inn i dette gjennom denne masteroppgaven, og håper å kunne bidra til ny kunnskap på dette feltet.

1.2 Fremgangsmåte og oppgavestruktur

I arbeidet med denne masteroppgaven vil jeg gjøre en empirisk studie for å belyse den første delen av problemstillingen min. Jeg vil intervjuere elever i ungdomsskolealder, og således innhente oppdaterte og genuine refleksjoner rundt problemstillingen min. Den andre delen av problemstillingen min tar utgangspunkt i de refleksjonene jeg da gjør meg, etter at jeg har intervjuet elevene. Denne delen av oppgaven vil inneholde didaktiske perspektiver.

Jeg vil benytte meg av anonymisert intervjumateriale fra fire elever på 8.trinn, hvor jeg spør om elevenes lesevaner og hvordan de møter skjønnlitterære tekster i skolen. Jeg vil spørre om hvordan de jobber med litteratur i norskfaget. I intervjuarbeidet vil jeg også intervjuere en norsklærer, for å få et pedagogisk tilskudd til de refleksjoner som gjøres i den didaktiske delen av oppgaven. Denne intervjuinnsamlingen danner også grunnlaget for de didaktiske perspektivene jeg omhandler i siste del av oppgaven.

I innledningen til oppgaven vil jeg presentere et utvalg tidligere forskning på lesevaner hos ungdom, for å se hvilken utvikling lesemotivasjonen har hatt de siste årene. I teorikapittelet vil jeg gjøre noen nødvendige avklaringer av begrepene lesekompetanse og litterær kompetanse. Jeg vil også presentere noen teorier rundt hvorfor vi leser litteratur, og hva lesing av skjønnlitteratur kan gi oss. Jeg vil også presentere motivasjonsteori, og da med fokus på lesemotivasjon.

I hoveddelen av oppgaven vil jeg undersøke hva ungdommene selv mener om lesing av skjønnlitteratur i skolen, og hva som motiverer dem til å lese. Jeg vil se nærmere på hvordan skjønnlitteraturen kan påvirke leseren og hvordan norsklærere kan jobbe for å øke lesemotivasjonen hos elevene.

I den didaktiske delen av masteroppgaven vil jeg kommentere de ulike funnene jeg gjør gjennom intervjuene, sett i lys av ulike teorier. Jeg vil ta for meg ulike metoder vi som lærere kan benytte oss av i litteraturundervisningen. Jeg vil diskutere ulike rollemodellens betydning for ungdommenes lesemotivasjon, og hvordan leseatmosfære kan spille en rolle for leselysten. Til slutt vil jeg se litt på hvilket bidrag det lokale biblioteket kan gi i forhold til utvalg av skjønnlitteratur.

1.3 Tidligere forskning

Ifølge Elisabeth Rongved (2019) er det essensielt å være en god leser. Hun viser til den finske studien *Leisure Reading (but not any kind) and Reading Comprehension Support Each Other – a longitudinal study across grades 1-9*, som viser at lesing på fritiden bidrar til å utvikle gode leseferdigheter gjennom hele skoleløpet. Hos elever som var jevn gode lesere på barnetrinnet, viste lesemengden forskjeller i utviklingen oppover i ungdomstrinnet. De elevene som leste mye på fritiden, viste bedre utvikling i leseferdigheter videre i skoleløpet til elevene. Studien viste også at lesing av bøker var særlig bra. Rongved påpeker også at viktigheten av lesing er åpenbar. Hun mener at det å være en god leser er avgjørende for livskvaliteten vår på sikt. Det har stor innvirkning på hvordan man gjør det i skolen, hvordan det går med videre utdanning, hvordan man takler arbeidslivet og hvordan man klarer seg i samfunnet for øvrig. I utdanningsløpet blir det stadig større tekstmengder som skal konsumeres, og det er derfor viktig å være en habil leser. Man vil møte stadig større krav til gode leseferdigheter, samt at samfunnet er basert på at man kan lese. Det å være en habil leser er således en av de viktigste grunnleggende ferdighetene man trenger.

Amundsen & Garmannslund (2015) henviser i sin artikkel *Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet* til en studie gjort av Knighton og Bussiere i 2006, som viser at det er en klar sammenheng mellom høye prestasjoner i PISA-undersøkelsen og økte muligheter med

tanke på videre utdanning. Knighton & Bussiere fulgte i overkant av 300 kanadiske 19-åringer, som alle hadde deltatt i Pisa-undersøkelsen da de var 15 år. Funnene i studien viste at de som hadde høy score på lesetesten i PISA, hadde dobbelt så store sjanser for å gjennomføre videregående skole. Fullført videregående utdanning er i de aller fleste tilfeller en forutsetning for å komme seg inn i arbeidslivet, og disse studiene er derfor meget interessante. De yrker som ikke krever formell utdannelse blir stadig færre i vårt samfunn, og konkurransen om denne typen jobber blir derfor hardere. Unge uten utdanning risikerer da å bli stående utenfor arbeidslivet, noe som ofte fører til problemer med å realisere ulike forventede krav og ønsker i voksenlivet. (UDIR, 2019).

Ifølge Amundsen & Garmannslund (2015) har lesestrategier stor innvirkning på lesekompetansen hos de unge. De mest effektive leserne benytter seg av gode lesestrategier når de leser skrevne tekster. De viser også til at motivasjon for lesing oppstår oftest når elevene møter skolearbeid som oppfattes relevant og interessant. Det formidles også at leseglede er tett knyttet opp mot leseforståelse, og at læreren kan bidra til økt leselyst ved å gi gode leseopplevelser. Hva gode leseopplevelser tar utgangspunkt i sies det ikke så mye om, og dette blir derfor interessant for meg å se nærmere på. Dette understøtter mitt valg av å inkludere teori rundt leseforståelse og litterær kompetanse i min oppgave.

Jeg har undersøkt tidligere studier gjort på lesekompetanse og lesemotivasjon, men har også kikket nærmere på studier av elevers tekstutvalg i skolen. Marte Blikstad-Balas & Astrid Roes (2020) funn fra LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement) fra 2017, viser hvordan norskundervisning på ungdomstrinnet foregår på skoler i Norge. Denne studien viste at undervisningen var tett knyttet opp mot lærebok, og at tekstutvalget lot seg styre mye av denne. Det kom frem at selv om læreren har stor grad av metodefrihet i undervisningen gjorde ikke det nevneverdig utslag på valg av litteratur for elevene. Spennet i hvilken type litteratur elevene ble presentert for, var like snevert som det læreverket la opp til. Videre viste LISA-studien at i de observerte 178 norsktimene ble det i 72 undervisningstimer tatt i bruk en eller annen form for skjønnlitterær tekst. 33 av de 72 timene gikk med til novellelesing. Blikstad-Balas & Roe fant ut at novelleutvalget var relativt bredt og oppdatert, og således blir elevene presentert for et variert utvalg kortere tekster. Det ble benyttet få romaner til felles lesing, men derimot var det større fokus på poesi. Et annet viktig funn i studien, var at det kun var én klasse

som leste en hel roman som felleslesing. Det var utstrakt bruk av individuell lesing av selvvalgt roman, men få felles leseopplevelser. Lærerne var opptatte av å jobbe med virkemidler og sjanger, men ga lite oppmerksomhet til selve leseopplevelsen for elevene.

1.4 Internasjonal forskning på ungdoms lesevaner og valg av litteratur

Det som først og fremst kjennetegner unge engasjerte lesere, er at de gleder seg til å lese (Roe, 2019). De opplever som oftest at tekstene gir dem interessant informasjon og spennende opplevelser. Dette leseengasjementet handler ikke bare om de positive og fine opplevelsene knyttet til lesing, men også evnen til å opparbeide seg utholdenhet i møte med mer komplekse og utfordrende tekster. For å oppnå gode skolerresultater er begge aspektene viktige, men det å oppøve evnen til leseutholdenhet er ofte essensielt.

Internasjonalt er det gjort mye forskningsarbeid rundt lesing, hva som gir god lesekompetanse og hvilke lesevaner ungdom har. Den internasjonale undersøkelsen som muligens måler dette i bredest mulig grad er PISA-undersøkelsen. I PISA 2018 var parameteret «reading engagement» den enkeltvariabelen som forklarte variansen i lesing mest inngående. Dette var oppsiktsvekkende funn, som også ga håp om at dette var en variabel som kunne påvirkes i skoleverket.

Den amerikanske leseforskeren John T. Guthrie (2008) påpeker lærerens ansvar for å bidra positivt til elevenes lesemotivasjon i artikkelen *Engaging adolescents in reading*. Her hevder han at lærere som forsømmer seg i arbeidet med å stimulere elevenes lesemotivasjon, hindrer elevene i å utvikle seg som gode lesere.

I de norske læreplanene står det lite om viktigheten av å motivere elevene til lesing, men Utdanningsdirektoratet satte i 2003 i gang en omfattende tiltaks – og strategiplan for å stimulere unge til å lese mer. Denne satsingen ble kalt «Gi rom for lesing!» og flere av tiltakene i planen var rettet spesifikt mot gutter og lesing. I PISA 2006 så vi en positiv utvikling i gutters leselyst, noe forskerne tilskrev UDIR sin tiltaksplan. Den positive trenden var imidlertid forbigående, for i PISA 2009 viste resultatene at gutters leseengasjement var lavere enn noensinne.

Til tross for at forskning viser en tydelig sammenheng mellom lesevaner og leseforståelse, er det allikevel vanskelig å få ungdom til å ville lese mer litteratur. Ungdommenes aktivitet på ulike sosiale medier er sterkt økende, mens interessen for trykt skjønnlitteratur går ned. Elever trenger nok i stor grad hjelp til å finne god litteratur, noe Guthrie (2008) også er opptatt av. Her vil lærerens bidrag og entusiasme kunne være avgjørende for om elevene finner interessant og relevant litteratur. Elevene finner også nytte av familie og venner, som rollemodeller i søken etter skjønnlitteratur. I en norsk studie blant elever på 9.trinn, viser resultatet at kun 2 av 42 intervjuede elever nevner læreren som inspirasjonskilde for skjønnlitteratur (Roe, 2019). Dette viser at lærere bør være mer bevisst og mer engasjert i elevenes skjønnlitterære opplevelser. Roe (2019) påpeker i sin rapport at det ligger et solid potensial for lærere å jobbe mer målrettet med elevers leseengasjement. Elevers leseengasjement og lesevaner henger nøye sammen med leseforståelsen, og det er derfor særdeles viktig å ha fokus på økt leseglede.

Elevenes lesevaner og holdninger til lesing ble første gang målt i PISA 2000, og deretter gjentatt i 2003 og 2006. I 2009 ble det lagt inn en variabel om digital lesing, ellers har variablene stort sett vært de samme fra 2000 til 2018. Dette gjør at resultatene blir direkte sammenlignbare og man kan studere utviklingen over en viss tid. I rammeverket for PISA 2018 er det lagt stor vekt på engasjementet for lesing, og denne måler leselyst for både digitale og trykte tekster. Roe (2019) har gjennomgått resultatene fra PISA 2018, og disse viser noen klare tendenser i retning av en negativ utvikling i elevers lesevaner i Norge.

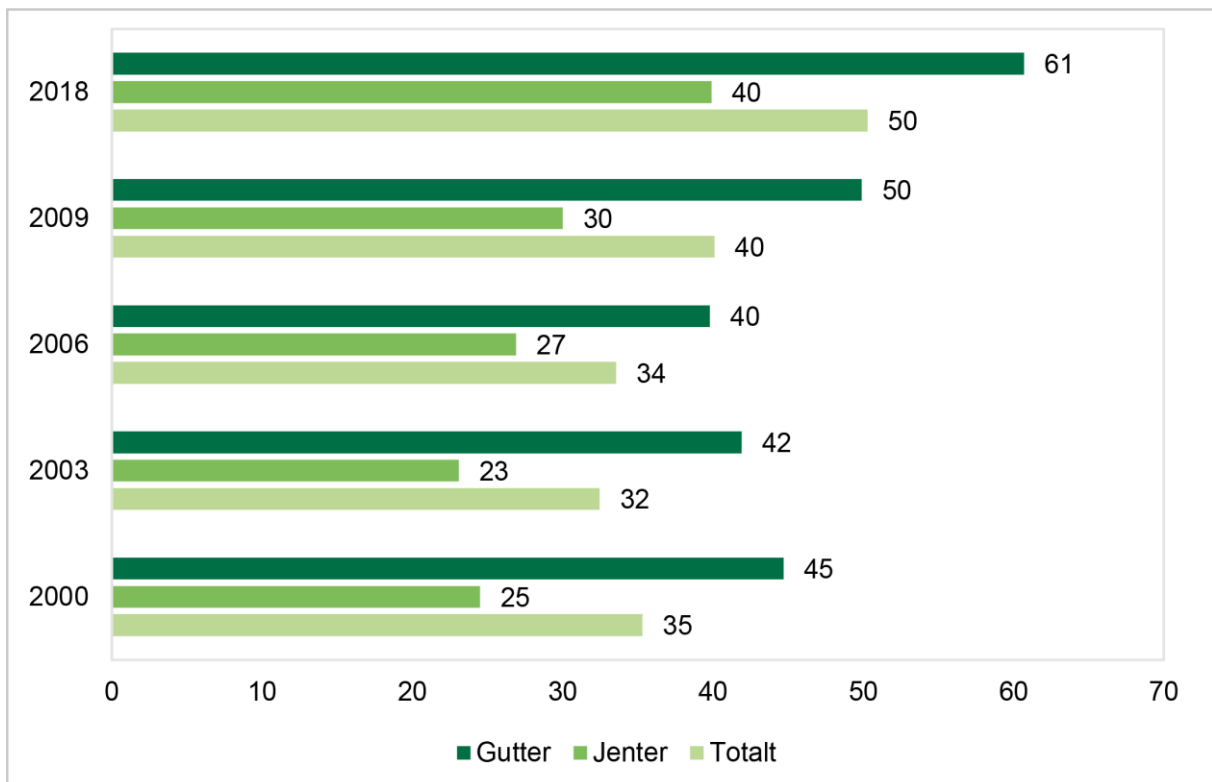
Fra PISA 2018 er det interessant å hente ut konkret tallmateriale, som viser utfordringen i min problemstilling. Resultatene viser at det er store utfordringer knyttet til arbeidet med å motivere flere unge til å lese skjønnlitteratur.

Figur 1.3.1 viser en prosentvis svarfordeling over hvor mye tid elever bruker på lesing, både i skolesammenheng og på fritiden. Spørsmålet som er stilt i dette parameteret er: «Omtrent hvor mye tid bruker du vanligvis på å lese for din egen fornøyles skyld?»

	Totalt	Jenter	Gutter
Jeg leser ikke for fornøyles skyld	50	40	61
30 minutter eller mindre hver dag	28	32	23
Mellom 30 og 60 minutter hver dag	14	17	10
1 til 2 timer hver dag	5	7	3
Mer enn 2 timer hver dag	3	4	3

Figur 1.3.1

Vi ser av oversikten at om lag halvparten av elevene sier at de ikke leser i det hele tatt for fornøyles skyld. Vi ser også at det er 21 prosent flere gutter enn jenter som ikke leser bare for hygge og kos. Litt i overkant av 20 prosent totalt sier de leser mer enn en halvtime, og av disse er det dobbelt så mange jenter som gutter. Dersom vi sammenligner disse resultatene med tidligere PISA-undersøkelser, ser vi helt tydelig at trenden for å lese for fornøyles skyld er synkende blant norske barn og ungdommer.



Figur 1.3.2

Oversikten i figur 1.3.2 viser elevenes prosentvise svar på samme parameter som i figur 1.3.1, altså i hvor stor grad de leser bare for fornøynsens skyld. Her er imidlertid resultatene sammenlignet med de tidligere PISA-undersøkelsene, og vi ser tydelig at prosentvis andel unge som leser for fornøynsens skyld er synkende. Vi ser også at færre gutter enn jenter leser for hygge, men trenden er synkende i nesten like stor grad for begge kjønn. Avviket er noe større for gutter, men ikke påfallende mye.

PISA-undersøkelser som er gjort tidligere har vist at elever som ikke leser for fornøynsens skyld, skårer godt under gjennomsnittet på leseprøven. Elever som derimot leser for hygge i ulik grad skårer over gjennomsnittet. Som figur 1.3.2 viser er det relativt stor forskjell på total lesing for fornøynsens skyld fra år 2000 til 2018. Disse tallene styrker teorien om at lesemotivasjon spiller en vesentlig rolle i elevens lesekompetanse, og på bakgrunn av dette har jeg valgt å trekke teorier rundt lesekompetanse og litterær forståelse inn i oppgaven min.

Selv om lesing av digitale tekster, spill og lesing på ulike nettsteder og digitale medier er tatt med i tallmaterialet, er det allikevel en markant nedgang i elevenes leseomfang. Parallelt med den digitale utviklingen har det allikevel kommet en sterk nedgang i lesing for fornøydelsens skyld. Det kan tyde på at tradisjonell lesing fortrennes til fordel for tid til nettbrett og digitale medier. Og selv om dette også innebærer lesing, blir mengden lesing totalt sett allikevel mindre. Det er urovekkende at leseforståelsen og leseferdighetene da også synker, da vi vet hvor viktig det er å være en funksjonell leser i dagens samfunn.

I PISA-undersøkelsen fra 2018 har man også tatt med spørsmål som omhandler hva elevene leser utenom skoletid. Det ble stilt spørsmål om hvor ofte de leser fem oppgitte typer lesestoff for fornøydelsens skyld. Disse typene var: blader, tegneserier, skjønnlitteratur, faktabøker og aviser. Det ble også oppgitt at elevene skulle ta med både det som leses på papir og det som leses digitalt.

Hva er det ungdommene leser, når de først leser litt på fritiden? I oppgaven min har jeg fokus på lesing av skjønnlitterære tekster, og mine antagelser er at elevene ikke leser så mye skjønnlitteratur som de kanskje burde. Forskningen viser også at lesemotivasjonen er nedgående, men at elevene leser en del andre ting. Det er derfor interessant å se nærmere på hva de leser, for å se om det kan finnes andre vinklinger inn til elevenes leselyst.

I figur 1.3.3 vises oversikten over de elevene som *flere ganger i uken* leser noen av nevnte typer lesestoff på fritiden. I parentes er det oppgitt den andel av elevene som *aldri eller nesten aldri* leser noe av disse lesestoffene.

	Totalt	Jenter	Gutter
Blader	3 (40)	2 (32)	3 (48)
Tegneserier	3 (53)	2 (59)	4 (47)
Skjønnlitteratur	7 (37)	10 (25)	4 (49)
Sakprosa/ faglitteratur	4 (46)	3 (43)	4 (48)
Aviser	14 (28)	12 (28)	16 (29)

Figur 1.3.3

Som vi ser av figuren er det nær halvparten av alle elevene som aldri leser blader eller tegneserier. Det er litt færre (37%) som oppgir at de aldri leser skjønnlitterære bøker, mens hele 46% aldri leser faktabøker på fritiden. For aviser er tallet noe lavere (28%), noe som kan tyde på at elevene leser litt nettaviser.

Tilnærmet alle 15-åringer har sin egen mobiltelefon med nettilgang i dag, og dette gjør at en del ungdommer leser litt nyheter på nett. I samtaler med elever ved egen skole, opplyses det at ungdommer ellers leser blogginnlegg, Snapchat-meldinger, TikTok-meldinger og spillinstruksjoner på mobilen sin.

2.0 Teori

Jeg har valgt å presentere teorier rundt temaene lesekompetanse, litterær forståelse, hvorfor det er viktig at vi leser og motivasjon. Grunnen til at jeg har valgt å inkludere disse temaene innledningsvis i masteroppgaven min, er at mye av det materialet jeg skal diskutere seinere i oppgaven bygger på en grunnforståelse av begrepene lesekompetanse og litterær forståelse.

Det er skrevet mye teori rundt viktigheten av å være en god leser, men i denne oppgaven konsentrerer jeg meg om tematikken rundt lesemotivasjon. Jeg har valgt å presentere noe teori rundt hvorfor skjønnlitteratur er viktige lesekilder for ungdommene, og hva skjønnlitteraturen dermed kan gi oss. Den tidligere forskningen viser at gode lesere også presterer godt i andre fag, og det er derfor interessant å finne ut mer om hva som motiverer unge mennesker til å lese mer.

Videre vet vi at motivasjon henger sammen med mestring, og derfor vil lesekompetanse og litterær forståelse være vesentlig for motivasjonen til å lese tekster. For å holde interessen for lesing oppe er det viktig å ha god tilgang på interessant litteratur. For noen elever er fagbøker og fagartikler mest interessant, mens for andre er det den skjønnlitterære verden som lokker dem inn i bøkene.

2.1 Generell lesekompetanse

Begrepene leseforståelse og lesekompetanse blir oftest brukt litt om hverandre, jfr. Bråten (2007) og OECD sin begrepsbruk i de definisjonene jeg presenterer. Det faktum at disse begrepene går litt i hverandre er naturlig, da det også er to sider av samme sak. Da leseforståelse er oppfattet som et noe enklere begrep, er lesekompetanse ofte brukt i litt videre forstand. Leseforståelse viser om leseren har avkodet ordene riktig, og kan gjengi hovedinnhold i teksten. Lesekompetanse dekker et litt videre spekter, der leseren i tillegg til å hente ut relevant informasjon fra teksten, kan bruke denne informasjonen til videre lesing. Her kommer også oppfattelse av tekstens budskap og tematikk inn, og stiller litt mer krav til en utvidet forståelse. Det er noen små nyanseforskjeller i begrepene, men jeg vil ikke sette disse opp mot hverandre

i denne oppgaven. Heretter i oppgaven behandler jeg leseforståelse og lesekompetanse som to begreper på samme ferdighet.

Ivar Bråten definerer leseforståelse på følgende vis: «leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007 s. 11). I denne definisjonen vektlegger Bråten to hovedmomenter i leseforståelsen, nemlig å utvinne mening og skape mening. Når det snakkes om å utvinne mening handler det om direkte avkoding av teksten. Å utvinne mening vil altså si at man henter ut den skrevne informasjonen, som forfatteren av teksten formidler gjennom de ordene som er skrevet ned. Å skape mening handler om noe annet. Å skape mening i teksten handler om leserens subjektive oppfatning av hva teksten kan handle om. Dette er sammensatt av både de skrevne ordene, hva som skrives «mellom linjene» og hvordan tekstens innhold og budskap oppfattes og tolkes av leseren.

Videre mener Bråten (2007 s. 55) at lesekompetansen avhenger av flere ulike komponenter. Han nevner ordavkoding som hovedkomponent, men at leseforståelsen også avhenger av leserens muntlige språkkompetanse. Den muntlige språkkompetansen innbefatter ordforråd, grammatikk, språklig bevissthet og verbal hukommelse. Denne summen av ulike komponenter danner grunnlaget for leserens helhetlige lesekompetanse.

OECD har også utarbeidet en formell definisjon av begrepet lesekompetanse, som er noe mer inngående og omfattende enn den Bråten benytter.

OECD sier at:

Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet. (OECD, 2009 s. 23)

Definisjonen fra OECD forutsetter at lesing er noe langt mer enn bare avkoding, og gir på mange måter et bredere syn på lesing og lesekompetanse. Mens avkoding går på leserens oppfattelse av de faktisk ord som er skrevet, uten at disse settes inn i noen nødvendig kontekst, er lesekompetanse mye mer omfattende. Lesekompetanse inkluderer mer omfattende kompetanser som vokabular, lingvistiske og tekstlige strukturer og kunnskap om samfunnet og verden. Denne kompetansen gjør leseren i stand til å jobbe metakognitivt med teksten, og sette

den inn i en større sammenheng. Lesing blir da en målrettet og funksjonell handling, som leseren bruker i en rekke situasjoner for ulike formål.

Henning Fjørtoft (2014) påpeker at ulike leseforskere er opptatte av spørsmål knyttet til metakognisjon, hukommelse, persepsjon og lesestrategier, som viktige delkompetanser inn i lesekompetanse som helhet. Det er viktig for utviklingen av en god leseforståelse å ha disse delkompetansene, slik at man kan ta inn over seg og reflektere rundt det man leser. Det vektlegges også at tekstlesing er en sosial ferdighet, og at elevene ikke kan utvikle forståelse for teksten ved å kun lese alene. Her menes det at leseatmosfæren spiller en viktig rolle, i tillegg til samtalen som skapes under tekstlesingen.

Lesesenteret i Stavanger har utviklet et rammeverk for leseundervisning og integrering av de ulike delkompetansene. Dette rammeverket kalles Leselos, og det identifiserer seks ulike komponenter for utvikling av god lesekompetanse: evnen til bruk av forkunnskaper, evne til å sette seg lesemaal, evnen til å gjenkjenne ulike koder i teksten, elevens eget ordforråd, evnen til å skape forståelse av teksten og den metakognitive bevisstheten rundt egen lesing og egen leseforståelse (Fjørtoft, 2014 s. 109).

Rammeverket bygger på nyere forskning, som viser at elever som er gode lesere hele veien overvåker sin egen forståelse underveis i lesingen. De bruker sin metakognitive bevissthet og stiller spørsmål ved det de leser og tolker den informasjonen de får. I den prosessen benytter de egne forkunnskaper, og de bruker ulike lesestrategier etter hva som er hensiktsmessig for de ulike teksttypene og de ulike lesemaalene. Til slutt stiller de kritiske spørsmål til teksten, noe som skaper rom for diskusjon og debatt i det sosiale klassemiljøet.

Et annet rammeverk eller modell for utvikling av god lesekompetanse er CORI-modellen utviklet av John T. Guthrie på slutten av 1990-tallet. CORI står for Concept-Oriented Reading Instruction, og innebærer flere ulike konsepter som må følges i leseutviklingen. Guthrie (2008) mener at god lesekompetanse kun kan utvikles gjennom helhetlig arbeid med tekster, men at veien dit inneholder ulike konsepter. De ulike konseptene deles inn i fem faser; observere tekst, søke i teksten og trekke ut informasjon, integrere teksten i kjent ramme, kommunisere teksten til andre og diskutere/ interagere rundt teksten med medelever. Sammenligninger gjort mellom

CORI-klasser og ordinære leseklasser på 5.trinn viser at undervisning etter CORI-modellen gir bedre leseforståelse, økt lesemotivasjon og økt persepsjon for annen kunnskap (ReadingRockets, 2022).

Louise M. Rosenblatt (1995) skiller mellom to ulike lesemåter, når hun snakker om lesekompetanse. De ulike lesemåtene handler om leserens innstilling til teksten, og at dette vil påvirke oppfatningen leseren får. På den ene siden har man den estetiske lesemåten, hvor man retter oppmerksomheten til affektive og subjektive aspekter i lesingen. Leserens følelser og forestillingsevne påvirker dermed oppfattelsen og opplevelsen av teksten. På den andre siden snakker Rosenblatt om den efferente lesemåten, hvor lesingen knyttes til et praktisk formål. Informasjonsinnhenting står i fokus, og dette vil påvirke leserens tilnærming til teksten. Lesing av tekster i undervisningen vil påvirkes av disse ulike lesemåtene, og lesekompetansen til elevene vil dra nytte av begge metodene.

2.2 Litterær forståelse

I innledningen til boken *Litterær forståelse* påpeker Åsmund Hennig (2010) at lesing av litteratur er en unik og individuell opplevelse. Tekstens formål er å få leseren til å danne seg sine personlige bilder inne i hodet, og forestille seg hvilken kontekst og landskap teksten er skrevet i. Denne evnen til å leve seg inn i teksten, og omhandle den som et eget univers, krever god kompetanse. Det krever at leseren både har god lesekompetanse, har god billedfantasi og har tålmodighet til å vente til handlingen «setter seg» i hodet.

Solid lesekompetanse er essensielt i lesing av fagtekster, men det er av vesentlig betydning også i møtet med skjønnlitteraturen. For å kunne leve seg inn i boken, og å kunne tilegne seg den kunnskapen man kan få gjennom skjønnlitteraturen, er det avgjørende å ha god lesekompetanse. Ved lesing av skjønnlitteratur skal leseren først avkode teksten. Teksten må være tilpasset leserens nivå, slik at leseren forstår betydningen av hvert enkelt ord. Videre skal leseren ta innover seg den teksten han/hun har lest, og plassere teksten inn i tematisk sammenheng. Dernest vil leseren plassere teksten inn i sammenheng med de bildene som dannes inni hodet, og knytte dette opp mot en allerede kjent kontekst. Alle disse kompetansene vil sammen danne

et imaginært univers av tekst og bilder, som gir leseren den totale opplevelsen av den skjønnlitterære teksten.

Denne totale opplevelsen av skjønnlitteratur, settes i direkte sammenheng med lesemotivasjon. Hennig (2010, s. 21) skriver at for å kunne forstå tekstens helhetlige sammenheng og ytring, må leseren vurdere tre elementer. Leserens må vurdere måten meningen i teksten kommuniseres på, og hvilken mening som blir kommunisert. I tillegg må leseren sette tekstens mening inn i sin egen erfaringsbakgrunn og virkelighetsoppfatning, for at meningen som kommuniseres skal bli meningsfull for leseren. Dette betyr at for at teksten skal gi mening for eleven, og dermed være interessant, må den oppleves som relevant for akkurat den eleven. Dette viser at motivasjon er et nøkkelbegrep, siden eleven ikke vil bli motivert til å lese og forstå meningen i tekster han/hun ikke ansees som relevante. Videre påpeker han at barn og unge liker å lese skjønnlitteratur, fordi det kan gi dem en følelse av virkelighetsflukt. Det å kunne tre inn i en imaginær verden og oppleve magiske og fantastiske ting, er noe Hennig (2010 s. 35) mener er viktig for fortellingenes kvalitet.

Hennig (2010) henviser til barnelitteraturforskeren Perry Nodelman, som hevder at det å sette pris på litteratur er en ferdighet. På bakgrunn av at dette karakteriseres som en ferdighet, mener Nodelman ifølge Hennig at man dermed også kan lære det gjennom veiledning og opplæring. Han trekker dermed en sammenheng mellom litterær forståelse og hvordan vi opplever litteraturens kvalitet (Hennig, 2010 s. 34)

Rosenblatt (1995) sine teorier om den estetiske og den efferente lesemåten vil ha særdeles betydning for den litterære forståelsen til elevene. Hun mener at fagtekster enkelt lar seg parafasere, men at man ikke kan gjøre dette med skjønnlitterære tekster. Skjønnlitterære tekster må oppleves og nytes, og man kan ikke gjøre dette uten en estetisk lesemåte. Hun sier videre at man må oppøve evnen til å ha et estetisk syn på teksten, og at dette skjer i samhandling med teksten og omgivelsene.

Tove Sommervold (2020) har skrevet en doktorgradsavhandling som ser nærmere på litterære lesemåter i ungdomsskolens litteraturundervisning. Denne studien viser at man i undervisningen bør benytte både estetisk og efferent lesemåte, og at disse utvikler ulike sider

ved elevenes litterære forståelse og lesekompetanse. Sommervold har hatt fokus på lesing i klasserommet, hvor hun har tatt utgangspunkt i litterære samtaler rundt bildebøker. Hun påpeker at valg av litterær lese måte avhenger av teksttype, samt at man må ha fokus på formålet med lesingen.

2.3 Hvorfor leser vi?

Heraklit sa for om lag 2500 år siden at «det å lære om mange ting skaper ikke innsikt» (Nussbaum, 2016, s. 25). Denne uttalelsen vitnet om at man allerede på denne tiden ønsket at mennesket skulle søke mer innsikt i de utfordringer og temaer som samfunnet sto ovenfor. Man ønsket at mennesket skulle søke utvidet kunnskap og på denne måten kunne delta mer i samfunnet. Denne kunnskapen skulle blant annet oppnås gjennom lesing av skjønnlitterære tekster.

Marcus Aurelius (romersk keiser, år 121 – 180 e.kr.) var også opptatt av menneskets evne til refleksjon og innsikt, og understreket at det ikke er tilstrekkelig å samle en haug med kunnskap uten å kunne bruke den nyttig. Han mente at samfunnet er avhengig av verdensborgere som har evnen til innlevelse, for å kunne forstå andre menneskers motiver og valg. Marcus Aurelius mente at denne evnen ikke kunne komme av kunnskap alene, men at man måtte ha innsikt og innlevelse i tillegg. Kun gjennom dette ble mennesket i stand til å kunne forstå, reflektere og samhandle med andre mennesker.

Nussbaum (2016) skriver at ulikhetene knyttet til religion, kjønn, hudfarge og nasjonalitet utfordrer vår forståelse for hverandre. Hun mener derfor at kunst og kultur er essensielle bidragsyttere i arbeidet med brobygging og samhandling oss mennesker imellom. Hun påpeker at de ulike kunstformene bidrar til å danne en forestillingsevne hos mennesket, som vil være vesentlig for videre samfunnsdeltakelse.

Nussbaum (2016) viser til den amerikanske grunnlovsforskeren Alexander Meiklejohn, som i 1961 utga boken *The First Amendment Is an Absolute*. Her understreker Meiklejohn viktigheten av litteratur. Han skriver at kunst bidrar til å gi mennesket den evnen til å foreta vurderinger og

den evnen til innlevelse, som man trenger for å kunne foreta ulike former for samfunnspolitiske valg. Meiklejohn understreker videre, ifølge Nussbaum (2016) at dette gjelder alle kunstformer, men at litteraturen her står i en særstilling. Gjennom litteraturens evne til å fremstille og skildre ulike menneskers hverdag, levekår og historie, vil leseren oppøve seg evnen til innlevelse, empati og refleksjoner. Nussbaum ønsker å trekke frem dette, for å synliggjøre at litteraturen også er en del av kunstbegrepet, i tillegg til at lesing av litteratur er essensielt for menneskets muligheter for aktiv samfunnsdeltakelse.

Nussbaum (2016) plasserer også lærerens bidrag inn i denne sammenhengen. Hun mener at litteraturen spiller en vesentlig rolle i utviklingen av nye verdensborgere, og at det derfor er viktig at utdanningsinstitusjonene stiller seg spørsmålene: Hva slags litteratur skal leses? Hvilken undervisning skal gis? Det er et mål å utdanne elever som har et opplyst og empatisk syn på menneskers ulikheter, og vi vil oppdage at dette målet best kan nås gjennom en litteraturundervisning som både tilfører nyere tekster til den litterære kanon, men samtidig gir et kritisk blikk på de tekster som allerede tilhører den etablerte standarden.

I henhold til overordnet del i Kunnskapsløftet 2020, skal undervisningen bære preg av de seks ulike kjerneelementene: menneskeverdet, identitet & kulturelt mangfold, kritisk tenkning & etisk bevissthet, skaperglede - engasjement & utforskertrang, respekt for naturen & miljøbevissthet og demokrati & medvirkning. I Læreplan for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019) er det påpekt at:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser ...

Metodefriheten som ligger i lærerens utførelse av undervisningen fordrer et bredt syn på viktigheten av varierte og gode skjønnlitterære tekster, for å kunne utføre dette oppdraget som ligger i læreplanen. Det er også viktig å se oppdraget opp mot danning, som ifølge Nussbaum (2016) er et vesentlig aspekt ved litteraturlesing. Hun er opptatt av foreningen mellom de kognitive og de emosjonelle evnene våre, og at skjønnlitteraturen kan gjøre oss flinkere til å innta andres perspektiver.

Hennig (2010) trekker frem menneskets behov for å beherske verden og samtidig utvikle vår egen selvforståelse, som sentrale faktorer i vår utvikling. Han knytter utviklingen av lesemotivasjon sammen med hvilket behov barn og unge har for lesing. Han forteller om ulike grunner til at vi leser skjønnlitteratur, med utgangspunkt i fem ulike perspektiver; oppdragerperspektivet, det estetiske perspektivet, språk og innhold, det kognitive og emosjonelle perspektivet og det sosiale og kulturelle perspektivet. Etter hvert som barnet vokser opp har det behov for å høre om og bli fortalt hvordan verden fungerer, samt hvordan det selv skal passe inn i dette bildet. Lesing av litteratur er en viktig del av sosialiseringprosessen, danning og barnets utvikling og oppdragelse. Hennig (2011) diskuterer oppdrageraspektet i barnelitteraturen, og poengterer at barnelitteratur ikke alltid trenger å lære barnet noe.

Mange skjønnlitterære tekster kan være bare til kunst og nytelse, og som gjennom dette setter den unge leseren i en stemning som gir et velbehag. Dette er tekster som ikke skal fungere opplærende eller moraliserende, men som ofte har en handling som er lett å følge. Denne typen skjønnlitteratur har gjerne illustrasjoner underveis, for å bidra til den estetiske opplevelsen. En slik leseopplevelse vil barnet/ungdommen ta med seg videre, og Hennig (2011) mener at dette vil kunne gi et godt grunnlag for økt lesemotivasjon seinere.

Han forteller videre at i tillegg til det rent estetiske perspektivet i skjønnlitteraturen, vil både språk og innhold også forme leserens interesse for teksten. For å skape lesemotivasjon er det derfor viktig at språket og innholdet i teksten er tilpasset leseren, og vekker leserens lyst til å finne ut mer. Her er det viktig at innholdet kan være noe gjenkjennbart, som man kan relatere seg til, samtidig som noen ukjente og eksotiske elementer kan lokke leseren videre.

Hennig tar også opp de kognitive og emosjonelle perspektivene, og hevder at barn og unge lærer å tenke selv gjennom å lese skjønnlitteratur. Det er her den litterære forståelsen kommer inn, som gjør leseren i stand til å gripe fatt i essensen i teksten og omhandle den til noe han/hun kan bruke selv seinere. Grunnen til at skjønnlitteraturen bidrar til å utvikle våre kognitive evner, er at mens vi leser en skjønnlitterær tekst blir vi utfordret til å holde fokus over lang tid for å holde orden på alle tråder og handlingsepisoder i teksten. En god tekst gir oss således noe å fundere over, og gir oss gjerne ikke løsningen på alle mysterier med en gang.

Til slutt utleder Hennig det sosiale og kulturelle perspektivet, hvor han påpeker at den skjønnlitterære teksten ofte er den viktigste veien til forståelse av egen og andres kultur og bakgrunn. Ved å lese om sosiale og kulturelle sider av samfunnet og enkeltmennesket, kan man lære etikette og handlingsmønstre som vil være gunstige i møtet med andre mennesker fra egen og annen kultur.

Forlagssjefen for barne – og ungdomslitteratur hos Aschehoug Sverre Henmo (2022), gir i sin artikkel *Tre grunner til at ungdom ikke leser og hva du kan gjøre med det* tre påstander om hvorfor unge ikke leser litteratur:

1. Bøker presenteres ofte som «sunt for deg». Det påpekes for ofte at lesing gjør deg bedre på skolen og at det er sunt for deg å lese bøker. Dette er sant, men oppfattes som lite motiverende for ungdommen.
2. Leselysten «drepes» ved at tematikken og virkemidlene i skjønnlitteraturen skal demonteres til minste grunnelementer gjennom norskundervisningen. Dette tar opplevelsen av boka vekk for ungdommen, og de fratras muligheten for å bare oppleve bokas stemning.
3. Voksne er altfor flinke til å gi råd og fortelle de unge hva de bør lese. Klassikere som de selv måtte lese da de var unge gir ikke samme gode opplevelsene for de unge i dag. Verden har forandret seg mye de siste 30-40 årene, og ungdom i dag har ofte vansker med å relatere seg til 1980-tallets litteratur.

Disse påstandene er ikke basert på forskning, men et uttrykk for Henmos tanker rundt hva som gjør at ungdom ikke leser særlig med bøker.

2.4 Hva er motivasjon?

Siden lesing er en så viktig del av vår dannelse, og leseglede i stor grad styres av motivasjon, så er det essensielt å se nærmere på hva motivasjon egentlig er. Motivasjon handler om hvorfor man gjør det man gjør, hvorfor man velger det ene fremfor det andre og hvor engasjert man blir i det man gjør (Bråten, 2007, s. 73). Selve ordet motivasjon er utledet av det latinske ordet

movere, som man kan oversette til å *bevege* (Sander, 2020). Forståelsen av begrepet kan da bli at motivasjon er bevegelsen som får oss til å jobbe videre med de ulike oppgavene vi har fore oss. Alle har nok kjent på viktigheten av motivasjon når man skal sette i gang eller fullføre en oppgave. Alle som jobber i skolen, vet at motivasjon er et nøkkelbegrep i elevenes læring.

Motivasjon kan deles inn i to hovedkategorier, som er indre motivasjon og ytre motivasjon. I sin artikkel *Indre og ytre motivasjon for læring er ikke nødvendigvis motsetninger* gir Åge Diseth (2020) gode beskrivelser av hva motivasjon kan være i undervisningen. Han forklarer at indre motivasjon ofte betegner den drivkraften vi har inni oss, som iverksetter og/eller opprettholder aktivitet. Indre motivasjon gjør at læring er interessant i seg selv, og at behovet for kunnskap er en egen drivkraft. Ytre motivasjon forklarer han som enten belønning, ros, trussel eller straff. Disse faktorene bidrar til å drive oss mot å tilfredsstille ytre krav, noe som gjør at læring og kunnskap i seg selv ikke er nok drivkraft for oss. Lesemotivasjon handler ofte om i hvor stor grad elevene selv velger å lese, og hvorvidt de ser verdien av å lese enten fakta eller fiksjon.

Wigfield og Guthrie (1997) mener at den indre og den ytre motivasjonen har ulik innvirkning på elevens læringsutbytte. De hevder at den ytre motivasjonen som oftest gir et overfladisk læringsutbytte. Eleven husker der og da, men kunnskapen fester seg ikke i det lange løp. Læringen blir heller ikke dyptgående nok til at den kan benyttes i videre læring, men ender opp med å bli enkeltstående kunnskap som er vanskelig å utnytte videre for eleven. Indre motivasjon vil derimot gi en dypere innsikt i teksten som leses, og dermed også dybdekunnskap. Denne læringen vil eleven kunne benytte videre, da den gir en bredere forståelse for sammenhenger.

Wigfield og Guthrie påpeker også at lesemotivasjon utvikles over tid og av ulike kontekstavhengige leseopplevelser. Man starter med en spesifikk tilknytning til enkelttekster, hvor innholdet i teksten er interessant og lett forståelig. Etter hvert går man gradvis over til en mer generell lesemotivasjon, hvor mer komplekse tekster leses. Elever som ofte velger faktabøker når de skal lese er mer lesemotiverte for relevante tekster, og trenger derfor tekster med tilpasset og interessant innhold. De er gjerne mer nysgjerrige og interesserte i ulike typer emner, og det kan derfor være en fordel med kortere tekster om flere ulike ting for å øke lesemotivasjonen. For disse elevene blir lesingen kontekstavhengig, og her er det viktig å

oppmuntre til mengdelesing. Wigfield og Guthrie sier at mengdelesing har positiv effekt på forståelse, persepsjon, kunnskapsøkning og bruk av kognitive ferdigheter. De sier også at lesemotivasjonen vil ha en direkte innvirkning på elevens lesekompetanse, da det er motivasjonen som styrer hva og om eleven leser. Det påpekes også viktigheten av at læreren ikke gjør for mye på én og samme tid. Lesemotivasjon må bygges stein for stein, og det er viktig å ha tålmodighet. Instruksjonsbasert støtte i undervisningen vil, ifølge Wigfield og Guthrie, gi økt lesemotivasjon på sikt.

I forbindelse med lesemotivasjon er lesemestring et viktig begrep. Bråten (2007) mener at lesemestring er en forutsetning for videre lyst til å lese mer. Elevens tidligere leseerfaringer dukker raskt opp i minnet, og styrer hvilken grad av lesemotivasjon eleven får. Dersom leseminnet er positivt, vil dette bidra til at eleven ønsker å gjøre en større innsats med lesingen videre. Dersom leseminnet er negativt, vil det på den annen side bidra til at eleven får mindre lesemotivasjon i det videre arbeidet.

Bråten (2007) påpeker også viktigheten av det sosiale miljøet under lesingen. Barn og unge sammenligner seg hele tiden med jevnaldrende, og det er derfor essensielt hvilken tilbakemelding de får fra medelever. Dersom medelever er flinke til å oppmuntre og gi positive tilbakemeldinger, vil dette øke mestringsfølelsen og øke sjansen for at eleven vil lese mer. I min studie har jeg derfor inkludert spørsmål knyttet til valg av litteratur og hvordan leseatmosfæren bør være. Jeg har også undersøkt hvordan lesing av skjønnlitteratur foregår i skoletiden, for å se om det kan være elementer der som kan gi økt innsikt i hvordan vi kan motivere elevene til mer lesing.

Applegate & Applegate (2004) snakker om hvilken rolle læreren har med tanke på elevenes motivasjon. De mener at læreren er en tydelig og viktig rollemodell for elevene, og at lærerens entusiasme og holdning til lesing vil påvirke elevene videre. De trekker også frem elevenes leseopplevelser, og påpeker her at gode leseopplevelser i undervisningen vil danne grunnlag for økt motivasjon for lesing seinere.

Ifølge Kverndokken (2013, s. 23) viser forskning at jenter gjennomsnittlig leser mer enn gutter på fritiden. De har også et bredere interessefelt når det gjelder lesestoff, og leser gjerne narrativ

litteratur. Gutter er mer faktaorienterte, og lesestoffet blir derfor mye sakprosa. Det nevnes også at tilgangen på elektroniske medier har fortrenget mye av tiden som tidligere ble brukt til lesing, noe som forklarer at lesemengden har sunket de senere årene. Videre påpeker Kverndokken at gutter bruker mer tid foran digitale skjermer enn jentene. Han henviser til PISA 2009, som viste at jenter leser mer skjønnlitteratur enn guttene. Undersøkelsen viste også at de som leste mye skjønnlitteratur skåret bedre på leseprøvene enn de som leste mest fagtekster. Dette ble begrunnet med at lesing av skjønnlitteratur gir en annen form for fordypning i tekst over tid, noe som øker lesekompetansen betraktelig. Det ble også gjort undersøkelser av ungdommenes lesemotivasjon, og Kverndokken (2013) forteller at resultatene viste at gutter leser mest for nødvendighetens skyld og jenter leser mer for fornøylelsens skyld. Disse funnene er interessante med tanke på lesemotivasjon, og kan være gode tanker å ha i bakhodet for læreren når han/hun skal planlegge og tilrettelegge for leseengasjement i undervisningen.

3.0 Metode

I denne masteroppgaven har jeg valgt å utføre en empirisk kvalitativ studie. Denne tilnærmingen vil gi studien min innsikt i refleksjoner elevene gjør seg, samt informasjon om hva og hvordan de liker å lese. Analysen av arbeidet mitt bærer preg av å ha både en induktiv og en deduktiv tilnærming, men gjennom analysearbeidet forholder jeg meg vekselvis til de to metodene. Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg (2008, s.55) forklarer at denne måten å bearbeide resultatene og analysen på kalles *abduktiv* tilnærming. I problemstillingen min viser jeg at jeg har en antagelse om at norsklæreren har en betydning for elevenes utbytte av litteraturundervisningen, men jeg viser ingen antagelser om hvilke refleksjoner elevene kommer til å gi meg. Jeg har allikevel en formening om at elevene ikke leser skjønnlitteratur i noen særlig grad, og dermed blir studien min abduktiv. Underveis i analysen vil elevenes refleksjoner styre analysen av utsagnene, og dermed også legge noen føringer for de refleksjonene jeg gjør meg i de didaktiske implikasjonene.

Jeg har valgt å reflektere over flere sider ved oppgavens teorigrunnlag gjennom å foreta intervjuer med et tilfeldig utvalg ungdommer på 8.trinn, samle inn kvalitativt forskningsmateriale og drøfte analysen av disse resultatene. I tillegg har jeg valgt å intervju en norsklærer på en ungdomsskole, for å få det didaktiske og pedagogiske synet inn i oppgaven.

Ungdommenes utsagn har jeg analysert i den hensikt å belyse ulike sider ved ungdommers egen lesemotivasjon, hvordan de velger bøker og hva som kan motivere dem til å lese skjønnlitteratur. I intervjuet med læreren har jeg hatt til hensikt å kartlegge hvordan denne tilrettelegger leseundervisningen, hvordan det motiveres og hvilket syn han/hun har på skjønnlitteraturens plass og betydning i undervisningen.

3.1 Intervjuene og analyse av disse

Etter å ha utarbeidet intervjuguiden for elevintervjuene ble det klart for meg at jeg ønsket å ha en norsklærers refleksjoner rundt enkelte av spørsmålene. Jeg bestemte meg da for å også intervju en norsklærer, som underviser på ungdomstrinnet ved en annen skole enn min egen.

Å intervjué én norsklærer gir ikke et fullstendig representativt resultat, men det kan vise viktige tendenser og vise en retning. Jeg har derfor valgt å foreta dette ene intervjuet, og jeg mener disse refleksjonene vil gi oppgaven en bedre helhet. Intervjuene vil være helt anonyme, hvor hverken landsdel, skole eller navn vil kunne identifiseres. Jeg vil benytte lydopptak i intervjuene, og disse vil slettes når jeg har transkribert dem.

Jeg har foretatt fem ulike intervjuer. De første var tre innledende intervjuer med fire elever på 8.trinn, samt et oppfølgingsintervju med den ene eleven. Videre intervjuet jeg en norsklærer, som jobber på en annen ungdomsskole. Grunnen til at jeg valgte en norsklærer på en annen ungdomsskole, var at jeg ikke ønsket noen forbindelse mellom elevinformantene og lærerinformanten. Min oppfatning er at jeg dermed vil ha større fokus på de refleksjonene læreren gir, og ikke bli så opptatt av å sammenligne med det elevene sier. Siden sammenligning ikke er en del av denne oppgaven, valgte jeg derfor to ulike skoler.

Jeg utformet to ulike intervjuguider, én for elevene og én for læreren (vedlegg 3 og 4). Disse benyttet jeg ved alle intervjuene. Disse viser spørsmålsstillingen jeg hadde i utgangspunktet, og jeg benyttet den samme intervjuguiden i oppfølgingsintervjuet med den ene eleven. Jeg har valgt å samkjøre de to intervjuene med han i analysen, slik at hans refleksjoner og tanker kommer mer helhetlig frem. Jeg har også valgt å analysere de tre elevintervjuene hver for seg, da jeg synes dette gir en ryddigere struktur. Intervjuene var semistrukturelle. Dette betyr at jeg fulgte en oppsatt intervjumal, men at det var åpent for at informantenes svar kunne påvirke min retning i intervjuet og gi eventuelle tilleggsspørsmål.

Jeg sendte på forhånd ut samtykkeskjemaer og informasjon om forskningsarbeidet (vedlegg 1), og informantene ble også forelagt godkjenning fra NSD (vedlegg 2). Siden mine informanter var under 18 år, innhentet jeg også samtykke fra foresatte. Jeg gjentok at deltakelsen var frivillig, da jeg kom til skolen og skulle starte intervjuene. Jeg hadde i utgangspunktet seks elever jeg skulle intervjué, men to av disse trakk samtykket sitt to dager før intervjuene skulle finne sted. Jeg vurderte arbeidet dit hen at de resterende fire elevene var et godt nok utvalg, basert på mine intensjoner med forskningen.

Selv om jeg har jobbet så systematisk som mulig, og med et så tydelig forskerblikk som jeg kan, så ser jeg i etterkant enkelte svakheter ved arbeidet mitt. Jeg endte opp med et lite utvalg elevinformanter, noe som var et bevisst valg jeg gjorde i forkant. Selv om to elever trakk samtykket sitt var det i utgangspunktet allikevel få informanter, men med tanke på hva jeg ønsket å få ut av intervjuene var det helt greit med få elever. Det er elevenes refleksjoner som er utgangspunktet for oppgaven, og dermed ble jeg ikke så avhengig av et stort antall informanter. Antallet informanter ble allikevel litt styrende for hvordan jeg har utformet oppgaven, da de refleksjonene jeg har fått kun er styrende og ikke konkluderende. Det begrensede utvalget viser allikevel noen tendenser i forbindelse med de spørsmålene jeg ønsket svar på. Dersom jeg ville hatt et mer entydig og solid materiale, kunne jeg kanskje valgt flere informanter. Det ville vært ekstremt mye mer jobb dersom dette skulle vært gjennomført som muntlige intervjuer, men gjennom å utføre en kvantitativ spørreundersøkelse ville jeg kunne nådd ut til flere. Jeg ser det imidlertid vanskelig å få elevenes refleksjoner og svar på spørsmål om motivasjon gjennom for eksempel en spørreundersøkelse.

3.2 Informanter

I planleggingen av forskningsarbeidet var jeg opptatt av å få så representative informanter som mulig. Jeg valgte å lete etter informanter fra en ungdomsskole, fordi jeg ønsker å forske på ungdommers lesevaner, samt at ungdomsskolen ofte har et annet lesefokus enn barneskolen. I ungdomsskolen er det ofte et større fokus på tematikk, i tillegg til at lesemengden for fagtekster er vesentlig større. Dette gir automatisk mindre rom for lesing av skjønnlitteratur, og undervisningen vil bære preg av dette i ungdomsskolen. I barneskolen er lesemengden mindre, og det vil være mer rom for å jobbe med skjønnlitteratur på ulike måter. Jeg ønsket å kikke på de utfordringene ungdomsskolen dermed står ovenfor med tanke på tid og rom for skjønnlitteratur, da dette er nyttig for meg selv videre.

Grunnen til at jeg endte opp med elever kun fra 8.trinn var helt tilfeldig, da de to andre trinnene var opptatt med andre prosjekter den aktuelle intervjuperioden. Videre ba jeg om å få et tilfeldig utvalg elever, som frivillig ønsket å delta i forskningsarbeidet. Alle elevene på trinnet fikk forespørsel om å delta, og det var da i utgangspunktet seks elever som meldte seg. Jeg ønsket

også en tilfeldig fordeling på kjønn, og endte opp med tre jenter og én gutt. Av de opprinnelige seks elevene var det to som trakk seg i etterkant, og jeg endte derfor med fire elevinformanter. Jeg er usikker på om resultatene ville blitt annerledes om det hadde vært halvparten gutter og halvparten jenter, men med et såpass lite utvalg er det vanskelig å ha noen hypotese rundt det. I dette arbeidet har jeg vært mest opptatt av hvordan de tenker rundt litteratur og hva som motiverer dem, men det kunne vært interessant og sett om en jevn kjønnsfordeling ville gitt nevneverdige endringer i resultatene mine. Siden jeg har valgt å ikke ha fokus på kjønn i denne oppgaven, går jeg derfor ikke nærmere inn på dette.

Mine informanter har vært relativt entydige i sine refleksjoner og svar, noe som gjorde transkriberingen min enklere. De har ikke vinglet særlig frem og tilbake, men vært stort sett tydelige og sikre på svarene sine. Dette kan skyldes at jeg har stilt direkte spørsmål, noe som både kan være forenklende og problematiserende. Forenklende på det vis at det vil være enklere for informanten å svare konkret og entydig, men problematiserende i den forstand at en for snever spørsmålstilling kan gi veldig lite rom for refleksjon i svarene som gis. Intervjuatmosfæren har vært preget av tillit og ro, og jeg har gitt elevene god tid til å tenke over de ulike spørsmålene. Jeg har inntrykk av at elevene svarte åpent og ærlig på spørsmålene mine.

Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn, istedenfor koding med tall eller bokstaver. Dette har jeg valgt fordi det da ble lettere for meg å oppfatte funnene som personlige, og det ga meg et tettere forhold til dem og det de sa under arbeidet med oppgaven. Det var også mye enklere å skille de fra hverandre, og huske hvem som har uttrykt hva, når jeg ga dem fiktive personlige navn og ikke nummer.

3.3 Transkribering

Etter å ha samlet inn intervjumaterialet, har jeg transkribert alle lydopptakene fra elevene og læreren. Slik jeg forstår transkribering, er dette en transformasjon av muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 210). Jeg har transkribert lydopptakene ord for ord, men har valgt å ikke ta med innledningssamtalene i forkant av selve intervjuene. Dette har jeg utelatt da det ikke fremkom noe informasjon der som jeg anså for relevant for oppgaven min. Der

informantene må tenke seg om, har jeg markert «hmmm...» i transkripsjonene. Dette har jeg gjort for å markere at informanten må tenke over spørsmålet, eller at svaret ikke kommer direkte. Videre har jeg markert enighet med uttrykket «Mmm...», og denne lyden har ofte kommet i sammenheng med at informanten har nikked på hodet. Jeg har også markert latter med å sette dette i parentes, da det kan være en viktig tilleggsobservasjon i sammenheng med et spørsmål eller et svar i intervjuet. Jeg har ikke satt inn mitt eget navn i intervjuet, men benyttet betegnelsen «Intervjuer».

Gjengivelsen av utsagnene er gjort i normalisert skriftspråklig bokmål, da jeg ønsker at det skal være innholdet som skal stå i fokus. Dette kan lett bli forstyrret, dersom gjengivelsen skjer på talespråklig form. Videre har det vært ytterst viktig for meg å sikre informantenes identitet gjennom hele prosjektet, og derfor har jeg valgt å omskrive dialektiske ord og uttrykk til normalisert bokmål.

Jeg har måttet lytte til lydopptakene i flere omganger, grunnet at elevene snakket særdeles fort og noen ganger usammenhengende. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at transkribering av muntlige samtaler er gjenstand for fortolkning, og at man gjennom transkriberingen kan overse eller utelate viktig informasjon, ord eller uttrykk. Videre mener de at lydopptakene alltid vil bli subjektivt tolket, gjennom de ulike forskernes bakgrunn, kompetanse og referanserammer.

Jeg laget meg egne feltnotater underveis i intervjuene. Disse har dannet grunnlaget for hvordan jeg har oppfattet responsen fra elevene, og hvordan jeg har valgt å skrive transkriberingene. Jeg stilte meg spørsmålet «Hva er en nyttig transkripsjon for mitt arbeid?» Siden jeg ikke visste på forhånd i hvilken retning svarene ville gå, eller hvilken informasjon jeg ville anse som relevant for oppgaven min, valgte jeg en transkriberingsmetode hvor jeg noterer ordrett hva informantene sier og markerer pauser og usikkerhet. Jeg har også valgt å ikke fylle inn ord som mangler, men har transkribert hele og halve ytringer nøyaktig slik de forekom i intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 212)

3.4 Kategorisering

Etter intervjuene var gjennomført og transkribert, gjennomgikk jeg alle for å se hva resultatene viste meg. Under denne kategoriseringen av intervjuene satte jeg opp en tabell, hvor jeg klippet inn de ulike sitatene etter hvilken sammenheng de hadde. Jeg forholdt meg fremdeles til hvert enkelt intervju, men så de to intervjuene med den ene eleven under ett. Jeg hadde underveis stort fokus på problemstillingen min, og endte derfor med å dele resultatene inn i tre hovedkategorier; lesemotivasjon, valg av litteratur og leseatmosfære. Disse kategoriene er alle relevante for å kunne forsøke å besvare spørsmålene jeg stiller i problemstillingen: *Hvilke refleksjoner gjør ungdom seg rundt egen lesemotivasjon og lesing av skjønnlitteratur på skolen, og hvordan kan norsklæreren legge til rette for å stimulere leselysten?*

Denne formen for tematisk analyse gir et helhetlig bilde av resultatene, noe som var helt etter min hensikt i denne oppgaven. I denne fasen kunne jeg brukt en form for koding av sitatene, noe jeg valgte å ikke gjøre. Grunnen til at jeg ikke har benyttet koding, er at lesing er en så sammensatt aktivitet. Det var vanskelig å se sitatene uavhengig av hverandre og i mindre enkeltdeler, og derfor endte jeg med å kategorisere hele deler av dialogen inn i de tre ulike hovedkategoriene.

3.5 Validitet

I utdanningsforskning er det ikke uvanlig at man forsker på ulike emner i eget utdanningsfelt, eller til og med på egne elever. Grunnene til dette kan være praktiske hensyn, som tid eller tilgang på elever å forske på. En intervjusituasjon kan være svært krevende for elevene, spesielt i yngre alder. Et fortrolig tillitsforhold til forskeren kan derfor virke beroligende og trygge eleven i situasjonen.

På den annen side kan forskerens kjennskap til eleven øke sjansen for såkalt *researcher bias*. Det betyr at forskerens holdninger og forventninger påvirker tolkningen av de svarene som gis. Dersom det oppstår en slik *researchers bias* kan dette svekke resultatenes validitet (Befring, 2015, s. 54). Dette kan også oppstå selv om forskeren ikke kjenner forskningsobjektene, da man

ofte har laget seg hypoteser rundt hva man skal finne ut før man går i gang med intervjuene. Da er det viktig å ikke la sin egen forutinntatthet påvirke tolkningen av resultatene og den analysen man skal gjøre. Andre ting som potensielt kan svekke resultatenes validitet er om elevene på forhånd vet at forskeren er lærer. I det tilfellet kan det hende at eleven oppgir svar som de tror at læreren er ute etter, og som de kanskje ikke ville gitt eller ville ha omformulert dersom de visste at forskeren hadde en annen bakgrunn.

I oppgaven min vurderte jeg validiteten dit hen at jeg ville finne intervjuobjekter utenfor egen skolekrets. Dette for å sikre at elevene ikke kjente meg fra tidligere eller fra andre arenaer, eller at jeg visste ting om de som ville påvirke intervjuene mine. Allikevel opplevde jeg å ikke være helt uhildet i prosessen, da jeg gjennom utdanning og erfaring vet en god del om elevens forhold til lesing i forkant av intervjuene. Jeg opplevde blant annet at noen av spørsmålene mine «avslørte» at jeg er norsklærer selv, noe som kan ha påvirket elevenes svar. Jeg har allikevel vurdert svarene som valide, siden vi fikk en trygg og god intervjuatmosfære.

Jeg stilte også de samme spørsmålene med litt ulike vinklinger, noe som i helhet gir et godt innblikk i hva elevene tenker og mener om de ulike temaene jeg var innom. Jeg har også sikret dette gjennom å benytte elevenes direkte sitater i tolkningen av svarene, og ikke mine egne antagelser. Jeg har foretatt et kvalitativt forskningsarbeid og derav valgt et lite utvalg informanter, noe som kan gi et snevert bilde av realiteten. Jeg mener allikevel utvalget er representativt, og sett opp mot tidligere forskning anser jeg materialet for å være valid.

3.6 Reliabilitet

Kleven (2011, s.90) presenterer tre spørsmål man bør stille seg, dersom man skal sikre forskningens reliabilitet. Han mener man først bør stille seg spørsmål om i hvilken grad er resultatene avhengig av tilfeldige dag-til-dag-svingninger i personens prestasjonsevne? Videre bør man spørre seg selv i hvilken grad er resultatet avhengig av hvilke konkrete oppgaver som blir gitt? Og til slutt bør man spørre om i hvilken grad er resultatet avhengig av hvem som vurderer prestasjonene?

I mitt forskningsarbeid stilte jeg meg selv spørsmålet om dag-til-dag-svingninger kan ha påvirket resultatene mine, og kom frem til at det kan være flere eventuelle feilkilder her. Dersom en elev oppgir at han/hun ikke er så veldig glad i å lese, så trenger ikke dette gjelde all litteratur. Her er det viktig med oppfølgingsspørsmål, noe jeg benytter meg av i oppfølgingen av den ene eleven jeg intervjuer. Resultatene kan også ha blitt påvirket av elevens humør den dagen, noe som ofte svinger hos ungdom og kan påvirke tanker og følelser.

Videre stilte jeg meg spørsmål om resultatene mine var avhengige av hvilke spørsmål jeg stilte i intervjuene. Jeg så etter de første intervjuene at jeg skulle hatt oppfølgingsspørsmål, noe jeg da plukker opp i oppfølgingsintervjuet med en av elevene. I elevintervjuene vil derfor spørsmålsstillingen i noen tilfeller «lukke svarene» litt, og jeg vil kanskje ikke få helt fullstendige svar fra elevene. I lærerintervjuet var jeg mer bevisst på dette, og ser at der er svarene mer utfyllende og fullstendige. Jeg var bevisst på å stille spørsmål med litt ulik vinkling, slik at jeg kunne få flere typer svar rundt de samme temaene. Reliabiliteten blir da ivaretatt ved at jeg får flere svar for samme tema, og kan vurdere helheten i det som sies.

Til slutt stilte jeg meg spørsmålet om resultatene mine kan ha blitt påvirket av hvem som vurderer svarene. Her er det helt klart muligheter for det, siden elevene i utgangspunktet visste at jeg er norsklærer. Dette kan ha påvirket svarene, da de muligens kan ha svart litt etter hva de tror jeg er ute etter. På den annen siden kan det styrke reliabiliteten at jeg ikke kjente elevene fra før, og heller ikke kjenner skolen de går på. Jeg anser derfor meg selv til å være ganske nøytral i forbindelse med behandlingen av svarene som kom inn.

Jeg har reflektert rundt min egen fremtoning i intervjuene. Gjennom lærerrollen har jeg utallige leseerfaringer fra ulike klasser og ulike elever, og det er mulig at dette har gitt meg noen antagelser i forkant av intervjuene. Mine erfaringer tilsier at gutter ofte er mindre opptatte av skjønnlitteratur og dermed også noe mindre interessert i å snakke om litteratur. Kan mine erfaringer med gutter og skjønnlitteratur gjort at jeg kan ha opptrådt noe annerledes i intervjuet med gutten, kontra intervjuene med jentene? Dette er spørsmål jeg har stilt meg selv under arbeidet, og således reflektert en del rundt meg selv og min rolle som forsker. Jeg føler selv at jeg har klart å være relativt nøytral, men det er interessant å reflektere over hvorvidt jeg har vært det eller ikke.

Jeg gjorde meg også noen tanker i forkant av arbeidet, rundt min rolle som intervjuer. Med min mangeårige bakgrunn som norsklærer kan det være lett å dra med seg norsklæreren inn i forskerrollen. Jeg prøvde hele veien å være bevisst på at jeg arbeidet i forskerøyemed, men det var vanskelig å ikke la norsklæreren slippe til med betraktninger og innspill. Jeg har vurdert om dette kan ha påvirket måten jeg stilte spørsmålene på til elevene, og dermed svarene de ga meg, men jeg tror ikke dette har hatt noen signifikant betydning. Jeg anser funnene i forskningen min som reliable.

Jeg har også foretatt noen vurderinger i forhold til at det ene intervjuet ble et par-intervju. Grunnen til at dette ble et par-intervju var at jentene ønsket å være sammen under intervjuet. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervjuere elevene enkeltvis, men jeg åpnet for par spontant da dette var viktig for jentenes deltakelse. Jeg vurderte om dette kunne skape noen utfordringer i forhold til resultatene, men kom frem til at fordelene overskygget utfordringene. Par-intervju kan i noen tilfeller skape et ekkokammer og således ikke gi individuelle svar. Jeg anerkjenner at dette kan ha oppstått, men ser allikevel ikke at dette har påvirket resultatene opp mot problemstillingen min i signifikant betydning. Begge jentene svarte omtrent like mye, og de har ikke avgitt mange like svar. Par-intervjuet kan derimot ha hatt en positiv effekt på jentenes respons, da de virket enklere å snakke med da de var sammen. Jeg tolket dette dit hen at et par-intervju ville gi en tryggere atmosfære for elevene, og derfor gjennomførte vi det som par.

Selv om jeg ser at det er momenter i forskningen min som kan utfordre reliabiliteten i materialet, har jeg allikevel ansett det for å være til nytte. I sum har jeg fått både nok og troverdige resultater, noe som gjør at jeg velger å feste lit til det arbeidet jeg har gjort.

4.0 Analyse og drøfting av resultater

I denne delen av oppgaven presenterer jeg de funnene jeg har gjort, gjennom elevintervjuene og intervjuet med norsklæreren.

I starten slet jeg litt med å finne en ryddig og god struktur på denne delen, da jeg synes det er vanskelig å presentere funnene mine uten å se dette i direkte lys av teorien jeg har presentert. Jeg er klar over at det oftest er vanlig å presentere funn uavhengig av drøfting, for deretter å samle all drøfting i eget kapittel. Denne fremgangsmåten ble veldig uoversiktlig for meg, og jeg fikk ikke oversikt over sammenhengene med teoridelen. Jeg landet derfor på den strukturen som gir mest ryddighet for meg selv, og jeg forklarer derfor kort hvordan jeg har bygd opp gjennomgangen av resultater, analyse og drøfting.

Jeg har valgt å gjennomgå de ulike intervjuene hver for seg, hvor jeg presenterer de deler av dialogen jeg anser for interessant og relevant sett opp imot problemstillingen min. Jeg har valgt å gjengi komplette deler av dialogen, inkludert mine egne spørsmål. Når man intervjuer barn/ungdom er svarene spontane og ofte litt springende, og ved å gjengi komplette deler av dialogen vil dette gi en bedre helhet i de refleksjonene som kommer frem. Videre har jeg valgt å kommentere de ulike utsagnene elevene gir underveis, der jeg finner det naturlig å trekke inn teorien og gi analytiske kommentarer. Dette gir en god sammenheng mellom det elevene forteller i sine intervjuer og den teorien som er redegjort for i oppgaven. Jeg har valgt å gi analytiske kommentarer underveis, samtidig som jeg samler alle trådene sammen i en oppsummerende drøfting til slutt. Den oppsummerende drøftingen har jeg delt inn i de tre tematiske hovedkategoriene jeg endte med; lesemotivasjon, valg av litteratur og leseatmosfære.

4.1 Intervju med elever

Intervjuene med elevene ble foretatt på et grupperom i avdelingen ved siden av klasseromsfløyen. Jeg snakket litt kort med elevene i friminuttet i forkant av intervjuøktene, og forklarte litt hvordan vi skulle gå frem. Etterpå ble de hentet ut av timen av en annen lærer. De uttrykte at de var litt nervøse, men at de også gledet seg litt. De hadde fått all informasjon i

forkant og meldt seg til intervjurunden helt frivillig, men jeg gjentok allikevel prosjektets hensikt, retningslinjer rundt samtykke og spurte om de fortsatt ville delta. Alle fire elevene bekreftet samtykket sitt muntlig før jeg startet intervjuene.

4.1.1 Jonas

Den første eleven jeg intervjuet er en gutt på 13 år, og jeg har valgt å kalle han Jonas. Jonas går i 8.klasse, og det er 24 elever i klassen hans. Han er en aktiv gutt på fritiden. Han driver med fotball, ski og sykling, henger mye med venner og liker å bruke kroppen sin. Etter å ha transkribert det første intervjuet med Jonas, ble det tydelig for meg at jeg ønsket å vite mer rundt en del av refleksjonene fra han. Bakgrunnen for dette var at denne eleven ga en del svar i det første intervjuet, som jeg ønsket å utdype mer. Det første intervjuet jeg foretok med denne eleven var mitt aller første elevintervju, og jeg var derfor mer opptatt av å få svar på de spørsmålene jeg hadde utarbeidet i utgangspunktet istedenfor å utforske ytterligere de refleksjonene jeg fikk underveis. Etter hvert som eleven svarte på spørsmålene jobbet jeg meg bare gjennom intervjuet, og tok ikke tilstrekkelig notis av nye «ledetråder» som kom frem i svarene hans. Da jeg lyttet meg gjennom intervjuet for å transkribere det, var det flere kommentarer jeg bet meg merke i og som jeg ønsket å vite mer om. Jeg valgte da å foreta et oppfølgingsintervju med han, og analysen er derfor en blanding av begge intervjuene. Jeg har valgt å ikke dele det opp i to separate intervjuer, fordi jeg ønsker at Jonas sine refleksjoner skal sees i sammenheng og som en helhet.

Det første intervjuet bærer i starten preg av litt nervøsitet, både fra Jonas sin side og fra min egen side. Jeg blir opptatt av å skape en trygg atmosfære for han, og vi snakker om hans fritidsaktiviteter og hvordan han liker seg på skolen. Han sier at han kan å lese, men at han ikke er så glad i det. Jeg forklarer at i dette intervjuet er det helt greit å ikke like lesing, for det er like interessant for meg som de som er glade i å lese. Jonas virker etter hvert trygg på situasjonen, og jeg går dermed i gang med selve intervjuet.

Innledningsvis stiller jeg spørsmål om han er noe særlig glad i å lese skjønnlitteratur, noe han bekrefter at han ikke er.

Intervjuer: *Ja så da tenkte jeg at jeg skulle høre med deg aller først. Er du noe interessert i å lese skjønnlitterære bøker?*

Jonas: *Nei, ikke så mye det nei.*

Et kort og greit svar, og jeg spør da videre:

Intervjuer: *Hva er det som gjør at du ikke er noe særlig glad i å lese bøker?*

Jonas: *Det er jo det at det tar litt tid og så liker jeg ikke å sitte stille.*

Videre forteller han at naboen hans liker å lese bøker noen ganger, og at Jonas selv likte å bli lest for da han var liten.

Som jeg har presentert i teoridelen min, påpeker Hennig (2010, s.35) at barn og unge liker å leve seg inn i en fiktiv verden, og at skjønnlitteraturen er et middel til både virkelighetsflukt og kunnskap. Det er derfor essensielt at barn blir presentert for litteratur som fenger dem, og som kan gi dem det pusterommet fra hverdagen som de trenger. Utfordringen i skolen blir å finne tilpasset litteratur til alle elever, slik at de ikke «faller av» slik som Jonas forteller om. Jonas likte å bli lest for da han var liten, og han forteller videre at han liker at det blir lest høyt i klassen. Han ytrer allikevel at han lett blir distraheret, og ikke helt klarer å leve seg inn i bøkene når det er høytlesing. De didaktiske utfordringene for læreren blir her å kunne skape en leseatmosfære som hjelper elevene med å holde på konsentrasjonen, slik at leseopplevelsen stimulerer til økt leselyst.

Jeg stiller også spørsmål om hva som skal til for at Jonas skal trives med å lese en hel bok. Her svarer han at det må være spenning, men at han bare leser på skolen. I oppfølgingsintervjuet stiller jeg noen utvidede spørsmål rundt hva han legger i ordet spenning og hva som motiverer han til å lese videre.

Jonas: *Hmmm...det må være litt sånn spennende da. Litt med tyver eller mord....eller fart. Det må være fra starten.*

Intervjuer: *Ja, du liker at det skjer litt action helt fra starten av boka?*

Jonas: *Ja. Hvis det er litt sånn sakte i starten, med mye navn og sånn....og ting som har skjedd...da detter jeg ut. Jeg er sånn som vil ha litt fart.*

Intervjuer: *Med ordet fart....mener du at det skal være høyt tempo i handlingen, eller at det skal handle om for eksempel biler?*

Jonas: *At det er fart i handlingen. At det skjer noe nesten hele tiden. Sånn som i filmer. Mmm...*

Intervjuer: *Må spenningen alltid være skummel?*

Jonas: *Hmmm.... Vel..... Det kan jo være spennende med ting som egentlig er morsomt også. Det trenger ikke å være mord.*

Intervjuer: *Hva kan det være da? Hva kan være spennende annet enn mord, tenker du?*

Jonas: *Jeg leste en bok om en som drev med sykkel en gang. Han skulle bli klar til et stort sykkeløp. Også skrev dem om treninga og hva han spiste og at han ble skada rett før. Det var spennende!*

Intervjuer: *Så bøker om ekte mennesker kan være spennende?*

Jonas: *Ja! Da blir det liksom....sånn virkelig. Også kan jeg tenke at det kan være meg da. Vi snakka jo om det sist gang...at man kan leve seg inn i boka. I sånne bøker blir jeg ofte litt med da...at jeg tror at det kan være meg. Eller jeg vet jo at det ikke er meg...ikke på ordentlig. Men at jeg kunne ha gjort noe sånt. Jeg kunne ikke drept noen.*

Disse refleksjonene som Jonas har rundt spenning, synes jeg er veldig interessante. I tråd med Hennig (2010) sine teorier vil Jonas også lese bøker han kan leve seg inn i og kjenne seg igjen i. Han forteller innledningsvis at han ikke liker å lese, men viser allikevel at han blir engasjert og motivert av å lese om ekte mennesker og spenning knyttet til disse. Det finnes mye god og

interessant litteratur som skildrer ekte hendelser med både spenning og humor, så hva er det da som gjør at Jonas ikke leser noe særlig?

Han nevner også innledningsvis at han ikke liker å sitte stille, og dette kan nok være mye av årsaken til at han ikke liker å lese så mye selv. Han har aktive fritidsinteresser, og er nok en gutt som liker at det skjer litt hele veien. Når han forteller at han ikke liker å sitte stille, skaper jo det en antagelse av at han dermed ikke liker at ting skjer i lav hastighet. Hennig (2010, s. 129) påpeker at leserens interesser må stå i sentrum, at teksten må treffe den individuelle leseren og pirre dennes nysgjerrighet. Det er derfor viktig å finne skjønnlitteratur som også appellerer til den fysisk aktive leseren.

Jonas gir gjennom intervjuene noen gode betraktninger rundt egen lesemotivasjon. Jeg spør han om hvordan han kommer i gang med lesingen, og hvordan han lever seg inn i boka han leser.

Intervjuer: Når vi snakket om Svarte-Mathilda [felles høytlesingsbok] forrige gang, så sa du at da bare begynte dere å lese der dere hadde kommet. Men så sa du at når dere ikke leser Svarte-Mathilda....når du leser egen bok for deg selv....da bare sitter du og leser. Hvordan kommer du i gang da? Hvordan opplever du å lese for deg selv?

Jonas: Hvordan jeg begynner å lese?

Intervjuer: Ja.

Jonas: Hmm...jeg...noen ganger kommer jeg nesten ikke i gang (ler litt). Men noen ganger bare begynner jeg å lese og så blir det mer spennende. De gangene er det noen ganger vanskelig å slutte å lese. For da er man midt i boka, også ringer det ut. Da blir jeg litt irritert.

Intervjuer: Kunne du tenke deg å ha litt mer tid da?

Jonas: Ja, de gangene. Så kunne man lese lenger og få mer spenning. Men det er nok med en halvtime når det er kjedelig da (ler litt). Men det kan hende vi hadde likt det

mer....eller jeg da....hvis det var litt mer lesing da. Så man ikke måtte begynne på nytt igjen hele tiden.

Intervjuer: Når du blir sånn ivrig på lesinga og du ikke vil legge fra deg boka....Hvordan føles det? Hva skjer inni deg da?

Jonas: Da blir jeg sint. Også bruker jeg lang tid på å legge vekk boka. Så må læreren si at vi skal legge vekk bøkene flere ganger.

Intervjuer: Men hva skjer inni deg av gode følelser? Den følelsen som du får mens du leser. Før dere må legge vekk boka.

Jonas: Å ja...det er så mye. Jeg blir helt inn i boka. Akkurat som jeg er med (ler litt). Jeg vil vite hva som skjer videre når det er spennende. Også har jeg bilder i hodet, også får jeg litt vondt i magen og....ja, det kan være ganske mye.

Intervjuer: Er det følelser du liker å ha når du leser?

Jonas: Ja! Det blir spennende da. Jeg liker jo at det er spennende. Det er derfor jeg driver med idrett, som jeg sa forrige gang. Jeg tror jeg sa det forrige gang....Ja.

Det er ganske vanlig å ha fastsatte leseøkter i norskundervisningen, noe læreren jeg intervjuer seinere også forteller om. I disse leseøktene gis elevene en viss tilmålt tid til å lese i skjønnlitteraturboka, og må legge vekk boka når tiden er over. På bakgrunn av det engasjementet Jonas formidler når han forteller om de følelsene han får når han må legge vekk en spennende bok, tenker jeg at det er en solid brems for elevenes lesemotivasjon at lesingen blir delt inn i korte økter. Slik jeg ser det vil dette bidra til å hemme motivasjonen og leselysten.

Jeg går videre i intervjuet og vi snakker etter hvert om leseråd. Jonas synes det er vanskelig å skulle gi leseråd til en medelev, da han ikke har tenkt så mye på hva det kan være. Han har noen tanker rundt det faktum at man må finne en god bok, men har ikke noen idé om hva en god bok kan være.

Intervjuer: *Ja. Mmm. Hvis du skulle gitt et godt leseråd til en venn. Altså hvis du skulle gitt et råd til en venn om lesing. Hva ville det ha vært?*

Jonas: *Mmmm...tenker du på ei bok...om ei bok, tenker du?*

Intervjuer: *Ja, for eksempel.*

Jonas: *Nei, jeg vet ikke jeg...ehhhh....jeg hadde vel bare anbefalt den da.*

Intervjuer: *Ja.*

Jonas: *Vet ikke....helt om jeg hadde gjort det, kanskje...*

Intervjuer: *Nei, det er vel kanskje ikke noe man tenker så mye over. Hvordan man kan gi råd til andre eventuelt.*

Jonas: *Nei.*

Jonas viser litt usikkerhet rundt dette med å skulle gi leseråd til en annen medelev. For en elev som ikke er så glad i å lese skjønnlitteratur, kan det bli vanskelig å gi råd om lesing. Her er vi tilbake til det Hennig (2010) sier om interesse, og det kan ofte være enklere for elever å gi råd om interessante temaer enn om konkrete bøker. I norskundervisningen er det ofte et mål at elevene skal skrive en bokomtale etter at de har lest en skjønnlitterær bok, selv om dette ikke er spesifisert som kompetansemål i læreplanen. Min erfaring er at mange elever er relativt gode på å fortelle om innholdet og tematikken i boka, men når det gjelder selve anbefalingen blir de mer usikre. Dette kan ha sammenheng med rammeverket Guthrie (2008) utleder i CORI-konseptet, som legger vekt på at elevene må observere og absorbere teksten før de kan dele og interagere med andre lesere. Elever som i utgangspunktet ikke er så interesserte i lesing, vil kanskje finne seg bøker de ikke nødvendigvis gløder for å lese. Manglende lesemotivasjon vil dermed gi seg utslag i manglende absorpsjon av det de leser, noe som igjen fører til svakere evne til å interagere med andre rundt det man har lest.

Vi går så over til å snakke om hvordan man da kan velge en god bok, og her har Jonas mange refleksjoner. Jeg stilte spørsmål om hvem som kan påvirke han i valg av skjønnlitterær lesebok.

Jonas: *Man kan jo lese om ting som man driver med selv da. Sånn som jeg som leser om ski og sykkel. Noen leser om hester.*

Intervjuer: *Ja, det er jo mange interesser. Men blir du påvirket av andre rundt deg? Hva de leser?*

Jonas: *Ikke så mye. Ja, noen ganger. Hvis noen har lest en bra bok, så sier de kanskje det til meg eller læreren eller noen....også kan andre lese den boka. Hvis de liker det da. Læreren har ofte gode tips på biblioteket, hvis man ikke har med bok.*

Intervjuer: *Har du fått gode tips selv noen gang?*

Jonas: *Det var læreren som visste om den boka med han sykkeløyren. Det var på barneskolen. I 7.klasse. Da leste jeg hele boka i én uke.*

Intervjuer: *Oj! Da ble du skikkelig ivrig da. Skikkelig lesemotivert!*

Jonas: *Ja (ler). Da leste jeg mye!*

Intervjuer: *Har du opplevd det seinere også? At du har blitt så lesemotivert?*

Jonas: *Noen ganger. Mest på bøker eller blader om ekte ting. Og på mobilen. Men der er det ikke så lett å lese. Det blir mange andre ting, og ikke bare teksten. Én i klassen min leste om en syk elefant. Det var litt spennende.*

Intervjuer: *En syk elefant?*

Jonas: *Ja, den hadde blitt skutt på av kriminelle jegere og hadde blitt skadet og syk. Det gikk betennelse i det. Også hadde noen fotografer funnet den og hjulpet den. Også skrev de om det og det var ekte bilder og sånn. Det var litt spennende å lese om.*

Intervjuer: *Slik jeg forstår deg etter å ha snakket med deg forrige gang og nå....Så tror jeg du egentlig liker å lese litt allikevel. Det er bare om å gjøre å finne riktig lesestoff og riktig tid.*

Jonas: *Ja, jeg lærer mye av å lese. Og jeg kan jo lese. Det er bare når det blir bøker at det kan bli kjedelig. Da må det være virkelig spennende for at jeg skal gidde.*

Disse refleksjonene viser at elever kan finne eller opparbeide seg lesemotivasjon, dersom de finner riktig tilpasset litteratur. Amundsen og Garmannslund (2015) påpeker at det er essensielt for elevene å finne motiverende litteratur som treffer deres interesser. De forteller også at leselyst er tett knyttet opp mot leseforståelse og mestring, som jeg omtaler i teoridelen min. Denne leselysten kan fremdyrkes ved å gi elevene gode leseopplevelser, og gjennom å ha gode samtaler rundt den litteraturen elevene leser. I dette arbeidet er lærerens litteraturkompetanse og kjennskap til god ungdomslitteratur vesentlige faktorer.

I det første intervjuet fortalte Jonas at noen elever leser i friminuttene på skolen, men at det er oppfattet litt ukult å lese frivillig. Dette ønsket jeg å vite mer om i oppfølgingsintervjuet, og vi snakket litt om det utsagnet.

Intervjuer: *Ja....i forrige intervju sa du at noen hater å lese. Hvorfor tror du det er slik?*

Jonas: *De gangene jeg hater å lese er når jeg ikke skjønner teksten. Det blir for mye. Noen ganger leser vi en tekst som er vanskelig. Da detter jeg av.*

Intervjuer: *Tror du det kan være andre grunner også?*

Jonas: *Noen er jo ikke flinke til å lese. Noen i klassen leser ikke så bra. De hater det sikkert når andre skal høre på. At de ikke klarer å si ordene helt riktig da. Jeg bryr meg*

ikke noe om det altså. Han ene kan nesten ikke lese noen ord riktig, men han er kjempegod i basket! Man må ikke være gode til å lese. Men det hjelper når du skal lære da. Ellers må du lære praktisk.

Intervjuer: Forrige gang nevnte du at det er litt ukult å lese på skolen. Ikke at noen blir ertet for det, men at det kanskje er litt flaut da....å vise at man leser. Tenker du at det kan påvirke noen til å lese mindre?

Jonas: Ja. De leser kanskje mer hjemme hvor ingen ser dem. Jeg synes det er helt greit at noen leser på skolen. Det er mest jenter som gjør det. Jeg klarer ikke å sitte stille så mye. Da blir jeg ikke så veldig god til å lese. Men jeg kan å lese helt greit.

Intervjuer: Hva kan man gjøre da? Hvis man ikke er så god til å lese.

Jonas: Da må man lese hjemme. Mamma sier at man må lese for å bli god til å lese. Øve. Men hjemme er det mer frivillig. Da kan man lese hvis man liker det og velger selv. Ikke fordi jeg må.

Jonas påpeker at det å lese ikke oppfattes som særlig kult, og at noen elever da kanskje kvier seg for å lese frivillig mens andre ser det. Han er tydelig på at det er viktig å lese, og at man må øve for å bli en god leser.

Disse refleksjonene får oss over på leseatmosfære, og her er det viktig å tenke trygghet. Rosenblatt (1995) omtaler viktigheten av å jobbe med elevens kunnskapsgrunnlag i arbeidet med litteraturen. For å skape en god og trygg leseatmosfære må man ta utgangspunkt i det elevene kan og får til, for så å bygge dette gradvis oppover.

Videre forteller Jonas at lesingen på skolen foregår mens de sitter ved pultene sine. På spørsmål om dette er en ordning han er fortrolig med, sier han at det er greit å sitte ved pultene og at de kan gå ut på et grupperom hvis de heller vil det når de skal lese individuelt.

Intervjuer: *Ehhh....når dere leser på skolen, da leser dere jo ulike typer tekster, ikke sant? Dere leser jo naturfagtekster og KRLE-tekster og sånne ting, men så leser dere sikkert skjønnlitterære bøker også, sånn som nå....du sier at dere leser Svarte-Mathilda.*

Jonas: *Ja.*

Intervjuer: *Ehhh...og nå fortalte du at nå leser læreren høyt. Men hvordan ellers foregår liksom lesing på skolen? Har dere noen sånne leseøkter, leser dere stillelesing eller...?*

Jonas: *Mmm... vi har 20 min lesing to ganger i uka, en eller to også i tillegg er det Svarte-Mathilda. Vi har norsk hver dag unntatt fredag. Så da har vi noen timer med jobbing, for da skriver vi fortelling og så har vi høytlesing.*

Intervjuer: *Ja...så da får dere egentlig ganske mye lesing i løpet av uka? Skjønnlitterære bøker også..*

Jonas: *Mmm.*

Intervjuer: *Ehhh... hvordan foregår denne lesinga da? Sitter dere liksom stille ved pultene deres?*

Jonas: *Når vi leser høyt?*

Intervjuer: *Ja, både og. Når dere leser høyt og når dere leser hver for dere.*

Jonas: *Når han leser høyt så får man muligheten til å ha boka da, så man kan se selv. Når han leser høyt. Og så når det er....når du har egen bok....når det ikke er Svarte-Mathilda, så bare sitter du sånn og leser for deg selv.*

Intervjuer: *Ja, ved pulten din?*

Jonas: *Mmm.*

Intervjuer: *Dere har ikke noen sånn lese krok eller noe...?*

Jonas: *Nei.*

Intervjuer: *Har dere muligheten til å gå ut av klasserommet og finne et sted å sitte og lese, eller sitter alle i klasserommet?*

Jonas: *Ja, nei, vi pleier å sitte mest i klasserommet.*

I denne delen av intervjuet er Jonas ganske tydelig på at den vanlige ordningen er å sitte ved pulten sin i klasserommet. I oppfølgingsintervjuet utdyper han forholdet mellom å lese på skolen og å lese hjemme, og her forteller han at det er mer lystbetont å lese hjemme, og at det hender at han leser frivillig der. Vi snakker da litt om hva han leser hjemme, og da sier han blant annet følgende:

«De gangene jeg leser fordi jeg har lyst til å lese den boka eller det bladet....eller når jeg leser på mobilen....da blir jeg mer interessert i det. Da detter jeg ikke så mye ut.»

Dette sitatet viser at motivasjonen for å lese holdes oppe ved at lesingen er lystbetont og at lesestoffet er interessant. Jonas ytrer her en form for leselyst, selv om han i utgangspunktet ikke er så glad i å lese. Dette viser viktigheten av tilpasset og interessant skjønnlitteratur.

Mot slutten av intervjuet snakker vi om utvalg av bøker. Jonas forteller at de kan velge selv hvilken bok de skal lese, og at de kan få hjelp av læreren dersom de ikke har bok. Han forteller også at de har godt utvalg på skolebiblioteket, men at det ofte er vanskelig å finne en interessant bok. Vi snakker da litt om hvor han kan få inspirasjon eller tips til gode bøker, men han har ikke så mange tanker om dette i det første intervjuet. Han forteller at Svarte-Mathilda [høytlesingsboka] står i årsplanen, og det kommer også frem at dette er en bok som er skrevet på nynorsk. Jonas gir gjennom dette inntrykk av at dette er en bok som læreren har valgt for dem, som bare følger den planen som er satt opp for faget.

4.1.2 Anne og Ellen

Det neste elevintervjuet jeg foretok var et par-intervju, hvor jeg intervjuet to jenter fra 8.trinn. Jentene jeg intervjuet har jeg valgt å kalle Anne og Ellen. De går i parallellklassen til Jonas, og det er 21 elever i klassen. De har en annen norsklærer enn Jonas, men de forteller at det gjøres mye likt i undervisningen på trinnet. Jeg snakker litt innledningsvis om fritidsaktiviteter og om

hvordan de trives på skolen. Begge jentene er interesserte i dyr, og de liker å henge sammen med venner. De er aktive på sosiale medier. De er sånn passe interessert i skolearbeid, og de oppgir at de trives godt på skolen. Ingen av de er så veldig glade i å lese mye, men de leser litt innimellom.

Anne og Ellen startet med å fortelle at de ikke er så veldig interessert i lesing, men at det hender at de finner en interessant bok.

Intervjuer: Er dere interessert i å lese bøker? Og da snakker vi stort sett om skjønnlitterære bøker. Ikke naturfag boka og sånn.

Anne: Jeg kan fortelle det. Ja jeg... jeg er liksom... jeg er veldig dårlig på å lese bøker på en måte. Ehhh...jeg kan det hvis jeg synes det er spennende og sånn på en måte. Det er ikke så ofte jeg finner en bok sånn, som interesserer meg og sånn da.

Intervjuer: Så du er veldig avhengig av at det må være et spennende innhold for at du skal ha lyst til å lese...lyst til å lese boka?

Anne: Ja.

Ellen: Ja. Samme her.

Anne forteller at hun liker spenningsbøker, og at det må være litt action for at hun skal ha lyst til å lese videre. Ellen liker heller ikke så mye krim og mord, men foretrekker biografier og bøker om ekte personers liv.

Anne: Jeg er ikke så glad i sånn mord og sånn...egentlig ikke så skumle bøker. Mer sånn kanskje mer spennende. Å få høre om den personens liv.

Ellen: Ja. Der man ikke får sånn svar med en gang.

Intervjuer: Ja, liker dere bøker som er mer virkelighetstro da?

Ellen: *Ja. Der man får vite om personene.*

På denne måten viser jentene at de ikke definerer spenning som noe skummelt eller kriminelt, men at spenningen kan knyttes opp mot virkelige hendelser og ekte personer. Dette samsvarer med det Nussbaum (2016) sier om viktigheten av genuin litteratur.

Videre forteller jentene at de ikke er så opptatte av å følge spesielle forfattere, og det betyr lite hvem som har skrevet boka. Dette var også Jonas opptatt av, og han fortalte også at han liker å lese om virkelige mennesker og historier. I norskundervisningen er det tradisjonelt sett lagt stor vekt på forfattere, og det har lenge vært en form for litterær kanon man har fulgt. I den senere tid har dette blitt nedtonet i læreplanverket, og i Kunnskapsløftet 2020 er det ikke nevnt noen spesifikke forfattere ved navn.

I starten av intervjuet påpeker både Anne og Ellen at de ikke er så glade i å lese, men litt ute i intervjuet oppdager de at de har litt leselyst allikevel dersom det er en god bok. De formidler evnen til å leve seg inn i boka, og at de har opplevd det vanskelig å legge den fra seg.

Intervjuer: *Ja. Men har dere opplevd det noen gang at dere sitter og leser, så sier læreren at nå skal vi begynne med noe annet, og akkurat da var det spennende og dere ville ikke slutte å lese?*

Ellen: *Ja!*

Anne: *Ja, altfor ofte. Det skjer ofte når vi leser på torsdagene.*

Intervjuer: *Ja. Men da har dere jo en form for leselyst på en måte.*

Ellen: *Ja*

Disse bruddene i lesingen gir jentene noen frustrasjoner, og dette tidsaspektet var også Jonas inne på. Brudd i lesingen vil gi en usammenhengende leseopplevelse, og elevene gis ikke muligheten til å leve seg inn i boka. Rosenblatt (1995) er opptatt av at leseren må få ro og mulighet til å tre inn i det imaginære universet, og på den måten absorbere historien.

Vi kommer etter hvert inn på ulike sider ved leseatmosfæren, og da oppgir de at det spiller liten rolle hvor man sitter og leser på skolen. Hjemme ville de siddet i sofa eller seng, men på skolen mener de det er best å sitte ved pulten sin.

Intervjuer: *Hvordan foregår lesning på skolen da? Sitter dere i lesestol eller sitter dere på plassene deres, eller hvordan gjør dere det?*

Ellen: *Vi sitter på pulten egentlig. Eller noen ganger kan det hende vi får lov til å gå på grupperommet, men det er ikke....sånn....nei...*

Intervjuer: *Hva foretrekker dere selv da?*

Ellen: *Ehh...(ler litt) ehhh...kanskje å lese ved pulten. Jeg i hvert fall. Det er kanskje der jeg får lest mest.*

Anne: *Ja, meg og.*

Ellen: *Men det er kanskje gøyere å sitte med andre på grupperommet og sånn.*

Anne: *Men man får lest mer liksom*

Selv om plasseringen og tilretteleggingen for lesing på skolen ikke har så stor innvirkning på leseutbyttet oppgir allikevel begge jentene at det kan være enklest å sitte ved pulten sin. Dette begrunner de med at det er lettere å konsentrere seg når de sitter «alene», og at det blir mer lesing da. De har fått valget om å sitte sammen på grupperom av læreren, men de oppgir at da blir det lite lesing og mer støy.

Jentene forteller at de liker å bli lest høyt for, og at de gjør det i norsktimen én dag i uka. På spørsmål om de foretrekker at andre elever leser høyt, svarer de at de helst vil lese selv. De oppgir at det er enklere å følge med dersom de leser selv. Jonas ga noen refleksjoner rundt andre elevers lesekompetanse, og dette kan også ha betydning for jentene. Dersom det blir usammenhengende og ujevnt tempo i fortellingen, vil mange elever ha vanskeligheter med å

leve seg inn i teksten. Dette vil også gjelde dersom det skiftes leser ofte, som man gjerne gjør i klasserommet.

Da vi snakker om høytlesingen de gjør i klassen, forteller de at det ikke er nok bøker til alle. De må dele bok to og to elever, og dette synes de er vanskelig. Noen elever tar boken som egentlig skal være felles, og da er det vanskelig å følge med i teksten mens læreren leser.

Anne: Ja, eller vi har liksom en bok til hver pult. Vi sitter to og to og da leser vi liksom sammen de to.

Intervjuer: Så det er ikke en bok til hver?

Ellen: Nei

Intervjuer: Men det er jo en grei måte å gjøre det på da...at man deler. Hmm...har alle bok da, eller er det noen som bare sitter og hører på?

Anne: Det er noen som bare sitter og hører. Det er noen som liksom bare tar boka og sånn, også...(ler)

Intervjuer: Kanskje det er noen som må gjøre det for å få fulgt med ordentlig?

Ellen: Ja det er litt vanskelig når den bare skal ligge åpen også er det ikke helt... mmm det er ikke allright

Det er ofte god tilgang på variert litteratur, men hele classesett kan være mer utfordrende å få råd til innenfor skolens økonomiske rammer. Mange skoler har ofte ett eller to classesett av én type bok, men dette tilsier da at elevene i løpet av tre år på ungdomsskolen får lest få fellesbøker. Dette er utfordrende med tanke på litterære samtaler, da felles litteraturopplevelse er et viktig grunnlag for en god, konstruktiv og motiverende samtale.

For å vekke egen leselyst påpeker både Anne og Ellen at boken må være spennende, og at det må skje litt hele tiden for at de skal klare å lese videre. Ellen oppgir at hun blir nysgjerrig av bøker som starter midt i handlingen, for så å gå tilbake for å plukke opp løse tråder. Hun snakker om retrospektiv fortellerstil, uten at hun bruker det begrepet om det.

Intervjuer: *Liker dere at det starter med spenning også? Eller liker dere å få vite litt rundt historien først før dere liksom...*

Ellen: *Det er sånn....at det starter liksom midt i hendingen, og så... går det tilbake. Da lurert man veldig på hva som egentlig har skjedd, også kommer man til å se at det skjer noe.*

Intervjuer: *Mhm...,så det kan vekke leselysten din litt? Hvis det er litt action fra starten av og så får man noen spørsmål i hodet, også...
(elevene ler)*

Ellen: *Ja*

Retrospektiv fortellerstil er ofte en god metode å benytte, for å fange leserens interesse. På denne måten får leseren et kort innblikk i noe spennende som kommer til å skje, for så å gå tilbake i tid og gi informasjon rundt det som leder frem mot spenningen.

På spørsmål om gode leseråd til medelever, svarer de at man må finne en god bok. Jeg følger opp den tråden med å spørre om hvordan man finner en god bok. Der svarer Ellen at hun ikke aner hvor hun finner bøker, mens Anne foreslår biblioteket. Begge jentene forteller at de har godt utvalg av bøker på skolebiblioteket.

Videre snakker vi om tegneserier og bøker med bilder i, og da forteller jentene at de helst ikke liker så mye bilder i bøkene. De forteller at de helst vil lage bildene selv inni hodet, og at det kan bli forstyrrende for leseopplevelsen dersom det er andre bilder i boken. På spørsmål om det er fint med bilder i bøkene uttrykker Ellen: «Ehhh....nei...jeg synes ikke det. Jeg synes på en

måte jeg har litt mer av å lese en bok uten bilder. Hvis du skal ha bilder så må du ha mye bilder, for å ikke komme midt i. Da har jo jeg sett for meg noe...også blir alt ødelagt liksom...».

Refleksjonen viser at det er individuelle forskjeller i hvordan unge ønsker å bli presentert for illustrasjoner og bilder. For de elevene som lett danner seg egne bilder inne i hodet, vil det nok virke forstyrrende på enkelte at disse imaginære forestillingene utfordres av andre bilder.

Mot slutten av intervjuet snakker vi litt mer om leseatmosfære, og hvordan de ser på lesing på skolen kontra lesing hjemme. Begge jentene leser litt hjemme, og de oppgir at de blir mer motiverte for lesingen hjemme da denne er frivillig. De oppgir at dersom de blir «tvunget» til å lese, enten fordi det er lekse eller fordi foreldrene sier det, da synker motivasjonen og leselysten.

Intervjuer: Tenker dere at det er noen forskjell på å lese på skolen og å lese hjemme?

Anne: Ja....eller jeg føler liksom sånn på skolen...det er litt mer sånn «du må lese». Men hvis jeg leser hjemme er det mer fordi at jeg vil. Eller at mamma sier det da. (ler)

Intervjuer: Ja, det hender jo at noen sier at du må lese hjemme også. Men du sier at du noen ganger leser fordi du vil. Altså...gir det noe utslag i hva du får ut av boka? Får du noe mer eller mindre ut av boka om du leser selv eller blir tvunget på en måte?

Ellen: Sånn hvis jeg vil lese for min egen del da får jeg kanskje med meg mer, for da vil jeg. Men hvis jeg blir tvunget til det så er det liksom mer sånn bare komme meg gjennom det.

Intervjuer: Har det noe å si hvor du sitter når du leser? Eller hvordan leser du når du leser hjemme. Sitter dere ved pulten hjemme eller i sofakroken eller...?

Anne: I sofaen

Ellen: Ja. I senga mi. Med dyne.

Intervjuer: Gjør det noe med leseopplevelsen?

Anne: *Ja*

Ellen: *Mhm..da er det mer sånn slappe av og lese en bok.*

Anne: *Eller før man skal legge seg. Jeg pleier aldri nesten å lese på dagen når jeg leser hjemme. Jeg leser alltid på kvelden.*

Dette står litt i motsetning til det Jonas forteller i sitt intervju. Han er ikke så opptatt av leseatmosfæren, og synes det er helt greit å bare sitte ved pulten sin på skolen. Jentene fortalte også innledningsvis at de får fulgt bedre med på skolen, dersom de leser alene ved pulten sin. Hjemme derimot, blir de mer lesemotiverte av en annen leseatmosfære. Kroppen føler seg, naturlig nok, mer avslappet dersom man sitter i en seng eller en sofa. Dette vil mest sannsynlig påvirke leseopplevelsen og dermed også motivasjonen for lesing.

Til slutt spør jeg jentene hva skolen kan gjøre for å øke elevenes motivasjon for lesing. På dette spørsmålet svarer Anne at det er veldig lite skolen kan gjøre.

Intervjuer: *Tenker dere...ehhh-...er det noe skolen kunne gjort annerledes eller lærerne kunne gjort annerledes for å få dere til å være mer interessert i å lese bøker sånn helt på egenhånd i skolen?*

Anne: *Ehhh...nei....tror ikke sånn egentlig hva kunne de gjort egentlig.*

Ellen: *Det går jo an....de kan jo bare gjøre sånn at vi kan komme med forslag til bøker da som vi kan få på biblioteket da.*

Ellen påpeker her at skolen kan spørre elevene om hvilke bøker de skal skaffe til skolebiblioteket, noe som er et godt råd. Resultatene fra intervjuene så langt peker mot at motivasjonen for lesing starter med at elevene har interessant, tilpasset og relevant litteratur tilgjengelig, og skolebiblioteket er den nærmeste kilden til skjønnlitteratur i undervisningssammenheng. Dette kommer jeg tilbake til i kapittelet hvor jeg drøfter valg av litteratur og bibliotekets bidrag.

4.1.3 Siri

Den siste eleven jeg intervjuet var ei jente fra samme klassen som Jonas. Jeg har valgt å kalle henne Siri. Hun er ei stille jente, som liker musikk, litteratur og venner. I samtalen med Siri blir det raskt tydelig at hun har mange tanker rundt lesing og betydningen av å være en god leser. Hun påpeker underveis at man blir bedre til å skrive selv av å lese, samt at man får utvidet ordforrådet sitt ved hyppig lesing. Siri opplyste tidlig i samtalen at hun liker å lese, og at hun knekte lesekoden i tidlig alder. Når det gjelder type bøker så er hun opptatt av fantasy, men ellers ganske usikker på hva hun liker å lese. Siri forteller at hun begynte å lese selv veldig tidlig, og at hun alltid har likt bøker. Hun er usikker på hvorfor hun liker litteratur, men er til stadighet inne på at hun synes det er fint å lese. Hun har også et sanselig perspektiv i sin interesse for bøker, da hun uttaler at gamle bøker lukter godt.

Intervjuer: *Ehhh....hva er det med bøkene og med lesing som gjør at du liker å lese?*

Siri: *(fniser) ehhh...jeg vet ikke. (fniser) Jeg synes i alle fall at gamle bøker lukter godt. (ler)*

Dette kan betegnes som en indre motivasjonsfaktor, da den gir et personlig og indre driv for å søke etter gamle bøker.

Videre snakker vi om tilrettelegging i selve leseøktene på skolen, hvor Siri opplyser om at hun trives best med å bare sitte ved pulten sin når hun skal lese. Hun får mer utbytte av lesingen ved å lese selv, og hun gir uttrykk for at hun trives best når hun kan sitte alene og følge teksten selv.

Intervjuer: *Liker du å lese selv på skolen, eller liker du at det er høytlesing?*

Siri: *Ehhh...jeg liker best å lese selv.*

Intervjuer: *Ja...hvorfor det?*

Siri: *Hmmm...jeg bare....jeg føler vel at jeg får med meg ting bedre da.*

Intervjuer: *Ja. Du klarer å konsentrere deg bedre når du leser det selv?*

Siri: *Ja.*

Hun forteller at leseøktene organiseres ved at elevene sitter ved pultene sine og leser, enten individuelt i selvvalgte bøker eller i par ved høytlesing. Ved høytlesing har ikke skolen nok bøker til alle, så da må elevene dele to og to på samme bok. Dette kan vanskeliggjøre noe av mulighetene for å få fulgt med i boken, da det ofte ender med at den ene eleven tar boken for nærme seg selv.

Med Siri kommer jeg også inn på tematikk rundt lesing av bøker kontra det å se romaner filmatisert. Siri gir uttrykk for at hun trives best med å lese boken, da mye kan gå tapt i overføringen til film. Hun har Rick Riorden som favorittforfatter, og gir noen refleksjoner rundt filmatisering av Percy Jackson-bøkene.

Siri har også noen refleksjoner om bøker som kan virke opplærende på barn, og henviser til bøker om trafikk som hun leste i barnehagen: *«Da jeg gikk i barnehagen hadde vi slike Trafikk-bøker, om sånn beltebruk og sånn, som skulle lære barn om det da. Og da satt jeg og leste hele tida (ler).»*

Dette er kjernen i Nodelmans (1996) teorier om at barnelitteratursjangeren som oftest har et opplæringsperspektiv. Barnelitteratur har tradisjonelt vært moraliserende og hele poenget med lesing for barn har vært at de skal lære noe for senere livsmestring.

Siri snakker også om hva man kan lære som ungdom av å lese skjønnlitteratur, noe som er i tråd med de teorier Martha Nussbaum (2015) presenterer. Nussbaum påpeker, som nevnt tidligere, viktigheten av å inneha kunnskap og evnen til innlevelse for å bli en god og selvstendig verdensborger. Dette perspektivet har også Siri, da hun understreker at det er lærerikt og selvutviklende å lese skjønnlitterære bøker.

Intervjuer: *For hvorfor tror du at vi leser skjønnlitterære bøker i skolen? Hvorfor leser vi ikke bare naturfag eller samfunnsfag eller saktekster og sånn? Hvorfor leser vi skjønnlitteratur?*

Siri: *Det gjør jo at man kan få bedre ordforråd og sånt.*

Intervjuer: *Mhm..det er helt klart viktig det. At man får bedre ordforråd. Også er det jo noen skjønnlitterære bøker man kan lære noe av.*

Siri: *Ja. Om mobbing eller homofili. Eller hvordan noen sitt liv har vært. Og sånn det var i gamle dager.*

Intervjuer: *Ja. Synes du det er fint?*

Siri: *Ja, det er ikke sånt man tenker over....at en bok kan være sånn. Men det er det jo...ofte da....eller innimellom. Og blogg og sånt.*

Intervjuer: *Opplever du at det gjør noe med skrivingen din, at du leser så mye skjønnlitterære bøker på skolen og hjemme?*

Siri: *Ja. Helt klart. Alt jeg skriver da, i norsken...og ja i engelsk også. Det blir påvirka og alt jeg skriver har veldig lite virkelighet. Det blir mye fantasy.*

Intervjuer: *Ja. Det har man jo forsket en del på da. At man blir bedre skriftlig av å lese mye. Både i norsk og engelsk.*

Siri: *Ja. Jeg har ikke så mye skrivefeil. I alle fall ikke når jeg fokuserer da. På skrivingen...*

Siri forteller at hun har blitt bedre skriftlig også, fordi hun leser mye bøker. I tillegg fremhever Siri at man kan få kunnskap om ulike temaer, som homofili, historiske begivenheter og mobbing gjennom å lese skjønnlitteratur.

På spørsmål om leseråd til en medelev, svarer Siri først at hun ikke har peiling. Etter at hun får tenkt litt på spørsmålet, kommer hun med forslag om å høre på lydbøker. Hun påpeker at for mange som ikke er så glade i å lese, så kan lydbøker være et godt alternativ.

I andre halvdel av intervjuet snakker vi om leseatmosfære, og Siri forteller at hun liker å ligge på terrassen eller i hagen når hun skal lese. Ellers trives hun med å sitte i senga si eller i sofaen. Jeg spør om hun hadde foretrukket sofa på skolen også, men da svarer hun at på skolen vil hun lese ved pulten sin.

Intervjuer: *Ehhh....når du leser hjemme. Hvor sitter du da?*

Siri: *Ehhh...i sommer da, så lå jeg ofte på terrassen . Ja, eller jeg har skilte foreldre da så jeg lå på terrassen hos pappa og uti hagen hos mamma.*

Intervjuer: *Ja.*

Siri: *Ehhh...ellers så pleier jeg å sitte i senga mi eller i sofaen.*

Intervjuer: *Ja. Litt mer sånn behagelig enn ved skolepulten på en måte.*

Siri: *Mhm...*

Intervjuer: *Ville du ha foretrukket det hvis man hadde hatt muligheten til det på skolen også? Sittet i en sofa eller en sakkosekk eller sånn?*

Siri: *Det er greit å sitte ved pulten på skolen.*

Intervjuer: *Mhm. Så du tror ikke det har noe å si?*

Siri: *Ehhh...nei.*

Hun påpeker at det er enkelt å konsentrere seg når man sitter ved pulten sin, og at forskjellen med å lese på skolen og lese hjemme er at det er mer støy på skolen. Elevene i klassen er stille, men det blir en del vandring frem og tilbake, og mange lyder fra pulter og stoler. Jeg spør om hva læreren eventuelt kan gjøre for å skape en god leseatmosfære, og for å få elevene interessert i å lese bøker. Siri tenker over spørsmålet, men finner ikke noe tydelig svar. Hun mener etter

hvert at det er lite læreren kan gjøre, og uttrykker følgende: «*Man liker det eller ikke på en måte. Hvis man har en bra bok.*»

Til slutt snakker vi om utvalg av bøker, og hvordan man kan finne gode bøker. Siri gjør seg refleksjoner om hvor man kan finne gode bøker, og nevner både medelever, familie, venner og læreren som potensielle kilder til gode boktips. Når hun snakker om læreren, uttrykker hun at flere lærere ikke er helt oppdaterte på ungdomsbøker fra samtiden, men at det jo finnes gode bøker som er gamle også.

Siri: Ehhh...man må jo være interessert i noe. Også kan man spørre en i klassen. Eller en i familien. Ja, eller læreren da. Men mange lærere har ikke lest så mye ungdomsbøker som er fra nå da. Men det er mye bra som er litt gammelt også.

Intervjuer: Så du tenker at lærerne må være litt mer oppdaterte?

Siri: (fniser) ehhh...ja, de bør jo kanskje vite litt mer om hva ungdom liker å lese nå.

Siri avslutter intervjuet med å snakke om litterære samtaler. Hun forteller at hun får mer ut av bøkene, dersom man snakker om tema og handling i klasserommet. Hun snakker også med venner om bøker, noe hun finner nyttig: «*Men det er fint å snakke litt om bøker da. I klassen og sånn. Og noen ganger med venner. De som leser.*»

Henmo (2022) uttaler at ungdom mister lesemotivasjonen fordi læreren snakker for mye om innholdet. De elevintervjuene jeg har foretatt står i motsetning til dette utsagnet. Ungdommene forteller at de liker å snakke om innhold og tema i bøkene, og at dette kan gi dem mer motivasjon til å lese videre. I CORI-rammeverket til Guthrie er det også et poeng at man må snakke om litteraturen for at eleven fullt ut skal kunne forstå den. Hennig (2010) tar også opp dette som et viktig punkt for den litterære forståelsen.

4.2 Norsklærer Anders

Etter å ha intervjuet elevene, innser jeg at behovet for å ha en lærerstemme inn i refleksjonene blir enda tydeligere. Elevene ga gode innspill rundt hovedmomentene leseaktivitet, valg av litteratur og leseatmosfære, og jeg ønsker å høre hvordan en norsklærer vurderer de samme momentene. Jeg velger da å ta kontakt med en ungdomsskole, og avtaler intervju med én av lærerne som underviser i norsk på denne skolen.

Jeg har valgt å kalle læreren Anders. Anders har jobbet i ungdomsskolen i 11 år, og vært norsklærer alle årene. Han jobber mest på 8.trinn, hvor han har norsk i én klasse.

I intervjuet med Anders ble det vektlagt hans erfaringer, samt hvilke inntrykk han har av de ulike sidene ved ungdom og deres leselyst i dag. Jeg utarbeidet en litt annen intervjuguide for dette intervjuet (se vedlegg 4), men jeg hadde fortsatt hovedfokus på problemstillingen min.

Anders gir gode refleksjoner rundt de ulike spørsmålene, og kommer inn på alle momentene elevene tar opp i sine refleksjoner. Anders sine svar er utfyllende, og inneholder mye ulike tanker. Jeg har derfor valgt å gjengi de delene jeg anser som mest interessante og relevante for problemstillingen i sin helhet.

Intervjuer: Hvordan opplever du at leselysten er blant ungdom i dag?

Anders: Det varierer jo selvfølgelig. Ehh....Jeg tenker at det har jo ikke endra seg så veldig siden jeg var ung selv. Noen er jo veldig interessert i lesing og bruker mye tid på bøker. Også har du liksom de....den store mengden som....ehhh...kanskje ikke leser så mye selv, men som kanskje ikke har så mye imot det heller. Til de som er veldig negativt innstilt til å lese ting og som kanskje ikke skjønner poenget. Jeg tenker jo at de fleste ungdommer, de leser jo på en eller annen måte, om det er på skjerm eller sosiale medier eller...ja, litt mer sånn...ehhh...kanskje litt mer konkret lesing, som beskjeder og...ehhh...ja.

Som vi ser av de refleksjonene norsklærer Anders gir, er det store variasjoner i interessen for lesing. Dette harmonerer også med det elevene gir uttrykk for, og er noe som det er viktig å ha fokus på i undervisningen. Dette er jo naturlig, siden elevene har ulike forutsetninger og

interesser. Han tenker allikevel at de aller fleste elever leser en god del allikevel, men at ungdom i dag mer opptatt av å lese på sosiale medier enn å lese skjønnlitterære bøker. Dette samsvarer med opplysninger fra PISA 2018, som viser at ungdom bruker mer tid på sosiale medier nå enn tidligere.

Vi går over til å snakke om hvilke typer bøker ungdommene velger å ta med seg fra biblioteket, og her har Anders mange tanker om ungdommenes lesevalg.

Anders: Det som nok er min erfaring er jo det at det er mer sånn, skal vi si litt lett underholdning da. Sånn gjerne laget for yngre lesere, gjerne med tegninger da. Både tekst og tegneserier, kan man si. «En Pingles dagbok» er jo populært. Det er flere bøker som er i den kategorien (ler litt). Ehh...ellers er det jo litt fantasy. De som er mest interessert i å lese er nok mest på fantasy, tror jeg. Mer sånn eventyrlitteratur da. Så er det noen som liker mer faktabøker, og litt mer sånne bøker rettet mot spesielle interesser...sånn som fotball da. Fotballbøker er jo stort. Også en del krim.

Anders har noen tanker rundt hvorfor noen av elevene liker å lese fantasy og krimbøker, mens andre liker å lese om egne interesser. Han mener at enkelte elever liker den virkelighetsflukten som skjønnlitteratur kan gi, og at disse elevene finner dette gjennom fantasysjangeren. Krimbøker tiltrekker mye grunnet spenningen, og behovet for å kunne oppleve noe utenom det vanlige. Når det gjelder bøker om egne interesser, forteller Anders at denne litteraturen tilfredsstillende elevene som ønsker å identifisere seg med fotballspillere og ekte personer fra virkeligheten.

Hennig (2010, s. 42) snakker også om menneskets behov for å lese litteratur som kan skape en form for flukt. Dette trenger slett ikke å være negativt, men kan gi ungdommene et pusterom fra den virkeligheten de er en del av. Han påpeker her viktigheten av at læreren kjenner elevenes tilstand og situasjon, slik at det kan tilrettelegges for litteratur som kan gi en slik positiv og nødvendig virkelighetsflukt.

Jeg går videre til å spørre om Anders synes det er lett eller vanskelig å få elevene motiverte til å lese. Han gir da noen refleksjoner rundt utfordringer med å finne seg gode bøker.

Anders: *De fleste går det greit for. Ehhh... Noen av måtene jeg oppfordrer til lesing på da er at vi starter hver uke med at vi har lesing i 25 minutter ca. (Ler litt), ja eller 20 til 25 minutter. Grunnen til at det er litt upresist er at jeg noen ganger må bli med på biblioteket da, og det tar litt tid også...ja, litt av det. Men jeg prøver det da, uten at vi har noe særlig krav rundt det, annet enn at vi skal lese litt. Ehhh...folk finner seg bøker, men det er mange som er veldig kresne og sier at «Å, den er kjedelig» og «Å, den gidder jeg ikke å lese». Og da har de kasta et blikk på omslaget, og det er...ja...*

Intervjuer: *Ja, omslaget har mye å si (ler litt).*

Anders: *(ler) Ja, det har veldig mye å si. Også er det noen som bare er kronisk gidder ikke, som ikke vil gi noen ting en sjanse for det er kjedelig. Det er veldig få, men det er noen. Noen er også så superkresne at det bare er en type bok det går an å lese, og det er også litt slitsomt (ler litt). Men det går greit. De fleste finner seg noe å lese på. Det er nok noen som bare låner med seg en bok, kikker på den også «Nei, den var kjedelig». Også blir det det samme med neste.*

Kverndokken (2013) tar for seg dette med omslagets betydning for hvilken bok ungdommene velger å ta med seg fra biblioteket. Mange ungdommer gir absolutt næring til det engelske ordtaket «Don't judge a book by its cover», og velger bok ut ifra hvordan omslaget ser ut. Kverndokken snakker også om paratekstene sin betydning, og dermed viktigheten av at bokens omtale evner å lokke de unge leserne til seg. Anders sine erfaringer samsvarer med Kverndokkens teorier, og dette utfordrer forlagsbransjen til å skape gode omslag og gode paratekster.

Vi går videre i intervjuet med å snakke om grunner til at noen elever er motvillige til å lese. Anders har en del refleksjoner rundt dette, og vi er inne på den enkeltes tradisjon for lesing i hjemmet, egen mestring og tilgang på digitale hjelpemidler.

Intervjuer: *Mmm..Hva tenker du er grunnene til de som er veldig motvillige til å lese? Du snakker på at de synes det er kjedelig, men tenker du at det kan være andre bakenforliggende grunner til det?*

Anders: *Ehhh...det blir bare gjetting, men jeg mistenker at det nok var vanligere før å lese for ungene sine. Du kan nesten se det på unger. De som er vant til å bli lest for, som på en måte setter seg ned, følger med og hører på. Og de som ikke har den rutinen i det hele tatt. Det tror jeg nesten du kan se altså.*

Intervjuer: *Mmm... Tror du det noen ganger kan handle om egen lesekompetanse også?*

Anders: *Så klart. Noen elever har lesevansker, og da er det jo selvfølgelig mye vanskeligere å komme i gang. Det jeg alltid prøver å ha et blikk for...og prøve å kjenne til de bøkene vi har på biblioteket, velge ut tekster som når vi skal ha undervisning og prøver å tilpasse litt da og ha alternativer. Sånn at vi kan ha litt opplest, noe høytlesing og sånne ting. Også har vi jo tekniske hjelpemidler, sånn at når vi har tekster på skjerm så kan vi få den opplest uten at vi trenger å gjøre noe mer med det. Sånn at vi kan markere også blir den lest opp av iPaden da.*

Det kan være særdeles utfordrende å få ungdom til å ha lyst til å lese skjønnlitteratur, og jeg og Anders snakker litt om dette. Anders påpeker her at det er viktig at elevene kan relatere seg til teksten, og at de kan kjenne seg igjen i de referanserammene teksten opererer innenfor. Elevene jeg intervjuet fortalte at det er spennende å lese om virkelig personer og virkelige hendelser, noe Anders også har inntrykk av at hans elever liker. Vi snakket litt videre om dette, og jeg stiller spørsmål om hva Anders synes er mest utfordrende med å få ungdom til å ha lyst til å lese skjønnlitteratur.

Anders: *Ja, det blir hva jeg tror. Min teori er altså... jeg må jo sammenligne med min egen erfaring da jeg var liten. Jeg leste eventyr og sånne ting...fantastiske historier, og en helt annen situasjon man måtte gå inn i. Det var vanlig for meg. Jeg tror kanskje det at mange er nok veldig mye mer vant med at det skal være ekte mennesker. Det skal være konkrete situasjoner. Det skal ikke være noe sånn veldig undertekster, at man kan*

ha en historie hvor man bruker mye virkemidler for å på en måte fortelle en parallell historie for eksempel. Det tror jeg det er mange som ikke er vant med og som ikke klarer å forholde seg til. De synes det er fremmed og vanskelig, og vil ikke ha det. De vil ikke bruke tid på det, men vil heller ha noe konkret som de bare skal ta rett inn på en måte som er tilpasset dem i litt større grad. Det er min teori at det kommer av sosiale medier. Der kan du styre selv. Du kan velge innenfor samme alder og samme interessefelt som deg selv. Vi snakker innenfor samme referanserammer, og det er jeg egentlig interessert i å følge med på. Også skal det på en måte bare være konkrete livssituasjoner, det skal ikke være noe dramatisk nødvendigvis.

Intervjuer: *Litt real?*

Anders: *Mmm.. Det er klart altså. Jeg sier ikke at det ikke går an å fortelle historier på den måten. Det gjør det absolutt. Men det er det med den historiefortellingsbiten...den blir uvant da. Å være med å lese noe som er funnet på, det er ikke ekte og da er det ikke noe vits i å bruke tid på det. Det tror jeg mange har en følelse av.*

Etter hvert kommer vi inn på hvordan Anders som norsklærer kan jobbe for å få best mulig lesekvalitet i undervisningen sin. Her kommer han inn på momenter som bruk av lesestopp, litteraturutvalg, fokus på virkemidler og samtale om teksten.

Intervjuer: *Som lærer... hvordan jobber du for å få best lesekvalitet i undervisningen din?*

Anders: *Jeg nevnte jo litt på det i stad...det med å variere litt tekstutvalg og sånt. Bytte litt på med høytlesing, med mulighet for opplesing. Også er det viktig for meg at vi bruker litt lesestopp. Jeg jobber jo på 8.trinn nå, og for meg er det viktig at man har fokus på det der med virkemidler. At vi kan kjenne igjen de mønstrene som finnes i skjønnlitterære tekster, at du kan bruke det til å tolke og forstå det vi leser. Og det...jeg tenker jo at det er selvfølgelig nyttig når man leser skjønnlitteratur, men også når man leser andre ting. Hva var det egentlig som ble sagt? Hva er det som antydes? Er det*

noen utelatelser som er litt påfallende for eksempel...ja, sånne ting. Det her med å være forteller...Hva slags person er det som sier dette her?

Da vi snakker om leseatmosfære forteller Anders at han innimellom praktiserer høytlesing, hvor på han devaluerer denne metoden ved å påpeke at det er noe han ikke bør gjøre. Ifølge Fjørtoft (2014) er høytlesing en av de ni strategiene i Leselos, og dermed er det helt legitimt å benytte dette som en del av leseundervisningen i klasserommet. Elevene jeg har intervjuet opplyser også at de liker å bli lest for, men ikke nødvendigvis å lese høyt selv. De oppgir at de får med seg mer av å lese selv. Noen sier også at de liker å snakke om litteraturen, og at dette noen ganger gir dem økt motivasjon til å lese videre.

Intervjuer: I forhold til den rent atmosfæriske leseropplevelsen for elevene da. Er det...har du liksom noen grep du får gjort der eller føler du på en måte at du har muligheter til å tilrettelegge for gode leseopplevelser for elevene?

Anders: Hmmm...noen ganger gjør jeg det man egentlig ikke skal gjøre, jeg sitter og leser høyt for elevene.

Intervjuer: Ja, men noen liker jo det også.

Anders: Det henger litt sammen med den oppfatninga jeg har da, med at høytlesing er noe de er dårlig vant med. Så når vi har gjort det har vi hatt litt dempet belysning, vi har ro i klasserommet, alle skal følge med...høre på...kikke i boka samtidig og sånne ting. Da føler jeg at det blir en allright lesesituasjon da. Ja, alle er jo selvfølgelig ikke helt enige i det (ler litt), men jeg tenker at da er det liksom...jeg føler at jeg slår litt sammen det...vi har litteraturen, vi har det faglige og vi har også det med relasjonsbygging. Jeg tenker at det å diskutere tekster, og få til en god dialog...Hva har vi lest? Hvordan kan vi forstå dette her? Hva er det dere la merke til? Da er du i en god situasjon. Da får du liksom til å slå sammen alle disse tingene. Det med relasjoner er veldig viktig, og det synes jeg vi får inn der altså.

Intervjuer: Føler du at det bidrar til at elevene får økt interesse for det du leser?

Anders: *Jeg synes jo det. Det er jo noen ganger så får man den reaksjonen «Å, det hadde ikke jeg lagt merke til!» Eller «Å, det hadde jeg ikke tenkt på!». «Oj, sånn...» når du får den...det er en god følelse. Og det håper jeg er godt for elevene også. Da føler man at man får vekket noen ting. «OK, dette kan jeg faktisk få ut av en tekst».*

Valg av skjønnlitteratur står sentralt i oppgaven min, og er én av de tre hovedmomentene jeg har valgt å ha fokus på. Elevene forteller i sine intervjuer at de står fritt til å velge stillebok, men at læreren velger fellesbok ut ifra hva som er tilgjengelig. Alle opplyser om at de har greit utvalg på skolebiblioteket sitt. Jeg ønsket å få vite litt om hvordan læreren ser på utvalget av skjønnlitterære bøker, og hvordan valg av bøker foregår fra hans side.

Anders: *Altså vi har noen leseoppgaver, hvor de skal velge fra et utvalg tekster som jeg har plukket ut. Det er innenfor ulike temaer da. For eksempel i lyrikk kan det være dikt, det kan være sangtekster. Vi har lest en roman...ehhh..på nynorsk (ler litt), som vi har klassesett av på skolen. Og det er rett og slett fordi vi har klassesett av den på skolen (ler).*

Intervjuer: *(ler litt) Ja, så da ble det den?*

Anders: *(ler) Ja, vi skal prøve å ha tekster som...i hvert fall på 8.trinn prøve å ha tekster som foregår i Norge eller et europeisk land, med ungdommer i hovedrollene. Det skal være litt sånn relaterbart. Nå er det heldigvis mange gode norske ungdomsbøker, så det er alltid noe å plukke ut ifra. Vi har jo hatt et opplegg for 8.trinn, som ble etablert for ett år siden. Ja, to år siden, men så ble det gjennomført første gang for ett år siden. Og jeg bruker mye av det om igjen. Det er litt fordi jeg synes det er mange gode tekster. Det er et godt læreverk, godt teksttilfang med mange aktuelle sangtekster, for eksempel. Med mange fortellinger med noen perspektiver fra 22.juli for eksempel. Så vi har delt inn undervisningen etter temaer. Det er jo sikkert veldig vanlig. Men da skal det være aktuelle tekster da. Og når de velger selv, er det liksom fritt frem da blant det vi har på skolebiblioteket. Jeg tenker at hvis du finner noe som du kan tenke deg å sette deg ned og lese noen minutter, så da...Ja...*

Intervjuer: *Har dere et godt utvalg i skolebiblioteket?*

Anders: *(ler litt) Det spørres hvem du spør. Spør du meg, så synes jeg det er ganske bra. Jeg synes det går veldig få uker uten at jeg ser en ny bok, som interesserer meg i alle fall. Seinst i dag så jeg en ny en. Jeg tenker det er både romaner, men også tegneserier og en god del lyrikk faktisk. Og det synes jeg er veldig bra. Det er stor spredning.*

Intervjuer: *Ja, det er godt å ha et litt aktivt skolebibliotek.*

Anders: *Ja, det synes jeg er viktig. Man må bruke det aktivt. Det tenker jeg alle norsklærere har et ansvar for. Noen elever kommer fra hjem hvor det ikke finnes en bok omtrent. Overdrevet og satt på spissen selvfølgelig, men det skjer nok det. Det må være sånn....gå på skolen og spørre «Har dere en bok om mekking, for eksempel». «Ja, det har vi» (ler).*

Intervjuer: *Ja, eller jegerprøveboka. Den er ofte populær.*

Anders: *Ja, eller Veien til førerkortet. Sånne ting. Så det er alt mulig slags...det synes jeg er viktig altså. Jeg har glede av det (ler), og jeg håper jo det er noe som vises litt da. At elevene ser det og at det smitter litt over på dem.*

Anders påpeker i sine refleksjoner rundt litteraturutvalg viktigheten av å finne litteratur som er tilpasset og interessant for elevene. Han trekker frem skolebiblioteket som den viktigste hovedkilden til litteratur for ungdommene, og forklarer hvor viktig det er at samlingen der er oppdatert og relevant. Det er også uttrykt i elevintervjuene at relevant og oppdatert litteratur er viktig for dem. Anders forteller at litteraturen som presenteres på 8.trinn skal være relaterbar, og at han derfor fokuserer på norsk litteratur med norske ungdommer. Det nasjonale perspektivet kan være nyttig i enkelte sammenhenger, men man kan stille spørsmål om hva som er relaterbart for ungdommene selv. Litteratur fra andre deler av verden bør ha en stor plass i klasserommet, og Hennig (2010, s. 99) understreker viktigheten av mangfoldig litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Hva som er interessant for læreren er ikke nødvendigvis

interessant for elevene, og det er derfor viktig at elevene tas med i avgjørelsen om hvilke bøker som skal kjøpes inn.

I elevintervjuene utfordret jeg elevene på å gi et leseråd til en venn, noe de syntes var vanskelig. I intervjuet med norsklærer Anders ønsket jeg å få innspill på hvilken «nøkkel» han tror kan være en løsning i arbeidet med økt lesemotivasjon hos ungdommen.

Anders: Jeg tenker jo det at...hmmm...du må jo eksponere dem litt da. Du må løfte det frem. Det kommer ikke av seg selv. Du må ha noen gode tekster. I læreplanen står det ikke et ord om visse kjente norske forfattere, så jeg er litt fæl til å hente frem noen gode gamle tekster. Noen klassikere. Litt Hamsun og litt Ibsen, og prøve å skape litt debatt og sånne ting. Men også plukke frem litt tegneserier og ha en liten stabel da, og bruke leseaksjonen litt aktivt. Der er det utdrag fra nye ungdomsbøker hvert år. Det er en kjemperessurs. Alt der kan du få opplest. Det er liksom...ja, utfordre de litt til å finne noe. Noe som kan engasjere dem. For meg så tenker jeg «Det er NOE du kan engasjere deg i». Men det krever en innsats, noe som kan være vanskelig. Det hender jeg må legge på et visst press (ler litt). Jeg er på 8.trinn nå. Når vi kommer litt oppover, så må man jo stille litt krav også. Å lese én bok i løpet av ungdomsskolen, på egenhånd...det synes jeg er greit. Minst én bok. Jeg synes det er viktig.

Anders forteller at elevene er interesserte i å lese mye ulike typer bøker, og at dette er et viktig perspektiv å ta med seg. Ofte velger elevene litt «lettelest» litteratur. *En pingles dagbok* er en populær serie, og elevene til Anders låner ofte bøker fra den serien. Ellers påpeker Anders at elevene er ivrige på bøker om fotball og andre interesser, samt at fantasy-sjangeren generelt er interessant for en del elever. Elevene jeg har intervjuet forteller også at de liker bøker om egne interesser, men at de helst vil lese om virkelige personer. Én av elevene oppgir at hun liker fantasybøker, noe som da står litt i motsetning til norsklærer Anders sin erfaring. En av grunnene til dette kan være at Anders har bred erfaring, mens jeg kun har intervjuet et snevert antall elevinformanter. Når det gjelder utvalg av bøker forteller Anders at det er relativt bra utvalg på skolebiblioteket, samt at det til stadighet blir kjøpt inn nye bøker.

Han deler elevene inn i to hovedkategorier. Den ene delen er de elevene som liker fantasy, spenning og krim, og som kanskje bruker skjønnlitteraturen som en form for flukt fra virkeligheten. Den andre elevgruppen er de som synes fiksjon blir rart, og som heller velger å lese biografiske bøker eller bøker som tar opp virkelige temaer. I sin egen undervisning prøver han derfor å lese noe klassisk skjønnlitteratur, samtidig som han prøver å være oppdatert på ny litteratur som kommer til skolen. Han prøver å balansere det faglige med det opplevelsesmessige, og er opptatt av at elevene skal bruke tid på å finne bøker de ønsker å lese selv. Dette viser viktigheten av å ha et bredt utvalg bøker, både når det gjelder nivå og tematikk.

5.0 Oppsummerende drøfting

De resultatene jeg har presentert viser at elevene er interesserte i lesing, dersom den litteraturen de blir presentert for appellerer til dem. Utfordringen synes å ligge i det å finne den interessante skjønnlitteraturen, gi de nok rom og tid til lesing og jobbe aktivt med lesing gjennom skoleløpet. PISA-undersøkelsen fra 2018 viser at lesemotivasjonen blant unge er på full fart nedover, og at dette også gjelder elevenes lesekompetanse. Noen av elevene jeg har intervjuet forteller om manglende lesemotivasjon, og at det kan være vanskelig å finne god og interessant litteratur. De forteller også at det er lite læreren kan gjøre for å motivere dem til mer lesing, og de gir tilbakemelding på at leseatmosfæren i skolelesingen ikke er av stor betydning.

Jeg har valgt å dele den oppsummerende drøftingen inn i de tre hovedkategoriene; lesemotivasjon, valg av litteratur og leseatmosfære.

5.1 Lesemotivasjon

I teoridelen min omhandler jeg kort indre motivasjon og ytre motivasjon. Når jeg snakker om lesemotivasjon spenner det over flere ulike begrep, som leseglede, leseiver og lese lyst. Gjennom intervjuene jeg har gjort med elevene på ungdomsskolen har jeg fått innblikk i hva som eventuelt motiverer elevene, og hvordan de kan holde motivasjonen oppe gjennom lesingen. Jeg spør dem hva som må til for at de skal være motiverte nok til å lese en hel bok, noe de svarer ganske likt på. Det må være spennende!

Selve spørsmålsstillingen er i utgangspunktet interessant, da det kan diskuteres om det er en målsetning i seg selv at ungdommene skal lese en hel bok. Med tanke på at elever trenger å opparbeide seg utholdenhet i lesingen, vil det være nyttig å innimellom lese en roman. Det er også viktig at elevene får muligheten til å fordype seg i skjønnlitteraturen, og gjennom å lese en hel roman vil det legges til rette for dybdelesing. Dette forutsetter at det settes av nok tid, i lange nok undervisningsbolker, slik at elevene får sjansen til å gå i dybden på det de leser. I den forskningen som er gjort på unges lesemotivasjon trekkes det frem at ungdom foretar seg annen

type lesing i dag, blant annet blogger og spill-instruksjoner. De orienterer seg også i en mengde digitale tekster, og dette kan jo reise spørsmål om hvorvidt de leser mindre eller mer totalt sett.

Nussbaum (2016) påpeker viktigheten av skjønnlitteraturen som et middel for å uttrykke og utforske følelser, og mener at man er avhengig av skjønnlitteratur for å bli et «helt» og reflekterende menneske. Kan dette behovet dekkes gjennom lesing av spill-instruksjoner og blogger på sosiale medier? Det er umulig å finne svar på dette spørsmålet gjennom denne oppgaven, men man kan vurdere mine resultater og den tidligere forskningen dit hen at skjønnlitteraturen bør gis større plass i undervisningen.

Norsklæreren har et særskilt ansvar for å presentere elevene for ulike typer tekster. I kjerneelementene for norskfaget i Kunnskapsløftet (2020), under elementet «Tekst i kontekst» finner vi følgende oppdrag:

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samisk og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.

Dette forplikter læreren til å arbeide med ulike typer skjønnlitterære tekster i ulike sjangere, som er en blanding av både historiske tekster og nyere tekster. Oppdraget konkretiserer at elevene både skal oppleve, bli engasjert, lære og få innsikt i andre menneskers liv. De tekstene elevene snakker om at de liker best, faller rett inn under disse kriteriene. De snakker om fantasylitteratur, bøker om ekte menneskers liv og bøker med tema fra egne interesser. De opplever spenning, de lærer både fagkunnskap og moral/etikk, de utvikler innsikt i og holdninger til andre menneskers liv. Det som er den største utfordringen er å få elevene engasjerte. Både elevene selv og læreren jeg har intervjuet forteller at motivasjonen for lesing av skjønnlitteratur ofte er vanskelig å mobilisere. Allikevel oppgir alle elevene at de har blitt engasjert én eller flere ganger. Det er ofte et stykke mellom hver gang det skjer, og det blir derfor én av lærerens viktigste oppgaver å jobbe for å engasjere elevene mer i lesingen.

Flere av elevene påpeker at motivasjonen henger sammen med frivillighet, og at de blir lettere motivert for å lese de gangene de har valgt det selv. Det er ikke alltid lett å skape en reell form for frivillighet i undervisningen, da læreren har et læreplanverk å forholde seg til. Allikevel kan det skapes muligheter for frivillighet innunder tilpasset opplæring, der læreren har stor grad av metodefrihet. Ved å jobbe systematisk med leseinnlæringen, slik Guthrie (2008) presenterer, vil man kunne øve opp elevens egen evne til å jobbe med tekster, analysere og samtale om innhold og form. Dette arbeidet vil i neste omgang kunne bidra til at flere elever ser verdien av å jobbe med tekst, og dermed vil bli stadig mer selvgående også i undervisningen. Dette åpner for at læreren kan tilrettelegge for individuelle leseaktiviteter og lesing i mindre grupper, noe som vil kunne gi større rom for valgmuligheter og frivillighet for elevene.

5.2 Valg av litteratur

Jeg har også stilt spørsmål om hva slags type litteratur ungdommene liker å lese, og da svarer de at de liker å lese om virkelige personers liv og virke. Dette aspektet går igjen hos flere av informantene, og dette er også noe mitt inntrykk generelt peker i retning av. Dette påpekes også av læreren jeg har intervjuet. Ungdommer i dag er veldig opptatte av virkelige hendelser og virkelige personer. De leser mye digitalt, og blant annet biografier og ulike typer blogger blir mye lest. I sin artikkel «Ungdom trenger ny litteratur» påpeker også Veronica Salinas (2020) dette faktum, at ungdom trenger gjenkjennbar litteratur. I 2019 arrangerte foreningene Aktiv i Grorud og Leser søker bok en bokfestival for ungdom i Oslo. Her fikk ungdommene møte ulike forfattere, og det ble arrangert samtaler og intervjuer mellom forfattere og unge lesere. Informasjon som kunne trekkes ut fra disse samtalene var at ungdom vil lese om personer som er noenlunde lik dem selv og som de kan identifisere seg med. Ungdommene ga uttrykk for at de ønsket bøker de kunne relatere seg til, og at det derfor var viktig at forfatterne skrev bøker med handling fra nåtiden. I dagens samfunn er tilgjengeligheten på virkelige historier derimot til tider overveldende gjennom digitale medier, og på den måten kan elevene bli presentert for mye litteratur i grensen mellom fiksjon og virkelighet. Det er ikke alltid enkelt å trekke en klar linje mellom sakprosa og skjønnlitteratur når det gjelder biografier og selvbiografier, da flere av disse er skrevet i en narrativ form. For de elevene som interesserer seg spesielt for ekte

menneskers liv, kan det å fordype seg i en selvbiografi gi de samme leseerfaringene som et møte med skjønnlitteraturen.

For på den annen side er det også elever som liker å lese fiksjonslitteratur. Fiksjon kan gjerne være fantasy eller krim, og det oppfattes at det er et stort pluss dersom det er spennende for dem. Elevene jeg intervjuet nevner litteratur som *Percy Jackson* og *Ringenes Herre*, som begge er serier innen fantasy-sjangeren.

Norsklærer Anders forteller at elevene ofte velger bøker litt «på impuls», og at utseendet på boka kan være avgjørende. Dette bryter med teoriene til Hennig (2010), som fremholder innhold som en av de viktigste motivasjonsfaktorene. Kunsten blir dermed å utforme boka slik at elevene blir nysgjerrige på å lese den, samtidig som innhold og språk treffer så godt at de blir motiverte til å lese hele. Elevinformantene derimot, forteller at innholdet i boka er det viktigste, noe som er i tråd med Hennigs teori. Her er det en motsetning mellom det læreren har erfart med sine elever og det mine elevinformanter uttrykker. Dette kan være et resultat av at jeg har få informanter, men det kan også være et tegn på at læreren ikke alltid observerer den egentlige grunnen til at elevene velger akkurat den boka.

5.3 Leseatmosfære

Når det er snakk om å trives med lesing, snakker man ofte om god leseatmosfære. Hva som kjennetegner en god leseatmosfære, kan være veldig individuelt. Det er allikevel noen fellestrekk for hva som bør være på plass for at leseopplevelsen skal bli så god som mulig.

Elevene forteller at de trives med å sitte ved pultene sine å lese, noe som kan virke litt underlig. Man skulle tro at elevene ville trives bedre med å ha en koselig lesestol eller et sofahjørne, hvor de kunne krølle seg sammen og lese gode bøker. De oppgir at grunnen for å like å sitte ved pulten er at de da får mer ro rundt lesingen og får konsentrert seg bedre. Dersom de velger å gå til grupperommet for å lese med andre, oppgir de at da blir det mindre lesing og mer uro. Som norsklærer er det lett å tenke at man bør prøve å skape en så «hjemmekoselig» leseatmosfære som mulig, men det viser seg at elevene skiller ganske tydelig mellom lesing på

skolen og lesing hjemme. De forteller at de gjerne leser i sofaen eller oppi senga si hjemme, eller legger seg ut i hagen eller på terrassen. På skolen derimot, ønsker de helst å sitte for seg selv og fordype seg i boka de har valgt. Det er mulig at elevene synes det å lese er en såpass krevende øvelse, at de trenger å konsentrere seg for å få utbytte av boka. På bakgrunn av disse refleksjonene kan man tenke seg at det kanskje ikke er så viktig å skape en hyggelig leseatmosfære for elevene, men at fokuset heller bør være på å skape et miljø der hvor lesing oppfattes som bra og fint. Sommervold (2020) påpeker viktigheten av å benytte ulike lesemåter i undervisningen, slik at alle elevene opplever mestring og at det er trygt å lese i klassen. Man må ha fokus på viktigheten av å lese i alle fag, og i norskfaget i særdeleshet. Ved å anerkjenne lesing som et viktig redskap, vil elevene lettere se nytten av å øve på lesingen sin. Elevene sine holdninger til lesingen vil således bidra til en aksept for å like lesing, noe som igjen vil kunne føre til et godt lese miljø i klasserommet.

Norsklærer Anders forteller at han ofte demper belysningen i klasserommet, for å skape stemning når de leser. Ved lesing av felles bok, kan det ofte være fint å kunne skape en god leseatmosfære. Man kan dempe belysningen, sette seg i ring på gulvet, tenne stearinlys, ligge ute i gresset eller gjøre andre samholdskapende tiltak i leseaktiviteten. Leseatmosfære henger tett sammen med lesemotivasjon, og flere av de momentene jeg har nevnt her, vil også kunne påvirke motivasjonen den enkelte elev har for lesing. Læreren legger vekt på å skape en hyggelig leseatmosfære, men kan dette virke mot sin hensikt? Det vil kunne gi en positiv effekt ved at elevene blir avslappet og dermed muligens mer konsentrert. Likevel kan det virke negativt at man hele tiden fremstiller lesing som noe hyggelig, selv om det for mange elever er hardt arbeid. Noen elever kan føle seg litt lurt av dette grepet for å skape atmosfære, og man lover kanskje noe som ikke helt harmonerer med elevenes egen erfaring rundt lesingen.

Når det gjelder å kunne fordype seg i en god bok, er det et annet aspekt som også spiller inn. Tid! Både norsklærer Anders og elevene jeg intervjuet oppgir at de har faste leseøkter på skolen, og at dette normalt sett er om lag 20-30 minutter. LISA-studien som Blikstad-Balas & Roe presenterer viser at dette er en relativt utbredt praksis i norske klasserom. Med bakgrunn i de tilbakemeldingene elevene gir, er denne tiden som avsettes fast ikke tilstrekkelig for mange av elevene. Her kommer aspektet med tilpasset opplæring inn, som jeg har nevnt tidligere. Man bør legge til rette for at de som fordype seg i den skjønnlitterære boken skal få tid til å lese i

lengre økter. Samtidig er det en utfordring å lese lenge for de elevene som ikke finner roen eller motivasjonen for å lese selv. Her kan alternative leseaktiviteter eller lydbok være aktuelle tilpasninger. Det kan legges opp til lesegrupper eller parlesing, slik at lesemengden for hver enkelt elev blir mindre. Dette fordrer at elevene er motiverte for å få lest gjennom hele boken, slik at gruppene ikke blir preget av forstyrrende uro.

Lydbok kan være et godt alternativ, for de som ikke har så god leseutholdenhet. Det er ofte avslappende for noen elever å kunne lytte til teksten, enten mens de sitter stille og hører på eller om de gjør noe mens de lytter. Noen liker å bevege seg/gå en tur, mens andre liker å tegne eller bruke hendene/fingrene til noe mens de hører på den skjønnlitterære teksten. Utfordringen med lydbøker er at de kan «frata» elevene den lesetreningen de trenger. Lydbøker gir også en helt annen opplevelse, da det ikke er eleven selv som gir stemme til historien. Videre er lytting også en kompleks øvelse, og en del av innholdet og meningen i teksten kan gå tapt ved ukonsentrert lytting. Rosenblatt (1995) fremholder at den estetiske lesingen bidrar til at leseren selv skaper meningen i teksten underveis i lesingen, og at det er mange faktorer som spiller inn her. Leserens faglige kompetanse, leserens oppfattelse av ordforrådet som benyttes og leserens evne til å leve seg inn i en fiktiv verden er viktige momenter. Ved å lese selv er konsentrasjonen muligens høyere, og disse egenskapene vil da bedre komme til uttrykk.

Kunnskapsløftet (2020) har vide og allsidige kompetansemål for norskfaget, og det er lagt opp til stor metodefrihet for læreren. Allikevel er det et stort press på faget, da norskfaget kanskje er det faget som oftest inkluderes i de tre overordnede tverrfaglige temaene; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. I tillegg er norskfaget det eneste faget som skal ha tre standpunkt karakterer, noe som gjør at det må legges like stor vekt på skriftlig kompetanse, muntlig aktivitet og norsk sidemål. Dette skaper en form for tidspress i faget, noe som gjør at den tiden som avsettes til skjønnlitterær lesing blir for liten. Det leses skjønnlitterære tekster, i form av lyrikk, noveller, fortellinger og eventyr, men romansjangeren får kanskje for liten plass. Dette bekreftes gjennom LISA-studien, som Blikstad-Balas & Roe (2020) presenterte. Lesing av romaner er viktig for å gi grundig dybdelesing. I likhet med Rosenblatt (1995) mener jeg at romanen gir elevene en mer fullstendig leseopplevelse, og en leseerfaring med lenger varighet enn for eksempel en novelle. Romansjangeren vil gi leseren et dypere innblikk i skjønnlitteraturen, og i romanen får man plassen man trenger for å skape et

univers. Dette vil være viktig for elevene, både med tanke på danning og utvikling av egne kulturelle og estetiske uttrykk. Man kan diskutere hvorvidt det er viktig å bruke tid på å lese hele romaner i norskundervisningen, men mange elever vil ikke ha muligheten til å lese denne typen dybdelesing på fritiden. Det er videre et vesentlig poeng at ungdommer i dag har lav utholdenhet på lesing (PISA 2018), noe elevene jeg har intervjuet også forteller om. De ønsker at det hender noe hele veien i teksten, og de faller lett av dersom det blir stillstand i handlingen. Med tanke på mengden tekster de må lese videre i utdanningen sin, er det relevant å snakke om leseutholdenhet som en ferdighet de vil få behov for.

Det påpekes at lesing er viktig for videre akademisk utdanning, og at skolen er pliktig til å lære elevene grunnleggende ferdigheter. Lesing er én av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet (2020), men det understrekes også viktigheten av at dette ansvaret ikke kun tillegges norsklæreren. I teorien skal dermed alle lærere ha fokus på lesing, lesestrategier og lesekompetanse, men i praksis er det ofte norsklæreren som får dette oppdraget. Det er som oftest norsklæreren som skalere og bearbejder nasjonal prøve i lesing, og det er norsklæreren som får hovedoppdraget med å løfte leseresultatene for elevene. For at lesing skal få en høyere status blant elevene, vil det kanskje være et poeng at lesing som ferdighet blir løftet frem også i alle andre fag. De grunnleggende ferdighetene skal derfor være forankret i samtlige fag i grunnskolen, men norskfaget har fått et særskilt ansvar.

Som Blikstad-Balas & Roe (2020) påpeker er det stort fokus på virkemidler og sjanger, og mindre oppmerksomhet rettet mot selve leseopplevelsen for elevene. Det å være i teksten og få rom og tid til å nyte en individuell leseopplevelse ble satt litt til side, og lærerne brukte mye tid på å dissekere teksten. LISA-studien viste at 33 av 72 litteraturtimer gikk med på å lese noveller, og her la lærerne vekt på å se på virkemidler, tematikk og budskap i tekstene. Det var kun én av de observerte klassene hvor det ble lest en felles roman, og dette vanskeliggjør mulighetene for å rette søkelyset mot leseopplevelsen til eleven. Da elevene i så stor grad leser individuelt, blir det lite felles referanserammer for å snakke om selve opplevelsen av å lese romanen. Blikstad-Balas & Roe observerte at flere elever var helt overlatt til seg selv i stillelesingen, noe som ga dem rom til å leve seg inn i teksten de leste. De antar at dette ga mange gode leseopplevelser, selv om andre ikke fikk ta del i det. Vi må ikke undervurdere betydningen av å kunne være i teksten helt selv, og ikke være redde for å gi elevene det rommet de trenger for

dybdelesing. Studien viser at vi i for liten grad lar elevene være i fred med lesingen sin, og på denne måten fratrar vi elevene mulighetene til å danne sine egne gode leseerfaringer. Samtidig observerte de at det ofte var lite samtaler rundt tekstenes form eller budskap, men at elevene i stor grad skulle presentere en bokrapport ved endt lesing. Denne var i all hovedsak et handlingsreferat, gjerne etterfulgt av en anbefaling om andre bør lese boka. Mine elevinformanter synes det var vanskelig å skulle anbefale litteratur for andre, og det er aktuelt å stille seg spørsmål om hvorvidt dette skal være et mål i seg selv. Det er også interessant å stille spørsmål om hvorvidt dette gjøres for at elevene skal formidle teksten videre, eller om dette gjøres for at vi skal overvåke om elevene har fått utbytte av teksten eller ikke. Denne formen for «fordeling» av hvordan skjønnlitteraturen blir behandlet er nok utbredt i norskundervisningen, hvor romaner leses individuelt og noveller/poesi er gjenstand for felles lesing og samtaler.

6.0 Norskfaglige didaktiske implikasjoner

Jeg har valgt å inkludere didaktikk knyttet direkte til funnene i forskningsarbeidet mitt underveis i analysen, og har dermed allerede kommentert en del didaktiske momenter. Jeg vil allikevel se nærmere på fire ulike generelle didaktiske sider ved norskundervisningen. På bakgrunn av elevintervjuene jeg har foretatt, gjør jeg meg noen betraktninger rundt hvilke rollemodeller fra hverdagen som påvirker elevene i sin leseutvikling. Jeg gir noen generelle betraktninger rundt tilrettelegging i norskundervisningen, og jeg ser litt nærmere på samarbeid med det lokale folkebiblioteket og mulighetene som ligger der. Til slutt gir jeg en kort redegjørelse for «den litterære samtalen» som et pedagogisk verktøy, siden samtaler rundt skjønnlitteraturen er et viktig moment både i teorien og i elev – og lærerintervjuene.

6.1 Rollemodeller

Dagens ungdommer er omgitt av rollemodeller døgnet rundt. Foresatte, øvrig familie, venner, venners foreldre, idrettstrenerne, YouTube-kjendiser, artister og lærere. Digitaliseringen på alle fronter gjør at ungdommene eksponeres for utallige ulike rollemodeller i hverdagen sin. En del kjendiser er seg dette ansvaret bevisst, mens andre kan opptre på måter som ikke bør være til etterfølgelse. Erfaringen tilsier at elevene plukker opp mye fra sosiale kanaler, men at de rollemodellene de møter i det virkelige liv gjør vel så stort inntrykk på dem.

Læreren skal ikke undervurdere sin betydning for elevene i arbeidet med litteratur, samtidig som man må gi rom for at elevene har andre rollemodeller også. Hvilke verdier og holdninger læreren formidler i møte med ulike tekster, påvirker elevene bevisst og ubevisst. Læreren vil være en motivasjonsfaktor, og dennes presentasjon av tekstene vil danne en forventning hos elevene.

Applegate & Applegate (2004) fremhever læreren som rollemodell i undervisningen, både gjennom dennes egen leseglede og gjennom veiledningen av elevene. Det slås fast at tidligere gode leseopplevelser i skolen har direkte sammenheng med seinere leseglede. Applegate &

Applegate uttrykker at engasjerte lærere gir engasjerte elever, og at gode holdninger og interesse for lesing gjør elevene i stand til å bli sine egne «læremestere» videre i utdanningen.

Allikevel peker både tidligere forskning og mine resultater mot at lesemotivasjonen i hovedsak må komme innenfra eleven selv. Elevene jeg har intervjuet bekrefter også dette faktum. De påpeker at læreren veileder dem på biblioteket, slik at de finner gode bøker. De forteller også om skjønnlitteratur som er satt inn i årsplanen, slik at læreren benytter litteratur som er godt kjent. Allikevel sier elevene at det ikke er så mye læreren kan gjøre, annet enn å formidle tanker og refleksjoner rundt hva han/hun oppfatter som god litteratur for ungdom.

Elevene opplyser videre at medelever og venner kan være rollemodeller i arbeidet med å skape lesemotivasjon. De lytter til erfaringer medelever har hatt med ulike bøker, samt at de innimellom engasjerer seg i hva en medelev leser.

6.2 Valg av litteratur og bruk av biblioteket

Skolen jeg jobber ved har et godt samarbeid med det lokale folkebiblioteket. Biblioteket har et variert og godt utvalg av bøker, og satser også på å ha mye god barne – og ungdomslitteratur. Biblioteket ligger i gangavstand fra skolen, og det er naturlig å bringe med seg elever dit for å låne bøker av ulike slag.

Hvert år har biblioteket et opplegg for 8.trinn, som kalles «Bokprat». I dette opplegget har de ansatte ved biblioteket foretatt et variert utvalg av ungdomsromaner, som de presenterer for ungdommene. Det leses utdrag fra et knippe romaner, og leseutdragene etterfølges av en samtale rundt tematikk og om forfatterne av romanene. Det er i tillegg gjort klar bok-kasser, hvorpå klassene får med seg noen eksemplarer av de bøkene som er presentert. Etter «Bokprat» har klassene på 8.trinn leseuker. I leseukene leser vi bøkene vi fikk med fra biblioteket og skriver bokanmeldelser for dem. Utvalget vi får med oss til skolen er nøye plukket ut, og representerer bøker som ligger på lånetoppen, får gode anmeldelser av ungdom, er prisvinnere eller bøker som bibliotekarene har erfart er gode ungdomsbøker. Bibliotekarene er også gode

litteraturformidlere, og de får samtaler med ungdommene som kanskje blir annerledes enn den vi norsklærere får.

Påstandene til Henmo (2022) er i denne sammenhengen veldig relevante, og man kan finne argumentasjon for de i teorien. Nussbaum (2015) har jo slått fast at lesing av skjønnlitteratur er essensielt for å kunne utvikle seg til å bli et reflekterende og kritisk menneske. Selv om argumentet om at lesing er sunt kanskje kan virke kjedelig og lite motiverende på ungdommen, er det jo et faktum og noe de bare er nødt til å ta innover seg. Videre viser PISA-undersøkelsen 2018 at det er en klar sammenheng mellom elevers lesekompetanse og videre utdanning. Med den kunnskapen vi har i dag om viktigheten av å være en god leser, er det vanskelig å komme utenom det faktum at lesing faktisk er sunt for deg. Lesing er en naturlig del av et menneskes hverdag, og det er et poeng at alt ikke alltid skal være lystbetont.

Den siste påstanden sier at voksne altfor lett «instruerer» de unge i hva de bør lese. Elevintervjuene bekrefter at dette ofte stemmer, men at de også står fritt til å velge litteratur selv på skolebiblioteket. Elevene sier at de har bøker som står oppført på årsplanen, som dermed mest sannsynlig er valgt av læreren. De forteller om et godt utvalg på skolebiblioteket, men det er også skolen som gjør innkjøp dit. Norsklærer Anders forteller at det er mange elever som ikke har noe særlig tilgang på skjønnlitterære bøker hjemme, og at det derfor er viktig å ha et godt skolebibliotek. Tanken om et godt skolebibliotek er bra, men hvordan foregår utvalget av bøker der? Har elevene noen påvirkningsmulighet på hvilke bøker som skal skaffes til veie?

Henmo avslutter sin artikkel med å henvise til at leselyst skapes med nye bøker, og at vi må frigjøre oss litt fra de gamle klassikerne. Unge i dag vil lese bøker om personer de kan relatere seg til, og om temaer som er relevante for dem og den tiden de lever i. Dette kan allikevel aktualiseres gjennom klassikerne, da tematikken og personkarakterene ofte er overførbare og gjenkjennbare for nåtiden. Dette bekreftes langt på vei gjennom mine elevintervjuer, samt at PISA-undersøkelsen (2018) viser at unge leser mye annen litteratur på andre flater enn den trykte skjønnlitterære boka.

I min oppgave har jeg ikke gått nærmere inn på forskjellen mellom gutter og jenter når det gjelder lesing, men det er et par kategorier fra figur 1.3.3 jeg velger å kommentere allikevel. Vi

ser at det er svært få lesere på de aller fleste lesestofftypene, men at det er noen flere som leser aviser for fornøyselsens skyld. Det som er interessant å se er at det er godt over dobbelt så mange jenter som leser skjønnlitteratur enn sakprosa, mens det for gutter er helt jevnt fordelt mellom lesing av skjønnlitteratur og saktekster. Det som er meget interessant i forhold til min oppgave, er da at 49% av guttene oppgir at de aldri leser skjønnlitteratur, mens det er 25% av jentene som oppgir det samme. Hvorfor er det slik at dobbelt så mange gutter som jenter som aldri leser skjønnlitteratur? Dette er viktig informasjon i arbeidet med å hjelpe elevene med å finne interessant og tilpasset litteratur. Det å vite at gutter leser halvparten så lite skjønnlitterære tekster som jentene gir læreren og biblioteket en solid utfordring i å finne den litteraturen som også fenger guttene.

6.3 Tilrettelegging i norskundervisningen

Ifølge opplæringsloven har alle elever rett til tilpasset undervisning, men mange lærere er usikre på hva som egentlig ligger i dette begrepet. Noen lærere tror at dette betyr at de må lage egne planer og undervisningsopplegg til hver enkelt elev, mens andre tenker at dette handler om å gjøre individuelle tilpasninger til elevene innenfor det ordinære undervisningstilbudet. Disse tilpasningene kan handle om alt fra eget undervisningsopplegg forankret i sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, til elever som får lov å ha en stressball i hånden når han/hun leser.

Selv om elevene sier i sine intervjuer at det er lite læreren kan gjøre for å motivere dem til lesing, forteller de også om noen grep norsklæreren kan gjøre for å få en god leseatmosfære. Jeg har tidligere nevnt noen tiltak man kan benytte, men det er ytterligere tilpasninger man kan gjøre. Elevene jeg intervjuet i studien fortalte at de likte å sitte ved pulten sin mens de leser, og dette kan jo virke begrensende på mulighetene læreren har for tilrettelegging. Men man kan allikevel gjøre visse tilpasninger. I mine intervjuer kom vi ikke inn på bruk av alternative læringsmidler, men for noen elever vil det å lytte til musikk mens de leser være motiverende. Dette har de aller fleste elever tilgang til gjennom iPaden og hodetelefoner. For denne typen elever kan lydbok være et alternativ. Det å da kunne høre på fortellingene samtidig som man kan gjøre ting med hendene eller kroppen, vil kunne gi mange elever en vei inn i skjønnlitteraturen. Gjennom digitaliseringen i grunnskolen har de aller fleste elever nå tilgang

på 1/1 iPad eller PC, og dette følges av en rekke apper og digitale læremidler. Lydbøker er tilgjengelige gjennom «Lydhør»-appen, via Skolestudio eller andre digitale læringsplattformer og læreverk. Dette gjør at læreren har flere ulike innfallsvinkler til skjønnlitteraturen og dermed større mulighet til å hjelpe elevene med å finne egnet litteratur. Digitaliseringen i grunnskolen vil også gi økte muligheter for felles leseopplevelser, da man kan laste inn den samme boka digitalt på alle iPadene eller Pc'ene.

Videre kan pultens fysiske plassering i klasserommet være avgjørende, da noen elever liker å sitte foran uten forstyrrelser, mens andre liker å sitte bak for å ha oversikt. Elevene gir også uttrykk for at de har annerledes fysisk leseatmosfære hjemme, og at de der gjerne sitter i sofa eller seng. Det er mye diskusjon rundt hjemmelekser/hjemmearbeid, og den diskusjonen er ikke en del av denne oppgaven. Men det kan være nyttig å se på bruken av lekser, og om leseaktiviteter for å øke lesekompetansen og lesemotivasjonen kan få større plass også i hjemmearbeidet.

I henhold til Fjørtofts (2014) teorier rundt utviklingen av god lesekompetanse er det i tillegg til de rent pedagogiske sidene ved lesekompetanse viktig å ta hensyn til aspekter som motivasjon, hukommelse og persepsjon. Elevenes tidligere leseopplevelser og kulturelle normer for lesing er også vesentlige momenter i arbeidet. Disse faktorene som ikke er direkte knyttet til elevens lesekompetanse, vil allikevel være særdeles viktige i leseundervisningen. Elevens motivasjon og interesse for teksten vil bidra til å danne grunnlag for leseopplevelsen, da dette er faktorer som gir elevene følelsesmessige tilknytninger til lesingen. Hvorvidt disse følelsene er negative eller positive, vil dermed i en viss grad styre elevens utbytte av tekstlesingen. Videre kan ulike kontekstuelle forhold virke inn på leseopplevelsen, sånn som elev-lærer-relasjonen, det sosiale miljøet i klassen, elevens egen sosiale bakgrunn og elevens trygghet i å lese i skolesammenheng (Fjørtoft 2014, s. 110)

Stuestøl (2020) ved Lesesenteret - Universitet i Stavanger gir gode råd om bruk av lesesiesta som et lesestimuleringsiltak. Hun skriver at ordet siesta forbindes med ro og avslapning, og at det er viktig å sette dette inn i system. Dersom læreren setter av tid til lesing og lager en god atmosfære rundt det, vil elevene også oppfatte lesingen som viktig. Så selv om mine

elevinformanter synes det er helt greit å lese ved pulten sin, er det uansett viktig at det settes fokus på tid og atmosfære rundt lesingen i undervisningen.

6.4 Den litterære samtalen

Ifølge Ingrid Nielsen (2017) er ofte den litterære samtalen i skolen organisert som en klassesamtale eller en gruppesamtale, hvor elevene og læreren utveksler leseerfaringer og leseopplevelser. Det som oftest kjennetegner litterære samtaler, er utforskningen av tekster og diskusjonen rundt tematikk, symbolikk og budskap. Den litterære samtalen har ikke som formål å finne frem til en felles mening som er konkluderende på noe vis, men den skal utfordre elevene til å tenke grundigere gjennom hva de leser og uttrykke meninger og tanker omkring teksten.

Sommervold (2020, s. 216) deler den litterære samtalen inn i to hovedformer, den lærerledede og den elevledede. Hun fremholder at den lærerledede ofte styrer mot en diskursiv lese måte, der målet med samtalen vil være innlæring av analysebegreper, litterære virkemidler og sjangerkjennetegn. Den elevledede samtalen bærer som regel preg av en estetisk lese måte, hvor elevenes forestillingsevne står mer i sentrum. De bygger samtalen mer på egne erfaringer og holdninger, og lar den diskursive lese måten ligge. Om man da velger å benytte lærerledet eller elevledet litterær samtale, avhenger av hva som er det aktuelle formålet med aktiviteten.

Ønsket utbytte ved å ha litterære samtaler i klasserommet kan være å øke engasjementet for lesing. Dersom elevene opplever at deres stemmer, leseerfaringer og synspunkt blir hørt og verdsatt kan den litterære samtalen bidra til å gjøre klasserommet til et mangfoldig fellesskap, hvor elevene kan «trene» på å leve seg inn i andres hverdag, utveksle tanker og granske egen leseopplevelse.

Elevene jeg intervjuet i forskningsarbeidet mitt sier alle at de liker å snakke om litteraturen. De oppgir at de får mer ut av lesingen og mer forståelse for handlingen og tematikken, dersom de har samtaler rundt det de har lest. Norsklærer Anders påpeker også dette i det intervjuet jeg foretok med han, og understreker at han opplever økt motivasjon for lesingen dersom de stopper

litt underveis og stiller spørsmål til teksten. Dette står i kontrast til påstanden til Henmo (2022), som sier at unge ikke liker at teksten demonteres og forklares. Elevene oppgir at de liker å snakke om tematikk og bruk av språklige virkemidler, men at de gjerne ønsker å få en helhetlig leseopplevelse først. Således vil det ikke være noen motsetning mellom Henmos påstand og det elevene oppgir i forskningsarbeidet.

Hvordan skal man så legge til rette for at den litterære samtalen gir et ønsket utbytte? Ifølge Nielsen (2017) er det noen sjekkpunkter man kan forholde seg til. En litterær samtale må være en kollektiv utforskning av teksten. Dette kan gjøres i hel klasse eller i gruppe. Gjennom diskusjon av enkeltmomenter og utforskning av ulike forhold i teksten, kan klassen utvikle en tekstforståelse som er dynamisk og åpen. Man kan da diskutere mulige innfallsvinkler, tematikk og hvordan man kan oppfatte tekstens budskap. En litterær samtale kan også gi rom dybdelesing, noe som kan aktivere elevenes engasjement og indre forestillinger. I et overordnet perspektiv kan klassen delta i et praktisk demokrati, gjennom å diskutere sunne samtaleregler og mål og hensikt med samtalen.

Litterære samtaler er en arbeidsform der elevenes observasjoner og opplevelser av teksten står i sentrum, og at læreren lar elevene utforske sin egen og andres leseopplevelser. Elevene vil ha ulike opplevelser, oppfattelser og meninger rundt teksten, og i den litterære samtalen vil elevene kunne gi sine innspill og bygge videre på andres innspill. Dette vil gi en bredere opplevelse av teksten, og dermed et bredere litterært utbytte. Det er derfor viktig at læreren ikke styrer elevenes tolkninger ut fra et rett-galt-perspektiv, men i stedet veileder og legger til rette for videre samtale og refleksjon. Dette kan gjøres ved at læreren stiller autentiske og relevante spørsmål til diskusjonen og dermed viser at hun/han er genuint interessert i det elevene sier.

Dersom elevene ikke har så mye erfaring med litterære samtaler, vil det være lurt å forberede elevene i forkant. Dette kan gjøres ved å samtale om hva en litterær samtale er, hva som forventes av deltakerne i samtalen og gi eksempler på refleksjon rundt tekst. I denne forberedelsen er det viktig at læreren ikke gir elevene «fasitsvar», men stiller spørsmål som oppfordrer til elevenes egen refleksjon. Elevene kan også forberede seg til den litterære samtalen gjennom å sammen reflektere rundt samtaleformen. Det kan være hensiktsmessig å

diskutere hva som kjennetegner en god samtale og sammen lage et sett med «samtaleregler». Det er her viktig at læreren støtter en god klasseromskultur, der respekt, åpenhet og deltagelse er vesentlige momenter.

Som forberedende arbeid kan elevene også jobbe med lesebestillinger. I dette ligger det at elevene leser kortere utdrag av tekster, hvor de deretter skal utdype eller forklare formuleringer og hendelser i teksten. Lesebestillinger kan bidra til å skjerpe elevenes oppmerksomhet på formuleringer og skildringer, samt forberede elevene på en utforskende litterær samtale.

Læreren bør også vise elevene hvilke spørsmål det er relevant å stille til en litterær tekst. Anne Karin Skarðhamar (2001) skiller mellom ulike typer tekstspørsmål, og læreren kan stille identifikasjonsspørsmål og/eller refleksjonsspørsmål. Identifikasjonsspørsmål gir rom for personlig innlevelse og egne leseopplevelser, mens refleksjonsspørsmål åpner for å reflektere over sammenhenger i teksten. I tillegg kan læreren stille overføringsspørsmål, som gir rom for å sammenligne elementer i teksten med verden omkring oss. Det er viktig at læreren er en støtte og veileder i den litterære samtalen, og ikke blir for styrende eller konkluderende. Gjennom elevenes egne refleksjoner og samtaler rundt disse, vil de kjenne at deres mening får substans og blir verdsatt. Det er allikevel viktig at læreren veileder i forhold til bruk av begreper og sammenligninger, og at læreren bidrar til å holde samtalen «på rett spor». Etter den litterære samtalen kan elevene oppsummere og reflektere over selve samtalen, ved å formulere egne tanker enten skriftlig eller muntlig.

7.0 Oppsummering

Utgangspunktet for oppgaven var problemstillingen: *Hvilke refleksjoner gjør ungdom seg rundt egen lesemotivasjon og lesing av skjønnlitteratur på skolen, og hvordan kan norsklæreren legge til rette for å stimulere leselysten?*

Jeg stilte også følgende forskningsspørsmål innledningsvis: Hva er det som styrer ungdommenes lesemotivasjon? Hvilken betydning har leseatmosfæren for lesemotivasjonen? Hvordan kan norskundervisningen bidra til at flere ungdommer finner det meningsfullt å lese skjønnlitteratur?

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg innhentet refleksjoner rundt elevenes lesemotivasjon, hvordan de leser på skolen og hva norsklæreren kan bidra med for å stimulere til leselyst. Jeg har stilt spørsmål til ungdommene om hva som styrer motivasjonen for lesing og om leseatmosfæren betyr noe for leseopplevelsen. De funnene jeg har gjort kan oppsummeres i de tre hovedmomentene jeg endte med; lesemotivasjon, valg av litteratur og leseatmosfære. Funnene bidrar til å gi svar på forskningsspørsmålene jeg stilte meg i utledningen av problemstillingen. Funnene gir et innblikk i hva som styrer ungdommenes lesemotivasjon og hvilken betydning leseatmosfæren har for lesemotivasjonen. Spørsmålet om hvordan norskundervisningen kan bidra til at flere ungdommer finner det meningsfullt å lese skjønnlitteratur, var det vanskeligere å finne et godt svar på.

Elevene uttrykker at de trenger oppdatert og relevant skjønnlitteratur, som helst skal virke spennende eller handle om ekte mennesker og ekte hendelser. Elevene ønsker å kjenne seg igjen i litteraturen, noe som støttes av den teorien jeg har presentert. Videre ønsker de å bruke litteraturen både som en virkelighetsflukt og til underholdning. De ønsker å ha et godt utvalg skjønnlitteratur å velge blant, både for de leseøktene de skal ha på skolen og den lesingen de eventuelt skal gjøre hjemme. De uttaler at veldig mye avhenger av deres egen indre motivasjon, men at denne blir påvirket av flere faktorer. Disse faktorene kan være tilgang på litteratur, lærerens engasjement, egen lesekompetanse og tilretteleggingen i undervisningen. Videre viser funnene i oppgaven at elevene liker å sitte og lese ved pulten sin på skolen, da dette gir bedre ro og konsentrasjon. Selv om tre av fire elevinformanter oppgir at de i utgangspunktet ikke er

så glade i å lese, uttrykker de allikevel at det gis litt for lite tid til skjønnlitterær lesing. Når de endelig kommer i gang med lesingen blir de avbrutt av læreren, og således kommer de sjelden inn i en god leseflyt. Alle elevinformantene hadde opplevd god leselyst enkelte ganger, og oppga da at det hadde vært vanskelig å legge boka fra seg. Dette viser at man kan skape leselyst og motivasjon for lesing, dersom man jobber strukturert og legger innsats i å finne den interessante og tilpassede litteraturen for den enkelte.

I intervjuet med norsklæreren kom det frem en del refleksjoner rundt hvordan elevene velger litteratur. Noe av dette sto litt i kontrast til hva elevinformantene mine oppga, men er allikevel interessant da det viser at utvalg ikke er en enkel vitenskap. Hadde det vært et entydig svar fra elever og lærer, ville det vært en relativt enkel sak å finne god litteratur for ungdom. Videre fortalte læreren hvordan han la opp litteraturundervisningen for sine elever, noe som samsvarer godt med hva LISA-studien også viser. Jeg stilte noen spørsmål rundt hvordan han oppfatter elevenes leselyst, og her svarte han at det er veldig individuelt fra elev til elev. Han oppgir allikevel at det generelle bildet er at elevene leser for lite og at de kan være utfordrende å motivere for lesing av skjønnlitteratur.

Erfaringsmessig er det utfordrende å finne god litteratur, som vekker elevenes interesse og som gir dem nok motivasjon til å fullføre lesingen. Det er en utbredt praksis å ha faste leseøkter i norskundervisningen, noe jeg også praktiserer selv i kortere og lengre perioder. Jeg tror allikevel at det er viktig å ha enda mer fokus på lesekompetanse og lesemotivasjon, og ikke være redd for å utfordre seg selv på å jobbe systematisk og instruksjonsrettet. I tråd med Guthrie sine råd, er det nok mye å hente på å legge mye innsats i den grunnleggende leseopplæringen, samt å ha et godt utvalg av ulike typer skjønnlitteratur. Det er viktig å finne tilpasset litteratur for elevene, både når det gjelder mengde, nivå, interesse og lesemedium.

Kompetansemålene i Kunnskapsløftet 2020 åpner for stor metodefrihet i undervisningen, og læreren står relativt fritt til å kunne velge litteratur som han/hun er fortrolig med og engasjert i selv. Jeg tror dette er en vesentlig fordel, og lærerens engasjement vil kunne smitte over på elevene. Min erfaring er at elevene blir mer engasjert når jeg viser at jeg gløder litt for den teksten vi skal jobbe med. Elevene selv sier jo også at de blir mer motiverte av å snakke om litteraturen, og det tror jeg er meget viktig. Vel og merke i passe doser, og uten å avsløre alt

eller legge for mye føringer for oppfattelsen av tema og virkemidler. Videre er det viktig å sette av nok tid til lesing. Lærere burde i større grad benytte mulighetene som ligger i tilpasset opplæring, og legge til rette for at de som ønsker å lese litt lenger kan få gjøre det. I en hektisk skolehverdag er det lett å bli veldig opphengt i alt man skal rekke over, og man glemmer lett at elevens trivsel og læring alltid skal stå i sentrum. Hovedfokus skal være på de grunnleggende ferdighetene, for deretter å løfte blikket over i kunnskap i de ulike fagene. Her er det viktig å ikke glemme alt som er lagt inn som kjerneverdier i overordnet del av læreplanen, og at det å lese skjønnlitteratur kan være en vei inn til en rekke av de verdiene vi skal bidra til å utvikle.

Til slutt vil jeg trekke frem hvor viktig det er at læreren er genuint interessert i eleven og i litteraturen som presenteres. Dette gjelder ikke bare eleven som person, men dennes interesser, leseengasjement og lesekompetanse. Når elevene velger egenlesingsbok er det en viktig faktor at læreren viser interesse for bokvalget. For å kunne snakke om det som skjer i boka, må læreren være interessert tilhører og samtalepartner. Her kan det også være nyttig å legge inn samtaleøkter med medelever, for å vise at det eleven leser er av interesse og har verdi også for andre.

8.0 Avslutning

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg mye hodebry og mye læring. Det har til tider vært vanskelig å bearbeide stoffet og jobbe frem en god struktur. Intervjuene var veldig inspirerende og nyttige, og jeg fikk mye informasjon til oppgaven og inspirasjon til lærergjeringen min.

Den teorien jeg har presentert har vært nyttig repetisjon for meg, i tillegg til at jeg har lært mye nytt og blitt kjent med nye teoretikere på feltet. Det er skrevet mye teori om lesekompetanse og god leseopplæring, men det er mindre å finne om lesemotivasjon. Motivasjon kan være vanskelig å måle, og elever er interesserte i så mange ulike ting. Den tidligere forskningen som er gjort på dette, viser allikevel den viktige sammenhengen mellom lesekompetanse og lesemotivasjon.

Jeg har hele veien gjort meg noen refleksjoner rundt metodevalg og fremgangsmåter, og har landet på et arbeid jeg føler ga meg den informasjonen jeg trengte. Som jeg sa i metodekapittelet mitt, så er det både fordeler og ulemper med å ha et lite antall elevinformanter. Det er mer oversiktlig og enklere å komme i dybden på det hver enkelt forteller om, samtidig som validiteten i resultatene kan bli satt på prøve. Man kan ikke trekke noen bastante konklusjoner ut av mine funn, men de peker i en retning og antyder noen tendenser.

Hvordan lesemotivasjonen hos de unge vil se ut i fremtiden vites det intet om, ei heller i hvilke formater og medier lesing vil foregå. Jeg vil allikevel driste meg til å påstå at lesing vil være en nødvendig kompetanse i uoverskuelig fremtid, og at lesing av skjønnlitteratur fortsatt trenger å vies stor plass i undervisningen og danningen av fremtidens verdensborgere.

Litteraturliste

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Amundsen, M-L. og Garmannslund, P.E. (2015). Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. *Utdanningsforskning*. Hentet 15.02.2022
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/leseferdigheter-og-motivasjon-for-lesing-pa-ungdomstrinnet/>
- Applegate, A.J. og Applegate, M.D. (2004). The Peter effect: reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), s. 554-563.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. og Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomsskolen*. Universitetsforlaget.
- Bråten, I. red. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen.
- Diseth, Å. (2020). Indre og ytre motivasjon for læring er ikke nødvendigvis motsetninger. *Forskersonen*. Hentet 18.04.2022.
<https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-meninger-populaervitenskap/indre-og-ytre-motivasjon-for-laering-er-ikke-nodvendigvis-motsetninger/1749373>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Guthrie, J.T. (2008). Reading motivation and engagement in middle and high school: appraisal and intervention. I J.T Guthrie (red.) *Engaging adolescents in reading* (s. 1-16). Corwin Press.
- Henmo, S. (2022). Tre grunner til at ungdom ikke leser og hva du kan gjøre med det. *Aschehoug.no*. Hentet 03.03.2022.
<https://ugla.aschehoug.no/barn/tre-grunner-til-at-ungdom-ikke-leser-og-hva-du-kan-gjore-med-det>
- Hennig, Å. (2011). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Kleiven, T.A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 25.02.2022
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Hentet 25.02.2022
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave. Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, K. red. (2013). *Gutter og lesing*. Fagbokforlaget.
- Nielsen, I. (2017). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler*. Universitetet i Stavanger. Hentet 20.12.2027
<https://www.uis.no/nb/hvordan-gjennomfore-litteraere-samtaler>
- Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. 2.utgave. Longman.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk - følelser og forestillingsevne*. Pax forlag a/s.
- OECD. (2009). *PISA 2009 assessment framework – key competences in reading, mathematics and science*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/data/44455820.pdf>
- Reading Rockets (2022). *Concept-Oriented Reading Instruction*. Adaptert fra «Whole Class Instruction», telekast gitt av John Guthrie på Reading Rockets 2002. Nedlastet 28.03.2022 <https://www.readingrockets.org/article/concept-oriented-reading-instruction-cori>
- Roe, A. (2019). *Elevenes lesevaner og holdning til lesing*. Idunn. Hentet 17.01.2022
[https://www.idunn.no/like muligheter til god leseforstaaelse/kapittel 5 elevenes lesevaner og holdninger til lesing](https://www.idunn.no/like_muligheter_til_god leseforstaaelse/kapittel_5_elevenes lesevaner_og_holdninger_til_lesing)
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Rongved, E. (2019). *Å lese bøker på fritida er viktigere enn mange har trodd*. Utdanningsforskning. Hentet 17.01.2022
<https://utdanningsforskning.no/artikler/a-lese-boker-pa-fritida-er-viktigere-enn-mange-har-trodd/>
- Rosenblatt, L.M. (1938/1995). *Literature as exploration*. 5.utgave. Modern Language Association of America.
- Salinas, V. (2020). *Ungdom trenger ny litteratur*. *Leser søker bok*. Hentet 17.01.2022.
<https://lesersokerbok.no/aktuelt/ungdom-trenger-ny-litteratur/>

- Sander, K. (2020). Motivasjon (motiv). <https://estudie.no/motiv-motivasjon/>
Hentet 18.04.2022.
- Skarðhamar, A. (2001). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Sommervold, T. (2020). *Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning. En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker*. Høgskolen i Innlandet.
- Stuestøl, L. (2020). Lesesiesta – som lesestimuleringstiltak. *Lesesenteret - Universitetet i Stavanger*. Hentet 26.03.2022.
<https://www.uis.no/nb/lesesiesta-som-lesestimuleringstiltak>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Utdanningsspeilet 2019 – gjennomføring. Hentet 17.01.2022.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/gjennomforing/>
- Wigfield, A. og Guthrie, J.T. (1997). Relations of Children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), s. 420-432.

Vedlegg

Vedlegg 1 - samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Ungdom og leselest»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på ungdoms leselest, og hva som motiverer ungdom til å lese skjønnlitterære bøker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet, som en del av studiet Master i kultur og språkfagenes didaktikk. Formålet med prosjektet er å undersøke hva som motiverer elevers lesevaner og hva lærer kan gjøre for å beholde/øke elevers leselest.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet ved Inger-Kristin Larsen Vie.

Gro Merethe Egestad, masterstudent ved Høgskolen i Innlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Din skole er tilfeldig valgt, og jeg har innhentet tillatelse til å invitere deg til dette prosjektet fra skoleledelsen ved din skole

Hva innebærer det for deg å delta?

- Jeg vil plukke ut noen tilfeldig valgte elever som vil få invitasjon til å svare på spørsmål i et intervju. Dette intervjuet tar om lag 30 minutter.

Du er velkommen til å få innsyn i intervju spørsmålene i forkant.

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.

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.

- Det er kun jeg og min veileder ved høgskolen som vil ha tilgang til opplysningene om deg.
- I masteroppgaven vil dine opplysninger kun være merket med «elev x», samt hvilket kjønn som har svart på skjemaet. Det vil ikke være mulig å identifisere deg på noen som helst måte.
- Det er ingen andre som vil få tilgang på dine opplysninger, eller dine svar fra intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

Du vil ikke på noen som helst måte kunne identifiseres i datamaterialet, men allikevel 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:

- Førsteamanuensis Inger-Kristin Larsen Vie, tlf: 62 51 78 42 ingerkristin.vie@inn.no
- Høgskolestudent Gro M. Egestad, tlf: 40870615
gro.merethe.egestad@edu.stange.kommune.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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gro Merethe Egestad
Høgskolestudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Ungdom og leselyst, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD

Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata, 23.08.2021

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD.

Prosjekt: Ungdom og leselyst!

Masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet v/student Gro Merethe Egestad

Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 23.08.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

Type opplysninger og varighet.

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.05.2022.

Lovlig grunnlag utvalg 1.

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

Lovlig grunnlag utvalg 2 og 3.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig

grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 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/foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte/elevene 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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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 hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personverntjenester/fyll-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: Gry Henriksen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3 - Intervjuguide for elevintervju

Masteroppgave: Ungdoms og leselyst

Jeg bruker lydopptak, som jeg sletter så fort jeg har fått skrevet det du forteller meg. Dette intervjuet er en del av en masteroppgave på Høgskolen i Innlandet. Jeg jobber som norsklærer, og er interessert i å vite litt mer om hva som gir ungdom lyst til å lese skjønnlitterære bøker. For å finne ut mer om dette, har jeg derfor tatt kontakt med skolen din og fått til dette intervjuet med blant annet deg.

Jeg vil spørre deg litt ulike spørsmål rundt lesing og din leselyst, og du kan selv velge om du vil svare på alle spørsmålene eller ikke.

Du kan fortsatt når som helst trekke samtykket ditt, hvis du ikke vil at svarene dine skal være med i prosjektet allikevel.

1. Er du interessert i å lese skjønnlitterære bøker?
2. Hvis ja, Hva slags type bøker liker du best? (hopp over spørsmål 7 og 8.)
Hvis nei, gå til spørsmål 7.
3. Har du alltid likt samme type bøker, eller har det endret seg underveis?
4. Leser du like mye nå, som du gjorde da du var yngre?
5. Hva er det med bøkene som gjør at du liker dem?
6. Har du noen favoritt-forfatter? Hvilken?
7. Hva er det som gjør at du ikke liker å lese bøker?
8. Hva tror du skal til for at du skal trives med å lese ei hel bok?
9. Hvis du skulle gitt et godt leseråd til en venn...hva ville det rådet vært?
10. Hvordan og når foregår lesing av skjønnlitterære bøker på skolen din?
11. Hvordan foregår utvalget av bøker...velger læreren eller velger dere selv?
12. Hvorfor leser dere skjønnlitteratur i skoletiden?
13. Hva tenker du er forskjellen på å lese på skolen og lese hjemme?
14. Hvordan kan skolen gjøre det mer interessant å lese skjønnlitteratur i skoletiden?

Vedlegg 4 - Intervjuguide for norsklærer

Masteroppgave: Ungdom og leselyst

Jeg bruker lydopptak, som jeg sletter så fort jeg har fått transkribert intervjuet.

Dette intervjuet er en del av en masteroppgave på Høgskolen i Innlandet – Master i kultur og språkfagenes didaktikk. Jeg jobber som norsklærer, og er interessert i å vite litt mer om hva som gir ungdom lyst til å lese skjønnlitterære bøker. Jeg er også interessert i å vite litt mer om hvordan norsklærere tilrettelegger for lesing i skolen.

For å finne ut mer om dette, har jeg valgt å intervju et knippe elever i ungdomsskolealder og en tilfeldig utvalgt norsklærer.

Jeg vil spørre deg litt ulike spørsmål rundt lesing og din erfaring med elevers leselyst.

Du kan fortsatt når som helst trekke samtykket ditt, hvis du ikke vil at svarene dine skal være med i prosjektet allikevel.

Hvis du er klar, så setter vi i gang

1. Hvordan opplever du at leselysten er blant ungdom i dag?
2. Hvilken type bøker leser ungdommene mest av?
3. Hva tror du er grunnen til at de bøkene faller best i smak?
4. Har du opplevd noen endring i lesemotivasjonen blant ungdommene de siste årene?
5. Hva mener du er mest utfordrende med å få ungdom til å lese skjønnlitteratur?
6. Hvordan jobber du for å få best mulig lesekvalitet i norskundervisningen?
7. Hvordan legger du til rette for gode leseopplevelser?
8. Hvordan foregår utvalget av skjønnlitterære bøker...velger du eller velger elevene selv?
9. Hvis du skal velge én nøkkel til god leselyst...hva velger du?