

Den skjøre balansen mellom frihet og tvang

En undersøkelse av litteraturundervisningen og lærernes og elevenes opplevelse av den

KAMILLA ASPELUND

VEILEDER

Svein Slettan

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Forord

Så lenge jeg kan huske har jeg funnet stor glede i å lese skjønnlitterære tekster, først gjennom å bli lest for, senere ved å lese selv. Lesingen har gitt meg mange nye tanker og perspektiv og latt meg bli kjent med andre deler av verden fra min egen stue og fra klasserommet. Et av mine ønsker som norsklærer er at mine kommende elever skal få oppleve gleden med skjønnlitteratur. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven mener jeg at jeg står bedre rustet til å kunne bidra til at mine framtidige elever får oppleve de mange mulighetene som ligger i lesing av skjønnlitteratur. Arbeidet har til tider vært krevende, men samtidig veldig givende.

I forbindelse med denne oppgaven er det mange som jeg ønsker å takke. Først vil jeg takke min veileder, Svein Slettan, som allerede fra første møte har bidratt med entusiasme og gode samtaler og råd. Jeg ønsker også å takke elever og lærere ved informantskolen for at dere har latt meg få innblikk i litteraturundervisningen og deres tanker rundt den. Jeg ser fram til å få bruke det dere har lært meg.

Jeg retter også en stor takk til mine foreldre som helt fra jeg var liten av har lest bøker for meg, og slik vært delaktige i at jeg har funnet gleden i å lese. Takk for at dere også har oppmuntret og støttet meg gjennom studietida i mine valg og prioriteringer. Sist, men ikke minst, vil jeg også takke min kjære ektemann. Takk for at du har holdt ut med meg og masteroppgaven min dette første året som gift. Du er en stor støtte for meg.

Kristiansand, mai 2019

Sammendrag

Denne studien dreier seg om hvordan norsklærere kan legge opp litteraturundervisningen på en måte som skaper forståelse av og interesse for lesing av skjønnlitteratur blant ungdomsskoleelever. Bakgrunnen for oppgaven er en tendens i samfunnet til at færre ungdommer leser skjønnlitteratur i dag enn før. Samtidig er lesing av skjønnlitteratur en sentral del av norskfaget. På den måten får norsklærerne et stort ansvar for elevenes møte med litteraturen.

I oppgaven belyses dette temaet fra flere innfallsvinkler for å gi et bredt perspektiv. Teoretiske studier, tekstanalyse, observasjon, intervju med lærere og samtaler med elever inngår som belyningsmetoder. Alt dette er med på å skape en bakgrunn for å kunne si noe om hvordan norsklærerne gjennom norskundervisningen kan lage rammer for en litteraturundervisning som er med på å skape leselyst.

I ei tid hvor skolen er preget av mye tester og et nytte- og bruksbehov, vil mange spørre seg hvor skjønnlitteraturens plass i dette er. Ett mulig svar kan være å fokusere på nyttefunksjonen, og begrunne skjønnlitteraturens verdi på denne måten. Dette har sammenheng med efferent lesing. Den som er glad i skjønnlitteratur vil være opptatt av mye mer enn dette, også det som går langt utover det som er mulig å måle i skolen. Det kan kalles en estetisk lesing. I den sammenheng kan kanskje skjønnlitteraturen fungere som en mottendens. Litteraturen kan være et sted der elevene kan bli bedre kjent med seg selv, andre mennesker og ulike kulturer, for på den måten å stå bedre rustet i verden. Materialet i oppgaven viser at det er mulig å skape en litteraturundervisning som både øker elevenes forståelse av og interesse for skjønnlitteratur, men at det krever bevisste valg av norsklærerne. Masteroppgaven min er bare en dråpe i det store havet i denne sammenheng, men jeg mener likevel at den bidrar til å rette søkelyset mot viktige moment knyttet til dette.

Summary (abstract)

This study focuses on how the Norwegian teachers can structure the literature didactics in a way that creates understanding and interest in reading fiction, among junior high school students. The background for this thesis is a trend in the society where we see fewer teenagers reading fiction today than before. At the same time, however, reading fiction is an important part of the Norwegian language class. In this way the Norwegian teachers are given a great responsibility for the students' meeting with fiction.

This topic is highlighted from multiple angles in this thesis, to give a wide perspective. Theoretical studies, textual analyses, observations, teacher interviews and conversations with students are all included as ways of highlighting the topic. All of this contributes to creating a background for being able to state how the Norwegian teachers can, through these classes, create a framework for a literature education that will help create reading enthusiasm.

At a time where the school is characterized by a lot of tests as well as a need and usage requirement, many ask themselves what role fiction plays in this. One possible answer might be to focus on the utility and usage function, and justify the value of the fiction in this way. This is related to the efferent reading. Anyone who loves fiction will be concerned with much more than this. Including that which goes far beyond what is possible to measure in school. We can call it an aesthetic reading. In this way, fiction might function as a weight against these requirements. The literature can be a place where the students can get to know themselves better, as well as other people and different cultures, and in this way be better equipped in the real world. The material in this thesis shows that it is possible to create literature didactics that increases both a student's understanding of and interest in fiction. Meanwhile, this will demand conscious decisions of the Norwegian teachers. My master's thesis is just a drop in the ocean in this context. Nevertheless, I believe it will contribute to focusing on important aspects of this topic.

Innhold

Forord	i
Sammendrag	ii
Summary (abstract)	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Aktualitet	1
1.1.1 Skjønnlitteraturens legitimitetsgrunnlag i grunnskolen	3
1.2 Begrunnelser for valget	5
1.3 Forsknings spørsmål	7
1.4 Oppgavens oppbygning	9
2.0 Teori – om å undervise i litteratur	11
2.1 Begrepsavklaring	11
2.1.1 Litteraturredaktikk	11
2.1.2 Lesestrategier	11
2.1.3 Literacy	12
2.2 Den andre leseopplæringen	13
2.3 Litteraturredaktikk	14
2.3.1 Efferent og estetisk lesing	16
2.3.2 Forestillingsverdener	20
2.4 Litteraturundervisningen og skolens rammevilkår	24
2.4.1 Innhold og arbeidsmåter	25
2.4.2 Mål og evaluering	29
2.4.3 Rammefaktorer	30
2.4.4 Deltakerforutsetninger	31
2.5 Teksthendelser	33
2.6 Oppsummering	34
3.0 Materiale og metode	37
3.1 Materiale – om prosjektet	37
3.2 Metode	37
3.2.1 Tekstanalyse	38
3.2.2 Observasjon	39
3.2.3 Intervju med lærerne	42
3.2.4 Gruppesamtaler med elevene	44
4.0 Analyse og drøfting	47
4.1 Lesestrategier	47
4.1.1 Tekstanalyse	47

4.1.2 Observasjon.....	49
4.1.3 Lærere	55
4.1.4 Elever	62
4.1.5 Oppsummerende	65
4.2 Efferent og estetisk lesing	66
4.2.1 Tekstanalyse.....	66
4.2.2 Observasjon.....	68
4.2.3 Lærere	70
4.2.4 Elever	73
4.2.5 Oppsummerende	75
4.3 Forestillingsverdener	76
4.3.1 Tekstanalyse.....	76
4.3.2 Observasjon.....	79
4.3.3 Lærere	82
4.3.4 Elever	84
4.3.5 Oppsummerende	85
5.0 Resultat	87
5.1 Tid.....	87
5.2 Variasjon.....	88
5.3 Reflektert bruk.....	89
5.4 Å lære om og av tekster	89
5.5 Elevenes medbestemmelse.....	90
6.0 Konklusjon og avslutning	93
6.1 Konklusjon.....	93
6.2 Avslutning.....	94
7.0 Litteraturliste.....	95
8.0 Vedlegg.....	101
8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	101
8.2 Vedlegg 2: Samtykkeerklæring til foresatte	104
8.3 Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til lærere.....	106
8.4 Vedlegg 4: Tekstvedlegg	108
8.5 Vedlegg 5: Oppgaveark	112
8.6 Vedlegg 6: Observasjonsguide	113
8.7 Vedlegg 7: Intervjuguide	114
8.8 Vedlegg 8: Intervjuguide	115
8.9 Vedlegg 9: Spørsmål til gruppesamtalene.....	116

1.0 Innledning

Dagens norsklærere står ovenfor mange valg når det gjelder hvordan de skal undervise. Selv om norskløpene i dagens læreplan, Kunnskapsløftet, heretter forkortet LK06, legger føringer for hva lærere skal undervise om, har de stor metodefrihet. Dette kan gi dem mange utfordringer, men samtidig mange muligheter. En av utfordringene eller mulighetene, om vi ser det fra dette perspektivet, er hvordan de kan skape en god litteraturundervisning. Dette er et viktig tema for tida, ettersom en trolig kan si at en felles oppfatning er at dagens norske barn og ungdom leser lite, eller i hvert fall mindre enn før. Om oppfatningen faktisk er reell, kommer jeg tilbake til. Uavhengig av det, er det å legge litteraturundervisningen opp på en måte som gjør at den treffer elevene, en utfordring og mulighet som norsklærerne står midt i. På den ene siden kan lærere legge opp til en svært metodisk tilnærming til litteraturen. Om dette skriver litteraturredaktøren Åsmund Hennig:

Spørsmålet er om vi ødelegger leselysten når vi alltid stiller krav til lesingen, krav om å lese så og så mange sider, krav om å lese bøker elevene selv ikke har valgt, krav om å svare på spørsmål om forfatter, tekst, virkemidler osv. Dette er krav vi sjelden stiller til vår egen lesing (Hennig, 2017, s. 66).

Her viser Hennig en mulig svakhet ved en type litteraturundervisning som – velorganisert og velmenende – bryter ned interessen for litteratur gjennom alle slags arbeidsoppgaver og kontrollmekanismer. Den totale motsetningen er en litteraturundervisning hvor elevene for det meste leser uten innblanding eller bearbeiding fra lærerens side. Elever vil kunne få mye ut av å fordype seg i en litterær tekst på egenhånd, men det vil i liten grad være mulig å utvikle elevenes reflekterte kunnskap om litteratur på den måten, noe som er et mål i skolen. Alle typer litteraturundervisning har sine styrker og svakheter. Det handler om å finne balansen.

1.1 Aktualitet

I dette delkapittelet ser jeg først nærmere på lesingens plass i skolen, før jeg retter fokuset mot skjønnlitteraturens plass. Under formål i dagens norskfag står det: «Faget skal motivere til lese- og skrivelyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier» (Utdanningsdirektoratet,

2013, s. 2). Her blir noe av lesingens plass i norskfaget grunnlagt. Det er opp til norsklærerne å legge opp til en undervisning som samsvarer med dette formålet. Å skape leselyst kan være utfordrende når det, som allerede nevnt, er en utbredt oppfatning at dagens barn og unge leser lite. Denne oppfatningen blir forsterket blant annet av en undersøkelse fra en videregående skole i Stavanger i 2018, som viste at åtte-ni av ti elever aldri hadde fullført ei bok (NRK, 2018, 2:35). Hennig styrker inntrykket av at barn og unge leser lite når han hevder:

Nei, mange vokser opp uten å ta i en tekst. Bare på skolen møter de bøker, og da gjerne med ulyst. Hvordan kan vi, vi som er overbevist om at å lese litteratur er både fint og viktig, få også disse ungene til å (gjen)opplage litteraturen, sette pris på den og kanskje til og med lære av den? (Hennig, 2017, s. 16).

Slik står norsklærerne ovenfor en reell utfordring og får et stort ansvar. Det kan imidlertid diskuteres om dagens barn og unge egentlig leser mindre enn før. Dette avhenger trolig av hvilken definisjon av lesing som legges til grunn. En snever definisjon, som lesing av bøker eller skjønnlitteratur generelt, vil sannsynligvis kunne bekrefte denne påstanden. Tar en derimot utgangspunkt i en vid definisjon, hvor lesing innebærer all lesing, er det trolig ikke grunnlag for å anta det samme. Årsaken er at vi overalt i samfunnet møter tekster, for eksempel på internett, på bussholdeplassen, i matoppskrifter osv. Dagens norskfag bygger på et vidt syn på lesing, også kalt et utvidet tekstbegrep (Moslet, 1999, s. 31). Dette inkluderer både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Den danske litteraturdidaktikeren Bo Steffensen hevder i tilknytning til dette:

Flere mennesker læser mere end tidligere. Længere uddannelser kombineret med informationssamfundets behov for arbejdskraft, der er kompetent i skriftlighed, har medført et samlet løft i befolkningens læseniveau. De elektroniske medier har ikke skabt det papirløse eller skriftløse samfund. Internettet er primært et skriftsprogligt domæne [...] (Steffensen, 1999, s. 17).

Sitatet viser at selv om det ikke har blitt mindre lesing, så har lesingen endret karakter, både privat og i skolen. Typiske kjennetegn for de nye lesemåtene er kanskje et særlig fokus på å lese for å få informasjon. Dermed får lesingen først og fremst en bruksfunksjon. I mangfoldet av medier er det lett at noen av de tradisjonelle formene for lesing, som lesing av

skjønnlitteratur, går i glemmeboka til fordel for mer pragmatiske og saksorienterte former for lesing. Da vil viktige dimensjoner med leseerfaringen kunne gå tapt. En mulig dreining bort fra skjønnlitteratur og lengre tekster og over mot korte tekster med mye bildestoff, kan også gjøre noe med elevenes evne til lesekonentrasjon og selvstendige fordypelse. Hennig skriver: «Samtidig er det jo slik at det er den estetiske gleden som litteraturen gir oss, som er den første og viktigste veien inn i teksten» (Hennig, 2017, s. 30). Her viser han hvor grunnleggende det å glede seg over den skjønnlitterære litteraturen i seg selv, uten at lesingen skal tjene noe annet, er. Ettersom lesing av skjønnlitteratur kan regnes som en særegen form for lesing, kommer jeg videre i oppgaven til å fokusere på skjønnlitteratur i norskfaget.

1.1.1 Skjønnlitteraturens legitimitetsgrunnlag i grunnskolen

Litteraturbegrepet omhandler i utgangspunktet både skjønnlitteratur og sakprosa. Ifølge Hennig har begrepet imidlertid snevrere betydning i måten det brukes på til vanlig, da det så å si brukes synonymt med skjønnlitteratur (sst., s. 19). Videre i oppgaven bruker jeg litteraturbegrepet i samsvar med Hennigs forståelse. I den reviderte norskplanen av LK06, som gjelder i dagens norske skole, heter det under formål: «Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). I norskplanen omtales skjønnlitteratur og sakprosa ofte samtidig og de regnes som de to hovedformene for tekster som skal vektlegges. Slik kan vi kanskje si at norskplanen i hvert fall implisitt inneholder en tanke om at det foreligger en likestilling mellom skjønnlitteratur og sakprosa. På den måten legger læreplanen opp til at skjønnlitteratur skal være en del av norskfaget.

Til tross for at skjønnlitteraturen er en læreplanfestet del av norskfaget, er det diskusjoner om den egentlig burde ha plass. Peter Kaspersen, en dansk forfatter og litteraturdidaktiker, hevder at: «Antallet af afhandlinger og bøger der behandler det grundlæggende dilemma: litteraturens og litteraturundervisningens (manglende) legitimitet, har hobet sig op i de senere år, hvilket i sig selv er et ret sikkert krisetegn» (Kaspersen, 2012, s. 48). Som forslag til løsning på dilemmaet er det blitt foreslått å minimere litteraturundervisningen i skolen (sst.). Ifølge Kaspersen kommer Jan Thavenius, som er professor i litteraturvitenskap, med en slik løsning. Denne løsningen innebærer at «[L]itteraturundervisningen har haft sin tid, og man kunne med

fordel bruke timerne på noget mere nyttigt» (Kaspersen, 2012, s. 48t.). Det som er mer nyttig er for eksempel skriveundervisning, muntlig formidling og lesestrategier. En annen løsning er å finne nye eller oversette begrunnelser for litteraturundervisningen (sst.).

Hennig kommer med en slik begrunnelse: «Barns lesing av litteratur er kanskje den viktigste veien til god lese- og skriveferdighet» (Hennig, 2017, s. 40). Her begrunner han skjønnlitteraturens plass ut fra et nytteperspektiv. En annen som tar opp spørsmålet om hvorfor litteraturundervisning skal være en del av skolen, er Judith A. Langer, en av vår tids mest framtrædende litteraturdidaktikere. I boka *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* forsøker hun å besvare spørsmålet ved å si at hun betrakter skjønnlitteratur som en særskilt måte å tenke på, som et uttrykk for intelligent og formet tenkning assosiert med bestemte resonnementer og problemløsende strategier. Videre hevder hun at litterær tenkning har potensial til å være anvendbar i alle livssammenhenger gjennom hele livet (Langer, 2017, s. 17). På denne måten bidrar hun med en begrunnelse som peker på skjønnlitteraturens egenverdi, uavhengig av nytteperspektivet og den læreplanfestede begrunnelsen.

De senere årene er lesingens plass i skolen tatt på alvor. Resultatene fra PISA-undersøkelsen fra år 2000, som hadde hovedfokus på lesing, viste at norske elever var blant de minst positive til leseaktiviteter. At resultatene samtidig avdekket en klar sammenheng mellom positive holdninger og leseprestasjoner, gjør at de norske elevenes lite positive holdninger til leseaktiviteter påvirker deres leseprestasjoner (Roe, 2012, s. 104).

Som en følge av disse funnene ble tre nasjonale tiltak innført for å fremme elevenes lesekompetanse. Det første tiltaket var strategiplanen *Gi rom for lesing!*. Planen besto av mange prosjekt som handlet om å bedre leseferdighetene til barn og unge, motivere dem til å lese mer og styrke lærernes kompetanse i leseopplæring og litteraturformidling. Evalueringen av planen viser at den har bidratt til å øke elevenes leselyst, spesielt på barnetrinnet. Tiltak to var nasjonale prøver, der lesing var et av fokusområdene. Det siste tiltaket var LK06, som løfter lesing fram som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag (sst., s. 104-105). Det danner grunnlag for å si at alle lærerne har ansvar for lesing og slik skal være leselærere (Løvland, 2011, s. 9). Til tross for at dette ansvaret i prinsippet nå er fordelt på alle lærere, faller trolig mye av ansvaret likevel på norsklærerne. Det er ikke nødvendigvis fordi de andre lærerne ikke tar mandatet som leselærere på alvor, men kan blant annet skyldes at gamle

vaner er vonde å vende, at det tar tid å implementere så store endringer og at dette er en stor utfordring i en travel skolehverdag (Marcussen, 2018, s. 74-75). På den måten får norsklærerne i praksis et særskilt ansvar for leseundervisningen.

Astrid Roe skriver: «Med vektleggingen av lesing som en grunnleggende ferdighet har arbeid med leseforståelse, lesestrategier og leseengasjement fått en langt mer sentral plass i skolen enn tidligere [...]» (Roe, 2012, s. 106). En evaluering av Kunnskapsløftet viser at lesing er den grunnleggende ferdigheten som har fått mest gjennomslag i skolen (sst.). Alt dette viser til en tendens i samtida, nemlig at lesingen og skjønnlitteraturens plass i skolen er tatt på alvor og at den på ingen måte er glemt. Inntrykket av at litteraturen er tatt på alvor forsterkes også av at Landslaget for norskundervisning (NLU) sin landskonferanse i 2011 handlet om skjønnlitteraturens plass i skolen.

Også det Kaspersen skriver om at det de senere årene er kommet mange avhandlinger og bøker som drøfter litteraturens verdi og funksjon, og som jeg har referert til tidligere, kan tolkes positivt på vegne av skjønnlitteraturen (Kaspersen, 2012, s. 48). Det skyldes at mange av dem kan tale varmt for den. Det er, som Dan Ringgaard skriver, i hvert fall sikkert at: «Litteraturen har overlevet sig selv. [...] At den har overlevet sig selv, betyr ikke, at den er død. Eller at den ligger for døden. Den har jo netop overlevet» (Ringgaard, 2015, s. 47). Dette indikerer at skjønnlitteraturen er kommet for å bli i skolen. I læreplanutkastet for norskfaget som nå er ute for høring er skjønnlitteratur inkludert (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dermed virker det som skjønnlitteraturen kommer til å ha plass i norskfaget også i framtida.

Poenget mitt er imidlertid ikke å sette nye former for lesekompetanse opp mot gamle former. Alle formene for lesekompetanse har verdi på hver sin måte. Poenget å rette søkelyset mot en av de mer tradisjonelle formene for lesing, skjønnlitteratur, for å se verdien denne formen for lesing kan ha i dagens norske skole.

1.2 Begrunnelser for valget

I det følgende gjør jeg rede for begrunnelser for valget av temaet i oppgaven. Som nevnt tidligere indikerer norskplanen i hvert fall implisitt en slags tanke om at det foreligger en likestilling mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Dersom jeg tar utgangspunkt i min erfaring

fra egen skolegang og erfaringer fra praksisperioder, ser det imidlertid ut som det fokuseres mindre og mindre på skjønnlitteratur oppover i årstrinnene på grunnskolen. Erfaringen min er at det er mye fokus på skjønnlitteratur på barneskolen, men mye mindre på ungdomsskolen. Selv om skjønnlitteratur likevel har en naturlig plass i norskfaget på ungdomstrinnet, gjør mindre bruk av og tid til skjønnlitteratur at elevene ikke får like store muligheter til å få ordentlig utbytte av tekstene. Som elev på videregående skole erfarte jeg at det der var enda mindre lesing av skjønnlitteratur. Selv om dette er mine erfaringer, taler trolig mye for at skjønnlitteraturen får en stadig mindre plass i skolen jo eldre elevene blir. Om fordelingen mellom skjønnlitteratur og sakprosa skriver Judith Langer:

För det andra, och det betraktar jag som ett steg bakåt, har det skett en gradvis förskjutning till förmån för läsning och förståelse av sakprosa på de skönlitterära texternas bekostnad, framför allt på mellan- och högre nivåer. De nationella proven innehåller till exempel en mindre andel skönlitterära textpassager och en större andel sakprosatexter än tidigare (Langer, 2017, s. 15).

Hun skriver riktignok ikke om fordelingen mellom skjønnlitteratur og sakprosa i norsk skole, men tendensen er likevel klar. Både i norsk og utenlandsk skole er det mindre fokus på skjønnlitteratur enn tidligere. Ei som skriver om skjønnlitteraturen svekkelse i norsk skolesammenheng, er litteraturredaktiker Marianne Røskeland. Hun skriver: «[...] det kan sjå ut til at det har skjedd ei svekking av litteraturens og litteraturfagets plass i skolen, særleg dei siste ti åra. Det dreier seg ikkje berre om kor stor mengde litteratur som blir lesen, men like mykje om *korleis, kvifor og kva ein les*» (Røskeland, 2014, s. 195). Dette er en omfattende endring fordi det betyr at selve litteraturundervisningen og dens legitimitetsgrunnlag har forandret seg. I den sammenheng hevder Røskeland:

Litteratur blir gjerne brukt til pauseunderhaldning, eller «når det står på planen» i ein kort periode i året. Grunnen er at det blir jobba mykje med den andre leseopplæringa, og der er fagtekstar det sentrale. I manualar og kapittel om lesing og lesestrategiar i lærebøker både for mellomtrinnet og ungdomstrinnet er det ei stor overvekt av ikkje-litterære tekstar (sst., s. 202).

Saktekster har fått en oppblomstring på mellom- og ungdomstrinnet. Dette går på bekostning av skjønnlitteraturen. Dersom alle mulighetene som ligger i bruk av skjønnlitteratur tas med i

betragtningen, kan dette med saktekstenes dominans muligens ses som en svakhet i dagens norske skole. Skjønnlitteratur kan blant annet, som Åsmund Hennig skriver, bidra til å gi nye kognitive, emosjonelle, sosiale, kulturelle og instrumentelle perspektiv (Hennig, 2017, s. 33-41). Langer fokuserer på hvordan det å lese skjønnlitteratur gir muligheter til å leve seg inn i ulike forestillingsverdener og at den slik kan påvirke vår forestilling om oss selv og verden rundt oss (Langer, 2017, s. 27-29). Jeg synes Atle Skaftun, professor i lesevitenskap, treffer spikeren på hodet når han skriver:

Arbeidet med skjønnlitteratur er ikke nødvendigvis nyttig i og for seg, men det er veldig kompatibelt med en tanke om at skolen er et øvingsrom for livet.

Innholdsmessig rommer skjønnlitterære tekster komprimert erfaring fra livet og perspektiver på temaer og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på ett eller annet tidspunkt i livet (Skaftun, 2009, s. 17).

1.3 Forskningsspørsmål

Sitatet ovenfor viser noen av de mange positive følgene lesing av skjønnlitteratur kan ha. I norskfaget har utbyttet av lesingen av skjønnlitteratur også sammenheng med hvordan elever leser og arbeider med tekster. Å kunne legge til rette for arbeid med skjønnlitteratur på ulike måter, altså å ha en bevisst og variert pedagogisk tilnærming til litteraturundervisningen, kan kanskje kalles kjernen i litteraturdidaktikken. Dermed kan en stille seg spørsmålet:

«Hvordan kan norsklærere i ungdomsskolen skape en litteraturundervisning som øker elevenes forståelse av og interesse for skjønnlitteratur?»

I denne oppgaven er dette forskningsspørsmålet mitt. Forskningsspørsmålet krever muligens en avklaring av visse begreper, som *litteraturundervisning*, *forståelse* og *interesse*. Her vil jeg derfor gjøre rede for hva jeg i denne sammenhengen legger i begrepene. Det første begrepet er *litteraturundervisning*. Med dette mener jeg måten lærere legger opp undervisning som omhandler skjønnlitteratur i klasserommet. Her inngår blant annet hvilke lesestrategier som er i fokus, hva læreren legger opp til at elevene skal få ut av undervisningen og hvordan de legger til rette for at elevene skal kunne leve seg inn i tekster.

Det neste begrepet er *forståelse*. I dagens norskplan brukes forståelse i ulike sammenhenger. Blant annet heter det under grunnleggende ferdigheter at: «Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke og reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Jeg legger en vid definisjon av forståelse til grunn, som ikke kun handler om å ha forståelse av ordene i teksten, men også om at elevene utvikler en literacy, som vil si en evne til å omgå litterære tekster på en adekvat måte. Dette medfører å ha kunnskap om og ferdigheter til å lese litteratur og å innta en bestemt leseposisjon og leserolle. Skjønnlitteratur må forstås som en særegen form for litteratur med mange iboende særegne kvaliteter. Å ha forståelsen handler om å komme i kontakt med det som er genuint litterært. Det som kjennetegner denne formen for lesing er at den krever en annen form for forståelse enn lesing av sakprosa gjør.

Det siste begrepet jeg forklarer her, er *interesse*. Ordet interesse benyttes ikke eksplisitt i norskplanen, men under grunnleggende ferdigheter står det om lesing: «Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). I denne sammenheng har jeg valgt å bruke begrepet interesse framfor engasjement, fordi jeg opplever at det mer innebærer å være glad i skjønnlitteratur generelt, framfor i de enkelte tekstene. Med interesse mener jeg at elevene gjennom litteraturen skal få litterære opplevelser, som er en slags særskilt opplevelse. Interesse handler blant annet om at de danner seg indre forestillingsverdener ved å leve seg inn i tekstene og om at litteraturen blir levende for elevene. I denne sammenheng tenker jeg også på at elevene skal oppleve litteraturundervisningen som noe lystfullt.

Her ser vi at både forståelse og interesse, mer eller mindre eksplisitt, brukes om lesing i læreplanen. Slik dreier forskningsspørsmålet seg om to mål som læreplanen har til litteraturundervisningen. I den forbindelse vil jeg også påpeke at det er en sammenheng mellom forståelse og interesse slik jeg bruker begrepene. En økt fordyping i og forståelse av skjønnlitteratur vil forhåpentligvis igjen føre til økt interesse for den. Hvis ikke kan det kanskje diskuteres om elevenes egentlig har fått forståelse av den. Hennig sier det slik: «Tilsynelatende blir det et slags egg-og-høne-spørsmål. Fordi litteratur er artig, finner vi veien inn i litteraturen. Men jo bedre vi forstår litteraturen, og det gjør vi først og fremst gjennom å lese mye litteratur (eller bli lest mye for), desto mer setter vi pris på den» (Hennig, 2017, s. 30). Her kan det samtidig drøftes om det er opp til læreren å gi elevene forståelse av og

interesse for lesing av skjønnlitteratur, men det kan i hvert fall tenkes at det er opp til læreren å legge til rette for undervisning som kan føre til dette.

Forskningsspørsmålet har jeg søkt å belyse på to måter:

1) Jeg har undersøkt noen viktige teoretiske og metodiske litteraturdidaktiske kilder, og drøftet noen viktige synspunkt på litteraturundervisning som kommer fram der, og som har forbindelse med forskningsspørsmålet. Dette utgjør om en vil den teoretiske delen av oppgaven, som her også fungerer som en del av undersøkelsen, og ikke bare som en støtte eller ramme.

2) Jeg har, med bevissthet om konklusjonene i den teoretiske delen, foretatt det jeg vil karakterisere som en *punkt*-undersøkelse av undervisningspraksis i litteratur i en 10. klasse. Som del av undersøkelsen har jeg forsøkt å klarlegge et mulig litteraturpedagogisk potensial i den teksten som ble lest i klassen, nemlig novellen «Karen» av Alexander Kielland. Videre har jeg observert klassen gjennom undervisningsopplegget og klarlagt lærerens vektlegginger i undervisningen og elevenes deltakelse. I tillegg har jeg som del av denne punktundersøkelsen intervjuet lærerne og elevene om litteraturundervisning.

1.4 Oppgavens oppbygning

I det følgende gjør jeg rede for oppgavens oppbygning. Først i oppgaven kommer en teoridel hvor jeg tar for meg ulike teoretiske innfallsvinkler og litteraturdidaktiske perspektiv som er relevante for problemstillingen. Deretter følger et kapittel hvor jeg gjør rede for begrunnelsene for valg av materiale og metode. En viktig del av oppgaven er en kvalitativ studie utført ved en ungdomsskole. Utenom dette benyttes også tekstanalyse i oppgaven. Etterpå kommer en analyse- og drøftingsdel som omhandler funnene av undersøkelsene som er utført. I den sammenheng trekkes de teoretiske perspektivene fra teoridelen inn, ettersom disse er relevante her. På den måten har jeg på et vis utført to former for studier. Videre i oppgaven sammenfatter jeg i et resultatkapittel noen overordnede funn som er trukket ut av analyse- og drøftingsdelen og de teoretiske bidragene. Deretter munner oppgaven ut i en konklusjon og avslutning. Til slutt følger litteraturliste og vedlegg.

2.0 Teori – om å undervise i litteratur

I teorikapittelet tar jeg for meg oppgavens teoretiske rammeverk. Det teoretiske rammeverket er med å belyse hvordan lærere kan legge til rette for økt forståelse av og interesse for litteratur. Først gjør jeg rede for noen begrep som er sentrale i oppgaven. I det andre delkapittelet tar jeg for meg den andre leseopplæringen, som litteraturundervisningen på ungdomstrinnet er en del av. Deretter kommer et delkapittel som har fått navnet litteraturdidaktikk. Det er et bredt kapittel som blant annet omhandler ulike teoretiske innspill på hva som er viktig i litteraturundervisningen. I tillegg rommer det de to mest sentrale teoretiske bidragene som jeg bruker videre i oppgaven. Neste delkapittel handler om ulike forutsetninger som er viktige å ta hensyn til i skolen med tanke på litteraturundervisning. Til slutt kommer et delkapittel om teksthendelser, som vil si tekster i bruk. På slutten oppsummerer jeg teorikapittelet. Jeg starter med å se på noen begrep.

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Litteraturdidaktikk

Litteraturdidaktikk er et sammensatt ord som består av to bestanddeler – litteratur og didaktikk. Didaktikk kan defineres som undervisningslære, altså læren om hvordan å undervise (Didaktikk, 2018). Tradisjonelt handler fagdidaktikk om spørsmål som *hva*, *hvordan* og *hvorfor* i undervisningen av faget (Hennig, 2017, s. 61). Dersom dette ses i sammenheng med litteratur, kan en kanskje si at litteraturdidaktikk er didaktiske refleksjoner rundt hva vi underviser i, hvordan vi underviser og hvorfor vi underviser på den måten vi gjør i litteratur. Jeg synes norskdidaktikeren Hennig Fjørtoft sier det fint: «Litteraturundervisning handler altså ikke bare om tolkningene vi kommer frem til, men også om måten vi organiserer undervisning og vurdering på, hvordan vi diskuterer og stiller spørsmål, og hvordan vi kobler sammen lesing, skriving og diskusjon i klasserommet» (Fjørtoft, 2014, s. 188).

2.1.2 Lesestrategier

Et annet begrep som benyttes mye i oppgaven, er *lesestrategier*. Jeg har valgt å bruke dette begrepet, vel vitende om at mange kanskje assosierer det først og fremst med saktekster, mens

jeg i oppgaven bruker det knyttet til skjønnlitteratur. En kan trolig ha ulik forståelse av begrepet. Ulland, Palm og Andreassen bruker Anmarkrud og Refsahls forklaring når de skriver: «Med lesestrategi forstår vi det ein lesar gjer ut over det å avkode teksten» (Ulland, Palm & Andreassen, 2014, s. 116). De legger videre vekt på at lesestrategier må brukes bevisst, strukturert og systematisk for å bli en del av repertoaret til elevene (sst.). Fjørtoft skriver om lesestrategier: «Lesestrategier er bevisste målrettede forsøk på å kontrollere og endre arbeidet med å avkode tekst, forstå ord og konstruere mening av teksten» (Fjørtoft, 2014, s. 105). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Lesesenteret sin forklaring av lesestrategier: «Når vi snakker om en lesestrategi, mener vi en bestemt eller valgt måte å lese og bearbeide teksten på» (Lesesenteret, 2008, s. 39). Det er en relativt vid definisjon, altså som strategier som kan brukes ved lesing av en tekst, for å få større forståelse av den.

Det kan drøftes om lesestrategier kan fungere som begrep knyttet til skjønnlitterær lesing, og det er trolig ulike syn på det. Jeg mener imidlertid å kunne argumentere for å «utvide» begrepet også til å gjelde skjønnlitteratur, jfr. min forståelse av begrepet. Det skyldes både at vi lærer forskjellige lesestrategier når vi lærer å analysere litteratur og at det kan være nyttig og interessant å møte skjønnlitterære tekster med lesestrategier.

2.1.3 Literacy

Vi må vi forholde oss til tekster hver eneste dag. Tekstmangfoldet er stort. Det kan være alt fra for eksempel busstabeller, bruksanvisninger, oppskrifter, bloggtekster, avisartikler, hypertekster på internett og bøker. I dagens samfunn er det nærmest et krav eller i hvert fall en nødvendig kompetanse å mestre alle teksttypene for å fungere i samfunnet. Dette er ikke noe elever mestrer av seg selv. Mestringen handler blant annet om å tilegne seg, forstå og å gjøre bruk av tekstene, altså om å bli tekstkyndig. Lærerne har et stort ansvar for å gjøre elevene fortrolige med skolens teksttyper, slik at de mestrer dem.

Et annet begrep for dette er det engelske begrepet *literacy*. Begrepet har vunnet innpass i didaktiske debatter, forskning og undervisning de senere årene. Det er forsøkt oversatt til norsk, men ingen av forsøkene har fått helt gjennomslag. I denne sammenheng velger jeg derfor å benytte literacybegrepet. Literacy handler om å kunne skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster. Språk og tekst er alltid en del av en sosial kontekst

(Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Det betyr at det finnes ulike literacypraksiser knyttet til ulike diskurssamfunn og samfunnslag (Løvland, 2011, s. 14). Begrepet literacy er trolig mest bruk i forbindelse med sakprosa (Skaftun, 2009, s. 12-13). I skolesammenheng kan literacy også handle om å mestre fiksjonstekster (Skardhamar, 2014, s. 71). La oss kalle det en litterær literacy. Skardhamar skriver om dette: «Gjennom lesning av skjønnlitterære tekster kan elevene utvikle innsikt og forståelse» (sst). Sitatet henger nært sammen med forskningsspørsmålet i oppgaven, som dreier seg om å utvikle forståelse av og interesse for skjønnlitteratur.

2.2 Den andre leseopplæringen

Literacy har sammenheng med *den andre leseopplæringen*, som er den leseopplæringen som følger etter at elevene kan lese. Her er fokuset hvordan elevene kan bli bedre lesere etter at de mestrer den grunnleggende lesingen, også kalt den *første leseopplæringen*. Den første leseopplæringen innebærer en kanskje mer tradisjonell forståelse av det å kunne lese, som er å automatisere avkodingsferdighetene og å forstå det som blir lest. Dette kan også uttrykkes gjennom «leseformelen» som framholder at lesing = avkoding x innholdsforståelse x motivasjon (Traavik, 2013, s. 40). Leseformelen inneholder på sett og vis mye av det samme som problemstillingen tar opp, nemlig at lesing består av forståelse og motivasjon, som også kan ses i sammenheng med interesse. Når jeg bruker begrepene *forståelse* og *interesse* legger jeg likevel mye mer enn bare det å kunne lese i dem, i likhet med det den andre leseopplæringen innebærer. I forbindelse med den andre leseopplæringen skriver Fjørtoft:

Frem til 1960-tallet trodde man at leseforståelse hang sammen med elevens intelligens, og at forståelsen var et produkt av avkodingsferdigheter og elevens generelle intellektuelle nivå. Konsekvensen var at man ikke vektla leseforståelse i særlig grad etter at den første leseopplæringen var ferdig på barnetrinnet (Fjørtoft, 2014, s. 103).

Amerikanske studier viste at elevene likevel ofte ble testet i leseforståelse, men uten at de fikk undervisning i det. Avdekkingen har ført til at lesing er blitt vektlagt som en grunnleggende ferdighet i mange læreplaner (sst.). At fokuset på den andre leseopplæringen er relativt nytt, forsterkes her: «Fram til årtusenskiftet var leseopplæring i skolen hovedsakelig ensbetydende med den første grunnleggende leseopplæringen» (Roe, 2012, s. 103).

Videre mener Astrid Roe at det i Læreplanverket av 1997, forkortet L97, sto lite om leseopplæring. To vitenskapelige studier som ble gjennomført i forbindelse med L97, viste at lærerne på ungdomstrinnet i svært liten grad drev med leseopplæring og hadde vage formeninger om hva det innebar (Roe, 2012, s. 103). I en norsk rapport fra den internasjonale leseundersøkelsen fra 1991 refereres det til forskning som antyder at lærere hovedsakelig oppfattet leseopplæring som teknisk ordavkodning. Rapporten viste også at lærerne tenkte at når elevene mestret den tekniske ordavkodningen, kom resten av seg selv, hvis bare elevene leste. Derfor ble det tidligere gitt lite opplæring i lesestrategier (Roe, 2002, s. 106).

Oppmerksomheten på den andre leseopplæringen har økt de siste årene, blant annet gjennom de tre tiltakene som ble nevnt i innledningen (Roe, 2012, s. 104-106). Den andre leseopplæringen begynner for alvor når lesing blir et redskap for læring (Ulland et al., 2014, s. 114). Det handler om at det ikke er tilstrekkelig å kunne lese, men at lesingen også må kunne brukes i ulike situasjoner, altså å ha en literacy (Løvland, 2011, s. 13). Slik handler det igjen om å få en forståelse av litteraturen, som blir fokusert på i forskningsspørsmålet. Det sier seg selv at dette er et utvidet ansvar for lærerne.

2.3 Litteraturredidaktikk

For at lærerne skal kunne skape en litteraturundervisning som øker elevenes forståelse av og interesse for skjønnlitteratur, må den treffe dem på en eller annen måte. Det er mange meninger om hvordan en helst bør møte skjønnlitteratur. Vi kan hovedsakelig skille mellom tre litteraturredidaktiske tilnæringer til tekster. Den ene er den historisk-biografiske tilnærmingen. Denne tilnærmingen innebærer å forstå en tekst i lys av epoken den er skrevet i og forfatteren som har skrevet den. Slik regnes det historiske og biografiske som årsaksforhold for teksten. Tilnærming to er et nykritisk syn, som har fokus på selve teksten, og bare den. Nykritikken handler om å trenge inn i tekstens struktur. Den siste litteraturredidaktiske tilnærmingen er resepsjonsetetikken, som også kalles en leserbasert tilnærming (Ulland & Håland, 2014, s. 250-253). Det sentrale innenfor denne retningen er leserens respons på den skjønnlitterære teksten. Resepsjonsetetikken blir ofte brukt til å hevde at alle tolkninger av skjønnlitterære tekster er like gode.

Innenfor resepsjonestetikken finnes det flere underretninger. En av de mest kjente teoretikerne innenfor en av underretningene, som kalles transaksjonsteorien, er Wolfgang Iser. Teorien hans handler om hvordan å fylle ut «tomme plasser» eller «hull» i en litterær tekst. Tanken her er at teksten skaper rammer for tolkningen. En annen underretning innenfor resepsjonestetikken, er konstruktivismen. Her er Stanley Fish svært kjent. Innenfor denne retningen regnes ikke lesing som en avkoding av en betydning som på forhånd ligger i teksten, men som en konstruksjon av betydning som leseren gjør mens han leser (Skardhamar, 2014, s. 46-49).

Denne oppgaven har hovedsakelig et konstruktivistisk ståsted, fordi jeg tar utgangspunkt i at lesere konstruerer ulike betydninger ut ifra tekster. Også Judith Langer støtter en slik åpenhet i litteraturundervisningen. Hun påstår: «Litteratur spelar en viktig roll i våra liv, ofta utan vår vetskap. Den ger oss förutsättningar att utforska både oss själva och andra, att definiera och omdefiniera vilka vi är, vilka vi skulle kunna bli, och hur världen skulle kunna se ut» (Langer, 2017, s. 21). I dette sitatet kommer hun også med en begrunnelse til hvorfor det er legitimt å undervise i litteratur.

Som så mye annet når det gjelder litteraturundervisning, gjelder det å finne en balanse, også når det er snakk om litteraturredidaktiske tilnæringsmåter. De fleste lærere bruker nok alle de ulike tilnæringsmåtene i forskjellige sammenhenger. Også Hennig snakker om å finne balansen i litteraturundervisningen når han poengterer:

Denne veien blir i klasserommet gjerne brolagt med arbeidsoppgaver. Spørsmålet blir om det tar fra elevene den opprinnelige opplevelsen de har hatt, og tømmer møtet med teksten for all glede og nytelse. Nei, jeg tror ikke det. Det vil si, jo, dersom elevene alltid blir møtt med de samme kravene når de har lest litteratur, vil det gå ut over engasjementet. Variasjon blir altså viktig, og da ikke minst om lesingen følges av undervisning eller ikke. Dessuten er det vel slik at forholdet mellom opplevelse og arbeid ikke nødvendigvis er en motsetning (Hennig, 2017, s. 70).

Ei annen som skriver om en balanse er Anne Kari Skardhamar, som er en norsk litteraturforsker og -didaktiker. Hun skiller med utgangspunkt i Olof Lagercrantz's bok *Om konsten att läsa och skriva* mellom to måter å lese skjønnlitteratur på: sluking og nytelseslesning. Slukingen innebærer å lese fort for å se hvordan det går og uten å få med seg

detaljene. Nyttelseslesning er en mer langsom, ettertenksom lesning. I 1991 gjennomførte Skardhamar sammen med Ganer en spørreundersøkelse om litteraturundervisning i ni femteklasser. Et av resultatene viste at få av elevene var vant til å lese oppmerksomt, og at de på skolen slukte bøkene uten innblanding av læreren. Slik blir det tydelig at skolen hjalp elevene til å bli slukelesere (Skardhamar, 2014, s. 13-14).

Et annet viktig aspekt ved lesing av skjønnlitteratur, er at lesingen bør føles autentisk. Det er vanlig å beskrive skolens tekstpraksiser som lite autentiske, altså å hevde at de ikke er ekte tekstpraksiser fordi de foregår i en slags lagd kontekst. Å legge til rette for å øke elevenes interesse for skjønnlitteratur i skolen, vil muligens være vanskelig dersom elevene opplever skolen som en kunstig kontekst. Da fornemmer de kanskje ikke at det de arbeider med har verdi utenfor skolen. Marte Blikstad-Balas, en norsk forsker på lesing og skriving, stiller seg skeptisk til dette. Hun mener at skolen er en del av virkeligheten og at den er autentisk nok som skole, selv om den, som alle andre institusjoner, har sine egne institusjonaliserte tekstpraksiser. Videre hevder hun at det som skiller skolens praksiser fra andre, er at diskursen er faglig og at teksten veldig ofte leses og vurderes av en lærer (Blikstad-Balas, 2016, s. 69-70). I og med at «[e]lvenes møte med litteraturen åpner dørene til en verden som er mye større enn skolens» (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007a, s. 148), blir det viktig å la elevene forstå at skjønnlitteratur har en plass i den virkelige verden.

2.3.1 Efferent og estetisk lesing

I det videre retter jeg søkelyset mot efferent og estetisk lesing, som er ett av to hovedlitteraturredidaktiske bidrag i oppgaven. Dette er et viktig bidrag, som tar for seg to ulike, men svært representative måter å lese en tekst på. Her er det viktig å poengtere at de to måtene å lese på ikke trenger å ekskludere hverandre. Det er heller to ulike sider av lesingen. Begge kan være gunstige med tanke på hva man senere kan bruke innholdet til. Ei av de som bruker dette begrepsparet er litteraturredidaktiker Louise Rosenblatt.

Om efferent lesing, som hun også refererer til som ikke-estetisk lesing, skriver hun: «In nonaesthetic reading, the reader's attention is focused primarily on what will remain as the residue *after* the reading – the information to be acquired, the logical solution to a problem, the actions to be carried out» (Rosenblatt, 1994, s. 23). For å eksemplifisere denne typen

lesing kan vi tenke oss lesing av en bruksanvisning. Efferent lesing handler nemlig om å lese for et praktisk formål. Her fokuseres det på analytisk abstrahering av informasjon, idéer eller handlingsdirektiver (Rosenblatt, 2002, s. 41). Også skjønnlitteratur kan leses på en efferent måte, for eksempel når elever leter i en tekst for å finne svar på spørsmål læreren har stilt til den. Dette kan minne om språkviteren Anne Løvlands begrep *svarjegeren*. Svarjegeren er en leser som har som hovedmål å finne svar på bestemte spørsmål (Løvland, 2011, s. 42-43). Ifølge Løvland blir mye tid i fag på skolen brukt til svarjakt (sst., s. 35). Dette begrepet kommer jeg tilbake til senere. På den måten er det kanskje ikke rart at en slik tankegang og svarjakt påvirker norskfaget.

Den andre delen av begrepsparet som Rosenblatt skisserer, er estetisk lesing. Estetisk lesing dreier seg om at leseren trekker oppmerksomheten mot affektive aspekt, som følelser, forestillinger og idéer (Rosenblatt, 2002, s. 41). Rosenblatt skriver: «In aesthetic reading, in contrast, the reader's primary concern is with what happens *during* the actual reading event [...] *In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text*» (Rosenblatt, 1994, s. 24-25).

I *Møter med barnelitteraturen - introduksjon for lærere* forklarer Hilde Tørnby og Ruth Seierstad Stokke forskjellen mellom efferent og estetisk lesing på en lettfattelig måte. Kortfattet skisserer de forskjellen slik: Efferent lesing er først og fremst for å finne informasjon i teksten, mens estetisk lesing handler om å erfare litteraturen gjennom sansene og bli emosjonelt berørt (Tørnby & Stokke, 2018, s. 328). Videre kan en diskutere om de to formene for lesing er sidestilt i skolen. Om dette sier Rosenblatt:

The efferent stance, it is my observation, has generally been emphasized throughout the child's experience in the home and in the school, to the neglect of the aesthetic. In part, this has been due to the misconception that the text alone does the aesthetic job, instead of recognition of the reader's contribution (Rosenblatt, 2005, s. 99).

Synspunktet hun fremmer her er svært interessant. Det er tankevekkende at det er en sterk vektlegging av efferent lesing i skolen, og at dette muligens kan skyldes en misforståelse om at den estetiske lesingen skjer av seg selv. I denne sammenhengen er det imidlertid viktig å ha

i mente at Rosenblatts undersøkelser er gjort i en amerikansk kontekst. Dette betyr likevel ikke at vi ikke finner lignende funn i Norge.

Så hvordan er forholdet mellom efferent og estetisk lesing i norsk skole? I det følgende skal jeg se nærmere på dette. Åsmund Hennig viser at også den norske skolen tenderer mot å vektlegge en efferent holdning når han hevder:

Problemet er at i skolen har den efferente lesingen dominert nesten fullstendig. En ting er at vi leser historiebøker og mattebøker for å få informasjon som vi kan bruke i den virkelige verden. Noe ganske annet er det at også i litteraturundervisningen har informasjonshenting og efferent lesing dominert i altfor stor grad. Da blir det ikke mye moro å lese (Hennig, 2017, s. 112).

At den efferente lesingen dominerer kan ses i sammenheng med Rosenblatts påstand om at den estetiske leseerfaringen ofte ses på som noe som kommer av seg selv. Denne tanken bekreftes av Tørnby og Stokke. De henviser til Tørnbys artikkel «Estetiske læringsformer i arbeid med romanen *The Absolutely True Story of a Part-Time Indian – en case studie*». De skriver:

Hvorfor er det viktig å vektlegge estetiske dimensjoner i arbeid med skjønnlitterære tekster i skolen? – For en del elever kommer ikke estetisk leseerfaring av seg selv. Teksten oppleves først og fremst som ord som eleven må kjempe seg igjennom, selv lenge etter at eleven har knekt lesekoden. Teksten når ikke fram til leseren, eleven forblir uberørt og uinteressert. Boka klappes igjen så snart den obligatoriske lesetiden er over. Å vektlegge estetiske dimensjoner i litteraturarbeidet kan for slike elever representere en mulighet til forløsende teksterfaringer; vendepunkter der elevene får erfare at litteraturen berører dem. Slik kan estetiske tilnærminger til tekstlesing åpne for en mer personlig, dyptgående forståelse (Tørnby, 2013) (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329).

Siden den estetiske leseerfaringen på mange måter kan være en døråpner inn i litteraturen for elever, er det synd dersom den tas for gitt uten å være det. I ei tid der skolen på mange måter er preget av kontroll- og testbehov og mangel på tid, mener jeg at dette er viktig å få fram. Her har lærerne en jobb å gjøre.

I Hallvard Kjelenes doktorgradsavhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, dannings og kompetanse* fokuserer han på lærernes tanker om litteraturundervisning. I denne sammenheng viser han at det med samfunnet og læreplanens krav til nytte, kan være vanskelig for norsklærere å legitimere skjønnlitteraturens plass i skolen (Kjelen, 2013, s. 60). Han mener at fokuset i norskfaget er på lesing av skjønnlitteratur som et verktøy til å lykkes på prøver (sst., s. 63). I den forbindelse hevder han:

Skjønnlitterære tekstar og ei leseopplæring som legg vekt på den fiktive eller estetiske lese måten passar ikkje utan vidare inn i eit bilete av norskfaget som ferdigheitsfag der lesing blir presentert som ein strategi. Problematikken er altså langt frå ny, men han er stadig aktuell, og han botnar i grunnleggjande politiske og danningsteoretiske usemjer, og han er del av ein større internasjonal diskurs om kva rolle dei humanistiske faga og kunstfaga skal spele i utdanninga. Nytte- og ferdigheitsdiskursen er ei utfordring for skjønnlitteraturen i den forstand at han tvingar fram eit nytt syn på lesing og tekst og på forholdet mellom tekst, lesar og samfunn (sst.).

Det er interessant at nytte- og ferdighetsdiskursen tvinger fram et nytt syn på lesing. Det gjør også at skolen tenderer mot å ha en efferent holdning til skjønnlitteratur, noe som kan få stor påvirkning på elevenes interesse for lesing av litteratur. Inntrykket om at nyttediskursen står sterk i skolen blir ytterligere forsterket i en artikkel i VG, der en 18-årig elev i norsk videregående skole har skrevet om sine tanker om blant annet skjønnlitteratur. Han starter artikkelen med å spørre: «Hvor mye annet nyttig og relevant kunne man heller brukt tiden på fremfor all litteraturhistorien?» (Alvsåker, 2019). Eleven ser ikke nytteverdien i litteraturen, og mener at nytte bør være et krav i skolen. Senere skriver han: «Jeg mener det optimale hadde vært å minsket [sic] antall økter med norsk, og heller brukt tiden på noe man definitivt vil få bruk for, som f.eks. veiledning og hjelp til hvordan det er å bli voksen» (sst.).

Gjennom disse sitatene og artikkelen kommer det klart fram at elevens har en nytteorientert holdning til skjønnlitteratur, noe vi delvis kan se i sammenheng med å ha en efferent holdning. Den efferente holdningen blir også tydelig ved at elever ofte blir spurt om å finne budskap og tema i skjønnlitteratur. Et slikt syn kan føre til en svært forenklet oppfatning av litteraturen, der den betraktes omtrent som en pakke som blir sendt fra sender til mottaker. Oppgaven til mottakeren blir å pakke pakken opp og finne tema og budskap. Disse skal nærmest komme ut som en kort formel. En slik forenklet vektlegging av litteratur som

«kommunikasjon» har ofte stengt for noe annet, for eksempel elevenes fantasi og engasjement. Denne måten å forholde seg til skjønnlitteraturen på, trekker den også litt mot sakprosaen, i og med vektleggingen av et avgrenset «budskap».

I en slags motsetning til en slik forenklet forståelse av litteratur, står det Gro Ulland og Anne Håland skriver når de henviser til Iser som omtaler potensialet i litteraturens fiktive verden. Iser hevder at litteraturen gir en mulighet til å leve i to verdener samtidig, og at fiksjonen slik blir en kilde til dobbel eksistens. Videre mener han også at mennesker har behov for det imaginære i alt en ikke kan høste direkte erfaringer fra selv (Ulland & Håland, 2014, s. 248).

Til slutt vil jeg igjen understreke viktigheten av å ikke se på skillet mellom efferent og estetisk lesing som et kvalitetsskille, men et skille mellom to typer lesing som kan fungere for hvert sitt formål. Rosenblatt poengterer også at efferent og estetisk lesing ikke er absolutt adskilt. Det er mer nøyaktig å tenke at det er snakk om et kontinuum, en skala av gradasjon mellom dem (Rosenblatt, 1994, s. 35). Her kan det kanskje tenkes at det er nærliggende å trekke paralleller til begrepene *forståelse* og *interesse* som brukes i forskningsspørsmålet, og tenke at efferent har sammenheng med forståelse, mens estetisk handler mer om interesse. Imidlertid vil jeg påpeke at det trolig heller er slik at forståelse og interesse inngår i begge typene lesing.

2.3.2 Forestillingsverdener

Det andre hovedbidraget innenfor litteraturdidaktikken i denne oppgaven handler om *föreställingsvärld*, oversatt til norsk som forestillingsverden, som Judith A. Langer benytter i boka *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Hun definerer forestillingsverden som «[...] den värld av förståelse som en person besitter vid en given tidspunkt. Föreställingsvärldar är textvärldar i vårt inre och de skiljer sig åt mellan olika individer» (Langer, 2017, s. 27). Å gå inn og ut av ulike forestillingsverdener, kan gjøre at elever får innblikk i og forståelse for det spesifikke litterære. Dette kan også bidra til å øke interessen for skjønnlitteratur fordi det blant annet innebærer hvordan det som leses kan få betydning for deres eget liv. På den måten har forestillingsverdener betydning for forskningsspørsmålet. Forestillingsverdener blir til i interaksjon mellom leseren og teksten. Dette gjør også at forestillingsverdenen kan endres kontinuerlig, for eksempel når en idé

utvikles eller når en ny idé dukker opp (Langer, 2017, s. 27-29; 35). I klasserommet påvirkes elevene blant annet av hverandres og lærerens tolkninger og dermed hverandres forestillingsverden, dersom den uttrykkes. Om dette skriver Langer:

Tanken om föreställningsvärldar leder till antagandet att när en text har lästs upp i en klass har alla eleverna (och läraren) sine egna tillfälliga intryck som kan förändras i relation till egna och andras idéer. Den mener också att läsande är en tolkande handling (i den meningsbyggande betydelsen som pedagoger använder, inte i den formella tolkningsbetydelsen som används av recensenter) (sst., s. 36).

Sitatet er interessant av flere grunner. For det første samsvarer åpenheten for ulike tolkninger med det konstruktivistiske ståstedet som denne oppgaven har, som nevnt tidligere. For det andre kan vi stille spørsmål til når elevene eventuelt skal utfordres til å dele tankene sine med hverandre og om læreren skal komme med sine tanker. På den ene siden vil kunne være givende å se andres tolkninger av samme tekst. På den andre siden vil kanskje noen elever, spesielt dersom deres tolkning avviker fra flertallets, og kanskje særlig lærerens, oppleve sin egen tolkning som feil. Tanken om at en tolkning i seg selv kan være feil står i kontrast til den konstruktivistiske tankegangen. Det kan være vanskelig å finne en balanse som tar hensyn til både fordelene og ulempene med å dele tolkningene og forestillingsverdenene med hverandre. I denne sammenheng er det også viktig å ha i mente at det er store forskjeller mellom lærerens og elevens kompetanse. Dette gjør at de leser forskjellig. Læreren har erfaring med å forholde seg til tekster med større distanse og reflektere mer over dem. I denne sammenheng er det imidlertid viktig å huske at det er ulike former for kompetanse, ikke kvalitetsforskjell. I møte med noen tekster vil elevene ha større kunnskap om temaet, og slik også bedre mulighet for innlevelse (Hennig, 2017, s. 77).

Langer skiller videre mellom fem faser i konstruksjonen av en forestillingsverden. Fasene kan hjelpe lærere å forstå hva som foregår når elever leser. På den måten kan lærere støtte elevene i deres lesing. Fasene er ikke lineære, men kan forekomme når som helst under lesingen. Noe som er interessant i den forbindelse er at fasene både handler om å leve seg inn i tekstene, og slik ha mulighet til å få interesse for dem, men også om å se dem med et distansert blikk og kunne få forståelse på ulike plan.

Fase én handler om å være utenfor for så å gå inn i en forestillingsverden. I denne fasen forsøker leseren å tilegne seg nok inntrykk til å kunne skape en forestilling om hva teksten skal handle om. Til å skape en forestilling bruker vi vår egen kunnskap og erfaring, tekstens ytre drag og andre tilgjengelige ledetråder. Neste fase handler om å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden. Her er leserne fordypet i sin egen forestillingsverden. De bruker ny informasjon til å bekrefte og gå bort fra det de allerede vet. Den tredje fasen skiller seg vesentlig fra de forrige. I de to første fasene anvendes kunnskap og erfaring til å skape retning eller orden i de tekstverdenene som utvikles, mens vi i denne fasen bruker oppfatningen vi har utviklet, altså tekstverdenen, for å øke egen kunnskap og erfaring. Denne fasen handler om å stige ut av forestillingsverdenen og la den påvirke eget liv. Fasen brukes ikke like mye som de andre fasene. Dette kan skyldes at ikke alle tekster påvirker våre liv på en slik måte at vi kan lære av det og fordi vi av og til trenger mer litterær erfaring før en tekst kan påvirke oss (Langer, 2017, s. 37-41).

Fase fire handler om å distansere seg fra forestillingsverdenen og objektivere vår forståelse og leseopplevelse av selve teksten. Her granskes teksten med et mer analytisk blikk. Den siste fasen er å gå ut av en forestillingsverden og bevege seg videre. Fasen forekommer ikke like ofte som de andre fasene. Det skyldes at den forekommer i situasjoner når leseren har bygget tilstrekkelige rike og velutviklede forestillingsverdener. Da har han fått den kunnskapen eller de innsiktene som er tilgjengelig i nye situasjoner og som kan mangle forbindelse med tidligere sammenhenger. I denne fasen bruker leseren kritiske aspekt ved forestillingsverdenen for å kunne opprette en ny forestillingsbyggende erfaring. Slik stiller fasen store krav til leseren. Hver av forestillingsverdenene utveksles av de skiftende relasjonene mellom jeget og teksten som oppstår fra fase til fase (sst., s. 41-43).

Slike forestillingsverdener er individuelle, men elever påvirkes av sine ulike erfaringer, motivet for å lese, deres antakelse om hva læreren vil og deres oppfatning om hva som er politisk eller sosialt korrekt (sst., s. 66). Det blir opp til læreren å forsøke å legge til rette for å ha et fellesskap i klassen hvor elevene føler seg trygge på at de kan si hva de tenker, slik at de får dele og utvikle sine egne forestillingsverdener. Klasserommet må være et sted hvor elevene kan prøve ut sine tolkninger. Samtidig må både lærer og elever være åpne for at deres forståelse av teksten kan forandre seg gjennom interaksjonen som foregår i klasserommet (sst., s. 109). Dette innebærer imidlertid at det ikke finnes en «riktig» tolkning, men at «[i]ndividens utbytte med texten och de föreställningsvärldar som utveclas är ofrånkomligt

sammankopplade med just den individens personliga, kulturella, historiska, sociala og akademiska erfarenheter (Langer, 2017, s. 110). Når elevene bygger forestillingsverdener bruker de sine tidligere erfaringer med litteratur og sin literacy (sst., s. 107).

Tanken om forestillingsverdener hjelper oss å betrakte forståelse som noe flytende og sosialt betinget, og at den påvirkes av interaksjon og erfaringer i både klasserommet og utenfor. Dette kan igjen få oss til å reflektere over elevenes tanker, hvordan vi kan støtte dem og gi dem noe å speile seg i (sst., s. 67). Noen er kritiske til forestillingsbyggende undervisning fordi de mener det tillater eleven å si hva som helst. Tanken er imidlertid at det skal hjelpe elevene å undersøke og forbedre sine tolkninger ved å stimulere tankene og gi dem hjelp til å samarbeide slik at innlæringen går framover (sst., s. 156).

Til syvende og sist handler det om det som kalles en hermeneutisk sirkel, «der vi beveger oss gjennom en rekke mindre opplevelser og nye oppdagelser, på vei mot en stadig større helhetlig forståelse av fenomenet litteratur» (Hennig, 2017, s. 30). Lesingen er nemlig ingen rettlinjert prosess. Vi beveger oss mellom deler og helhet, og prosessen med å skape en forestillingsverden tar aldri helt slutt (sst., s. 156).

En utfordring i skolen er at det ikke er nok med kun innlevelse og interesse. Elevene må også trenes i å sette ord på innlevelsen fordi et mål i skolen er å se at elevene har lært noe. Dette handler om selve skoleringen. Langers faser kan bidra til dette fordi enkelte av fasene handler om å distansere seg fra tekstene, for på den måten å få forståelse av dem. Dette går rett inn i forståelsesdelen av forskningsspørsmålet.

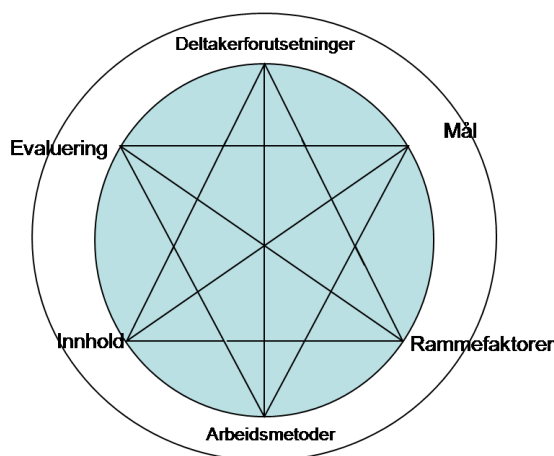
I forbindelse med forestillingsverdener skriver Åsmund Hennig om det han kaller *effektive lesere*. Ifølge han er effektive lesere aktive og utøvende lesere som raskt etablerer en forestillingsverden i møte med en tekst som engasjerer. Videre skriver han at effektive lesere leser med lyst, innlevelse og nysgjerrighet. Han mener at et mål med litteraturundervisningen er å gjøre elevene til effektive lesere ved å lære dem noe om hvordan de kan lese litteratur, litterære tekster, konteksten rundt litterære tekster og sin egen lesing (Hennig, 2012, s. 17)

Det finnes lite forskning knyttet til Langers faser i norsk skolesammenheng. En av de få studiene som er gjort på dette, er Anne Håland og Trude Hoels studie, som handler om hvordan 1. klassinger på barneskolen posisjonerer seg som litterære lesere. I forbindelse med

forskningen hadde de konstruert et opplegg som skulle gi rom for at elevene kunne posisjonere seg som litterære lesere. Her tok de utgangspunkt i Langers faser og laget spørsmål knyttet til hver fase. I fellesskap skulle læreren lese to bildebøker for barna som klassen så skulle snakke om. Studien viser at 6-åringer er i stand til å posisjonere seg som litterære lesere og til å gå inn, gjennom og ut av de ulike fasene, til tross for begrenset livserfaring (Håland & Hoel, 2016). Ettersom studien deres tar for seg elever på barneskolens evne til å gå gjennom de ulike fasene, er den litt på siden av ungdomstrinnet som er fokuset i denne oppgaven. Likevel har studien relevans, for i og med at elever på barneskolen kan danne seg forestillingsverdener indikerer dette at ungdomsskoleelever som har mer litterær erfaring trolig også kan det.

2.4 Litteraturundervisningen og skolens rammevilkår

Som lærer vil litteraturredidaktikken være en kilde til å ta begrunnede valg i forbindelse med planlegging, gjennomføring og evaluering av litteraturundervisningen (Hennig, 2017, s. 62). For at lærerne skal kunne skape en litteraturundervisning som øker elevenes forståelse av og interesse for skjønnlitteratur, må de vite hvilke forutsetninger og faktorer som ligger til grunn for å få til dette og hvilke forutsetninger som påvirker. Den didaktiske relasjonsmodellen er en velkjent pedagogisk modell som gjør rede for slike forutsetninger. Her ser jeg nærmere på elementene i den didaktiske relasjonsmodellen. Disse kommer til å være relevante senere i oppgaven.



Figur 1: Didaktisk relasjonsmodell (Mestring.no, 2018)

2.4.1 Innhold og arbeidsmåter

Jeg starter med å se på innhold og arbeidsmåter. Innhold handler blant annet om hvilken litteratur læreren velger å bruke i undervisningen. Følgende sitat bekrefter hvor sentralt tekstarbeidet er i skolen: «[...] uansett hva man måtte mene om barn og unges lesevaner, så handler skolehverdagen deres stort sett om arbeid med ulike tekster» (Torsen, 1999, s. 159). I den sammenheng er det viktig at norsklærerne har et bevisst forhold til hvilke tekster de benytter i timene. Dette er fordi «[l]itteraturformidling og litteraturpedagogikk dreier seg om å lese med lyst i skoletida. Det er i skolen vi har anledning til å nå alle, også de som ikke er omsluttet av en sterk lesekultur hjemme» (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007b, s. 169). Samtidig er det viktig at lærerne gir elevene verktøy til og arbeidsmåter å møte tekstene med. Her er det viktig å huske på at «[å] drive god leseoppdragelse er mer enn en forbigående hendelse over en kort tidsperiode. Arbeidsmåter og litteraturopplevelser må rotfestes i skolehverdagen for å skape en varig lesekultur» (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007a, s. 148).

Ved lesing av litteratur kan vi velge å benytte lesestrategier. Bruk av lesestrategier er imidlertid ikke uproblematisk. Lærerne står ovenfor en utfordring, som er å skape en situasjon som fører til en genuin leseopplevelse. Dessverre har mange av litteraturundervisningens metoder motsatt virkning (Rosenblatt, 2002, s. 61). Lesestrategier kan muligens motvirke de gode litteraturopplevelsene ved å gjøre lesingen for tørr og teknisk. Litteraturundervisningen kan slik ende opp i formalisme og begrepsrytteri, mens det levende engasjementet i teksten går tapt, selv med de beste hensikter. Da blir fokuset mer på å lære noe av teksten enn på selve leseopplevelsen. Marthe Moe er inne på noe av dette når hun forteller:

«Mitt inntrykk er likevel at det i skolen fort skapes et skille mellom litteraturen vi leser for underholdning, og litteraturen vi leser for å lære å analysere eller for å forstå litteraturhistorie. Da blir ofte ungdomslitteratur plassert i kategorien underholdning, mens annen, gjerne kanonisert, litteratur blir gjenstand for teoretisk tilnærming» (Moe, 2014, s. 193).

At lesestrategier kan være med å motvirke de gode litteraturopplevelsene, kan kanskje være noe av grunnen til at de har vært mer benyttet i sammenheng med sakprosa enn skjønnlitteratur.

Her gjelder det å finne en balanse, som jeg også skrev om innledningsvis, i måten læreren legger opp arbeidet med skjønnlitteratur. Forhåpentligvis kan undervisningen både øke elevenes forståelse av og interesse for skjønnlitteratur, som er fokuset i problemstillingen.

Til tross for utfordringene med å bruke lesestrategier, er lesestrategier en velkjent måte å arbeide med tekster på. Tidligere læreplaner hadde mer metodetvang når det gjaldt hvilke metoder som skulle benyttes, mens norskplanen i LK06 gir mer metodefrihet (Bjerke, Jansson & Skjelbred, 2014, s. 20). Dette gir lærerne mye frihet, men også mye ansvar. Strategiene de velger bør ha sammenheng med formålet med lesingen. Videre i dette delkapittelet tar jeg for meg noen ulike lesestrategier, uten på noen som helst måte å prøve å gi en helhetlig oversikt, noe som ville blitt for omfattende her. I denne sammenheng har jeg valgt å fokusere på de lesestrategiene som kom opp under datainnsamlingen og noen strategier som er svært anerkjente i litteratursammenheng. Her ser jeg på om, og i så fall hvordan, disse kan være med å skape en levende og god litteraturundervisning som bidrar til forståelse av og interesse for skjønnlitteratur. De ulike strategiene får forholdsvis mye plass i denne sammenheng fordi de står sentralt videre i oppgaven.

Førlesingsfasen, lesingsfasen og etterlesingsfasen

Anne Håland og Gro Ulland skriver at det i arbeidet med tekster kan være lurt å dele lesingen opp i før, under og etter lesing (Håland & Ulland, 2014, s. 264). Videre i oppgaven kaller jeg disse for førlesingsfasen, lesingsfasen og etterlesingsfasen. Det kan nok diskuteres om fasene kan kalles lesestrategier og ikke heller faser som det kan benyttes ulike lesestrategier i. Når jeg likevel velger å behandle dem som lesestrategier her, skyldes det at det virker som lærerne i intervjuene ser på dem som strategier. Førlesingsfasen handler om å forberede seg på lesingen. Det kan blant annet dreie seg om å henge teksten på «knagger» eller forkunnskap elevene har fra før (Ulland et al., 2014, s. 125). Dette kan gjelde for eksempel tidsepoke, forfatter eller type tekst og om å gjøre elevene bevisste på målet med lesingen. For lærere kan det være vanskelig finne en god balansegang her fordi noen elever trenger få innspill før de blir motiverte mens andre ønsker dialog gjennom ei hel bok (Lesesenteret, 2008, s. 47). Poenget vil uansett være å prøve å skape interesse for teksten.

Lesingsfasen er når teksten blir lest. Det er mange måter å lese en tekst på, alt fra skumlesing til nærlesing. «I dag blir nærlesing gjerne regnet som en av flere lesestrategier som elevene skal mestre, og det er ikke uvanlige å se nærlesing nevnt sammen med skumlesing, letelesing

og lignende strategier» (Fjørtoft, 2014, s. 188). Nærlesing er en analytisk lese måte som handler om å avdekke interne spenningsmønstre, paradokser og motsetninger i litterære tekster (sst.). I skolesammenheng innebærer nærlesing at elever leser gjennom en tekst flere ganger for å kunne få en større forståelse av den. Det handler om å klargjøre hva teksten handler om (Håland & Ulland, 2014, s. 265).

Etterlesingsfasen handler om å arbeide med teksten etter at den er lest. Det innebærer å hjelpe elevene til å samle tråder og gi uttrykk for egen forståelse av teksten (sst.). Selv om fasene i utgangspunktet er ment som hjelp for elevene ved å føre dem inn i tekster og hjelpe dem å bearbeide dem, kan fasene også være med å skygge for selve leseopplevelsen for enkelte elever fordi den ikke blir så naturlig som den ellers kunne blitt.

Oppgavejobbing

Oppgavejobbing er tatt med som en lesestrategi fordi det gjennom observasjonen og intervjuene kommer fram aspekt som gjør at dette må anses som en lesestrategi i denne studien. I denne sammenheng mener jeg med oppgavejobbing det å jobbe med ferdiglagde oppgaver til skjønnlitterære tekster imens de leses og/eller etterpå. Oppgavene kan ha ulikt fokus. Anne-Kari Skarðhamar har utviklet tre typer spørsmål som kan brukes og er blitt svært anerkjente i forbindelse med skjønnlitteratur. I utgangspunktet skriver Skarðhamar om spørsmålene i forbindelse med analysesamtale, men jeg mener at det ikke er noen begrensninger for også å kunne benytte de knyttet til andre lesestrategier. Når jeg velger å introdusere dem i sammenheng med oppgavejobbing, skyldes dette at jeg senere i studien omtaler de i forbindelse med denne lesestrategien.

Den første kategorien er identifikasjonsspørsmål, som innebærer spørsmål som ikke stiller noen krav til kunnskap, men som handler om å identifisere seg med noe eller noen i teksten. Kategori to er refleksjonsspørsmål. De skal lokke fram resonnement og refleksjon over det som finnes i teksten, og gir på den måten mulighet for analyse av skjønnlitterære teksters innhold og formspråk på elevenes nivå. Den siste kategorien er overføringsspørsmål. Formålet med dem er at de sikter mot å knytte forbindelse mellom fiksjonen og virkeligheten (Skarðhamar, 2011, s. 82-84). Spørsmålene kan bidra til å skape både interesse og forståelse, avhengig av hvilke spørsmål som stilles. Selv om oppgavejobbing kan være en konkret og dermed grei måte å jobbe med tekster på, vil trolig mange elever oppleve den som ganske tørr.

BISON-blikk

BISON-blikk er en nokså vanlig lesestrategi å bruke, spesielt i forbindelse med sakprosa. Når jeg nå har valgt å nevne den i forbindelse med skjønnlitteratur, er det fordi de intervjuede lærerne fokuserer på denne strategien i intervjuene. Strategien består av å se på ulike bestanddeler i en tekst, før selve teksten leses. De ulike bestanddelene en konsentrerer seg om, representeres av bokstavene i ordet «BISON», og er bilder, innledning, sluttdel, overskrifter og nøkkelbegrep. Selv om det er en mindre benyttet lesestrategi når det kommer til skjønnlitteratur, kan det å se på noen av bestanddelene være nyttig også i den forbindelse.

Høytlesing med lesestopp

I *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* skriver Anne Håland og Gro Ulland:

Høytlesing med lesestopp vil si at læreren har lagt inn planlagte stopp i lesingen. I disse lesestoppene vil læreren ha fram elevenes tanker og refleksjoner omkring teksten som blir lest. Hvis det ikke er meningen at lesestoppet skal vare så lenge, kan en be elevene snakke sammen i grupper om hva de tror vil skje videre. Er lesestoppet av litt lengre art, kan en be elevene skrive videre fra et vendepunkt i teksten, eller til og med skrive sin egen slutt på historien. Lesestoppene kan være motivert av ulike formål med lesingen (Håland & Ulland, 2014, s. 265-266).

Denne lesestrategien er todelt. Den første delen er høytlesingen, som kan bli gjort av både læreren og elevene. En fordel med høytlesing er at det gir alle elevene, uavhengige av bakgrunn, leseerfaring og språkmestring, lik tilgang til teksten og de får på den måten også felles leseopplevelser (Lesesenteret, 2008, s. 15). Slik henger forhåpentligvis flest mulig av elevene med. Del to er lesestopp. Stoppene kan ha ulik lengde og formål. Høytlesing med lesestopp kan bidra til å gi elevene forståelse av og interesse for litteratur. Dette skyldes at sannsynligheten for at flere henger med i teksten øker og at det skapes rom for læreren til å kunne fokusere på interessante aspekt ved teksten. Samtidig er det visse mulige ulemper med denne lesestrategien. En av dem er at elevene kan oppleve pausene som en unaturlig stopp i lesingen, noe som ikke bidrar til å skape en autentisk leseopplevelse. Lesestopp kan ødelegge en god høytlesingsopplevelse. Slik kan noen av fordelene med metoden kanskje miste noe av effekten.

Den litterære samtalen

Gro Ulland bruker Aase sin definisjon av en litterær samtale når hun definerer den som en «klassemtale som uttrykker leseerfaringer og som har som formål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene (Aase, 2005b, s. 106)» (Ulland, 2016, s. 99). Hun mener videre at den litterære samtalen skiller seg fra en vanlig samtale, fordi den foregår i skolesammenheng og er iscenesatt av læreren (sst.). Håland og Ulland hevder at: «Den litterære samtalen i klasserommet er en av de metodene som er best egnet til å heve elevenes litterære kompetanse» (Håland & Ulland, 2014, s. 260). Åsmund Hennig poengterer at det kan virke noe ambisiøst å bruke benevnelsen «litterær samtale», når en i skolesammenheng alltid har snakket om litteraturen. Samtidig fokuserer han på at en med dette ønsker å sette samtalen i litt fastere rammer og at det skal være en undervisningsform som læreren tillegger en klar intensjon (Hennig, 2017, s. 161). Han mener ikke at dette betyr at læreren trenger å ta direkte plass i samtalen, men at hun skal medvirke til å drive samtalen framover (sst., s. 165)

Imidlertid kan det være vanskelig å gi den støtten den litterære samtalen krever. Det skyldes at den står i kontrast til den tradisjonelle samtaleformen som har vært preget av at elevene svarer på lærerens eller bokas spørsmål (Hennig, 2012, s. 31). Et viktig poeng er at en litterær samtale ikke skal være en kontrolløvelse, men en oppriktig samtale om teksten og at alle elevene er like velkomne, uansett opplevelse (Tønnessen, 2007, s. 52). Det uttrykkes fint her: «Litterære samtaler som tar utgangspunkt i leserens eget møte med teksten, og som får retning ved arbeidsmåter som oppfordrer og utfordrer egen tenkning, skaper engasjement hos de fleste lesere» (sst., s. 58). Dette har tydelig sammenheng med å skape interesse for skjønnlitteratur, som er fokusert på i forskningsspørsmålet. Til tross for alle fordelene, risikerer en også mye i litterære samtaler. Det er både fordi det kan være vanskelig for elevene å uttrykke sine faktiske litterære erfaringer og fordi lærerens erfaring kan gjøre det vanskelig å legge til rette for at elevene opplever samtalen som autentisk. Litterære samtaler står i fare for å bli dominert av lærerens perspektiv. Dette stiller mange krav til lærerne.

2.4.2 Mål og evaluering

Mål og evaluering er to interessante elementer i forbindelse med skjønnlitteratur, som på sett og vis henger sammen. Felles for begge er at de bør være kjent for elevene ved starten av den relevante undervisningen. Dette vil si at elevene bør kjenne til målet de skal nå og hvordan de

skal vurderes, dersom de skal bli vurdert. Mye av skolens virksomhet er preget av efferent lesing og en tanke om testing (Kjelen, 2013, s. 63). Selv om litteraturundervisningen i utgangspunktet handler om å kunne sette elevene fri, påvirkes også den av den efferente holdningen som preger skolen ellers. Dette kan gjøre det utfordrende å undervise i litteratur.

Kravet om vurdering og karaktersetting i skolen kan komme i konflikt med en relativt fri litteraturundervisning, som for eksempel kjennetegner bruk av litterære samtaler (Tønnessen, 2007, s. 52). Det skyldes at læreren ved å legge opp til en relativt fri litteraturundervisning, delvis mister kontrollen over hvor det hele kommer til å ende. Da kan det være krevende å styre undervisningen mot en planlagt evaluering. Evalueringskravet kan også være med å begrense elevenes mulighet for forståelse av og interesse for skjønnlitteratur fordi forståelse og interesse ikke nødvendigvis er så lette å måle. Her vil jeg understreke viktigheten av å se etter evalueringsmåter som tar vare på elevenes kreativitet og tolkningsevne, altså det å prøve å komme lenger enn til bare kunnskapsspørsmål og overfladiske spørsmål i retning av: «Finn budskapet og temaet». I sammenheng med evaluering finnes det også muligheter for individuelle presentasjoner eller gruppepresentasjoner av noe av det som har vært gått i dybden på i litteraturundervisningen, gjerne dramatisering osv. Her synes jeg betydningen av muntlig innsats også bør understrekes.

2.4.3 Rammefaktorer

Kategorien rammefaktorer er en omfattende kategori som rommer alt fra ressursene som er til rådighet i undervisningssituasjonen, deriblant læremidler, samt andre faktorer som for eksempel tid og disposisjon av skolehverdagen. Her nevner jeg bare den faktoren som oppleves som mest betydningsfull for denne studien, nemlig tid. Den viktigste forutsetningen for litteraturformidling er at det blir satt av tid til det (Lillesvangstu, 2007, s. 16). At tid er et viktig aspekt når det gjelder arbeid med skjønnlitteratur bekreftes her: «Mange elever sier at de må ha sammenhengende tid for å ha glede av å lese bøker» (sst.). Selv om tid i seg selv ikke automatisk gjør at elever får glede av og interesse for litteraturlesingen, vil tid trolig bidra til å øke sannsynligheten for at de får interesse.

2.4.4 Deltakerforutsetninger

Deltakerforutsetninger handler om de som deltar i læringssituasjonen, i dette tilfellet lærer og elever. Når det gjelder læreren omhandler dette blant annet hennes interesse i og erfaring med skjønnlitteratur, samt de valgene hun gjør med tanke på undervisningen.

Vedrørende elevene er det mange faktorer som kan spille inn på deres forhold og atferd til skjønnlitteratur, blant annet påvirker bakgrunnen deres. Louise Rosenblatt konkluderer med at det ikke finnes noen allmenne lesere eller noen allmenn tolkning, men en rekke ulike relasjoner mellom lesere og tekster (Rosenblatt, 2002, s. 235). Alle elever er forskjellige og deres lesing er individuell. Det handler blant annet om elevenes tekniske leseferdighet og kjennskap til litterære sjangere. Lesingen avhenger også av deres interesse, mens interessen igjen avhenger av hvilke tekster som blir lest. På den måten har elever ulike forutsetninger for å forstå skjønnlitterære tekster (Skarðhamar, 2011, s. 71). Selv om ikke alle tekstene i norskfaget treffer like godt, har norskfaget hatt stor betydning for utviklingen av livslang leseglede for mange (Fjørtoft, 2014, s. 183).

I denne sammenheng velger jeg å kommentere to ulike deltakerforutsetninger som kan påvirke elevenes forståelse og interesse. Dette er klasse og kjønn. Begge disse forutsetningene oppleves som spesielt relevante i forbindelse med datainnsamlingen i studien. Det kommer jeg tilbake til senere. I denne forbindelse ser jeg på hva tidligere forskning sier om forholdet mellom disse forutsetningene og lesing av skjønnlitteratur. Fellesnevneren er at forskning viser at både klasse og kjønn har betydning for elevenes lesing.

Klasse

Mange studier, både i Norge og andre land, viser at barn fra hjem med høy sosioøkonomisk status og med foreldre med høy utdanning, ofte får større utbytte av undervisningen på skolen enn andre barn. Det skyldes blant annet at de tidlig blir en del av relevante tekstpraksiser (Blikstad-Balas, 2016, s. 37). En norsk forsker, Sylvi Penne, har forsket på dette. Hun har sett på hvordan sosiokulturelle forskjeller viser seg i hvordan elever forholder seg til tekster de møter på skolen. Studien hennes hevder at de som kjenner seg igjen i skolens tekstkultur viser større engasjement og forståelse enn andre. Disse elevene kommer generelt sett fra hjem som hører til middelklassen og ikke arbeiderklassen (sst., s. 41). Denne signifikante sosiokulturelle forskjellen er relevant når elevene skal jobbe med tekster på

skolen. Om dette hevder Åsmund Hennig at hva slags familie og lesekultur mennesker blir født inn i og hvilke lesevaner vi utvikler fra vi er små, er av stor betydning for leseferdigheter og kunnskap om teksttyper (Hennig, 2017, s. 77).

Lignende funn finner vi også i forskningen til Shirley Brice Heat, en amerikansk lingvistisk antropolog. Forskningen hennes viser at barnas sosiokulturelle bakgrunn spiller en stor rolle for deres evne til å forholde seg skolens tekstpraksis. Dette er fordi noen barn er fra hjem hvor de systematisk inkluderes i ulike sosiale praksiser knyttet til språk og tekster. På den måten blir de sosialisert inn i skolens måte å forholde seg til tekster på. Også hennes funn var at barn fra middelklassen hadde en fordel i denne sammenheng framfor elevene fra arbeiderklassen (Blikstad-Balas, 2016, s. 38). Selv om funnene er over 30 år gammel, finner vi lignende trekk i Norge i dag. Et noenlunde sammenlignbart resultat bekreftes i en masteroppgave av Vibeke Bergersen. Hun viser til universitetslektor Nina Nøttaasen Gabrielsen som igjen henviser til PIRLS-undersøkelsen fra 2011. Denne konkluderer med at det er sammenheng mellom antall bøker i et hjem og barns leserelaterte ferdigheter, og at jo flere bøker det finnes i et hjem generelt sett, jo høyere er barns leseferdigheter (Bergersen, 2015, s. 64).

James Paul Gee, en amerikansk forsker som blant annet har jobbet med diskursanalyse, sosiolingvistik og literacy, har undersøkt hvordan elevens primære diskurs, hjemmet, påvirker deres møte med skole (Blikstad-Balas, 2016, s. 39-41). Hennig henviser til James Paul Gees bok, *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*, når han skriver: «Det å vokse opp i et litterært hjem betyr mye. Barn som vokser opp med foreldre som leser, ikke minst bøker, har større sjanse for selv å begynne med slikt» (Hennig, 2012, s. 68). Slike forskningsresultat indikerer at tilgangen til bøker har betydning for den første leseopplæringen. Som et resultat av dette får skolen, som barnets sekundære diskurs, et stort ansvar for lesingen i møte med barn som ikke har blitt lest for. Lærerne må gjøre elevene vant med en diskurs som andre barn allerede er en del av. Dette er viktig fordi det trolig er her mye av det viktige grunnlaget for elevenes leseferdighet og -interesse legges, noe som vil ha påvirkning på elevenes interesse for lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet.

Kjønn

I et kapittel i to ulike utgaver av boka *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* skriver den norske forskeren Astrid Roe om kjønnsforskjeller blant norske elever når det gjelder lesing. I det følgende trekker jeg ut noen

av de funnene som har relevans i denne sammenhengen. Grunnen til at jeg refererer til begge utgavene av kapittelet, er at de har litt ulike fokusområder, som begge er aktuelle. Resultatene fra PISA-undersøkelsen fra år 2000, hvor lesing hadde hovedfokuset, viser store forskjeller mellom gutters og jenters prestasjon i lesing, og da særlig når det gjelder skjønnlitteratur (Roe, 2002, s. 114). De samme resultatene viser at kjønnsforskjellen i jentenes favør var større i Norge enn i de fleste andre land og at jenter bruker mye mer tid på frivillig lesing enn gutter, særlig når det gjelder skjønnlitteratur (Roe, 2012, s. 104; 126).

Roe skriver: «For det er ingenting som tyder på at guttene ikke kan lese, det er nok mer viljen det står på. Men elevene kan ikke bare holde på med de tekstene som er morsomme og spennende» (sst., s. 127). Uten å være stigmatiserende, kan en dermed si at en generell tendens er at gutter i større grad enn jenter er opptatt av at tekster skal være spennende. IEA-undersøkelsen fra 1991 viste at gutter skåret bedre på tekster som hadde en mannlig hovedperson og spennende innhold, men resultatene viste ikke at jenter skåret bedre på tekster med kvinnelig hovedperson og spennende innhold. Andre undersøkelser viser også at gutter gjør det bedre dersom teksten tar opp et aktuelt tema som angår dem (Roe, 2002, s. 114-115). Det er ikke nødvendigvis slik at gutters innlevelsessevne er dårligere enn jenters. Hennig hevder at: «Vi mennesker har en medfødt glede over å leve oss inn i en fiktiv verden. En slik glede forutsetter at vi kan identifisere oss med de fiktive personene» (Hennig, 2017, s. 31). Dette innebærer at det er naturlig for elever, også gutter, å leve seg inn i tekster, men at det er mer sannsynlig at gutter lever seg inn i tekster dersom visse «kriterier», som nevnt ovenfor, foreligger. Selv om flere av disse resultatene er hentet fra undersøkelser som ligger noen år tilbake i tid, er det lite som tyder på at dette har endret seg generelt sett.

2.5 Teksthendelser

Her rettes oppmerksomheten mot teksthendelser. Begrepet *teksthendelse* er oversatt fra den engelske varianten «literacy event». Marte Blikstad-Balas har oversatt forfatter David Bartons definisjon av teksthendelse, og definerer det som «alle typer hendelser i dagliglivet der skrift spiller en rolle» (Blikstad-Balas, 2016, s. 45). I boka *På jakt etter svar og forståing* skiller Anne Løvland mellom fire ulike teksthendelser i klasserommet. Hun skriver om dem i forbindelse med fagtekster (Løvland, 2011, s. 28-34). Når jeg videre i oppgaven velger å benytte dem i forbindelse med skjønnlitteratur, skyldes det at jeg ser mange trekk i disse

teksthendelsene som kan overføres til denne typen tekster også. I oppgaven brukes teksthendelser for å se om fokus på dem kan tilrettelegge for forståelse av og interesse for skjønnlitteratur. Her kommer jeg derfor kort til å skissere Løvlands fire ulike teksthendelser, men samtidig dra det inn i en skjønnlitterær sammenheng.

Den første teksthendelsen er *substansutvikling*. Hovedpoenget her er at læreren skaper en klasseromtekst som skal hjelpe elevene til å få faglig kunnskap ut av teksten. Læreren har slik hovedansvaret, selv om elevene også deltar. Den neste teksthendelsen er *strategiutvikling*. Også strategiutvikling handler om at elevene skal få faglig kunnskap ut av teksten. Samtidig innebærer teksthendelsen å øke elevenes lesekompetanse gjennom lesestrategier. Slik blir fokuset mer rettet mot lesing av teksten enn mot substansen. Her er det også læreren som styrer fordi det er hun som kjenner til strategien, men samtidig blir elevene aktivisert. Teksthendelse tre er *svarjakt*. Her har læreren en enda mer tilretteleggende rolle. Formålet er å trekke ut mindre deler av en mer omfattende tekst gjennom for eksempel å skulle svare på oppgaver. Den siste teksthendelsen er *tekstskaping*. Denne omhandler at elevene skaper tekster på et mer eller mindre selvstendig grunnlag, for eksempel gjennom prosjektarbeid. Målet her er ikke detaljkunnskap, men forståelse av en helhet. Løvland bruker tekstskapingsbegrepet i betydning av at elevene skal skape en ny tekst, oftest gjennom skriving. Jeg bruker det mer synonymt med å tolke eller snakke om tekster i klasserommet. Dette innebærer på en måte en mer indirekte tekstskaping (Løvland, 2011, s. 28-34).

2.6 Oppsummering

I teorikapittelet har mange ulike teoretiske bidrag fått innpass. Mengden bidrag kan muligens gjøre at kapittelet virker litt oppdelt, men til tross for at det er mange forskjellige bidrag, peker mange av dem mot det samme. Jeg vil i denne sammenheng derfor forsøke å trekke ut det essensielle i teorikapittelet og samtidig peke framover mot analysedelen.

Dagens norske skole preges av en nytte- og ferdighetsdiskurs som også påvirker litteraturlesingen i norskfaget. Som følge av blant annet dette peker flere studier på at norsklærerne tenderer mot å vektlegge en efferent lesing, på bekostning av en estetisk lesing. Det er flere årsaker til at den estetiske lesingen nedprioriteres. Blant annet kan det skyldes mangel på tid og behovet i skolen for å ha en evalueringsform som tester elevenes kunnskap, framfor deres kreativitet. Dersom den estetiske lesingen ikke settes i fokus, kan dette regnes

som en svakhet i skolen fordi elevene på den måten går glipp av en innfallsvinkel som kunne vært med å øke deres forståelse av og interesse for skjønnlitteratur. En viktig teoretiker når det gjelder å beskrive en slik litteraturundervisning, har for meg vært Louise Rosenblatt, men jeg har også fått viktige impulser fra flere andre teoretikere.

En annen måte å tilrettelegge for at elevene skal få forståelse av og interesse for skjønnlitteratur, er å gi dem mulighet til å leve seg inn i tekstene og danne seg forestillingsverdener. Forestillingsverdener kan ses i sammenheng med den konstruktivistiske tilnærmingen til tekster, hvor den enkelte elevens forståelse og tolkning av en tekst settes i fokus. Når det gjelder teorien om forestillingsverdener har jeg særlig hentet perspektiv fra Judith Langer, men også fått nyttige bidrag fra blant annet Åsmund Hennig. Det handler ikke om å komme fram til en riktig tolkning eller forståelse, men å kunne begrunne tolkningen. Dette er en ganske radikal forskjell fra tidligere tiders litteraturdidaktiske tilnærminger, som for eksempel nykritikken, der fokuset var på å avdekke meningen med teksten. Samtidig står konstruktivismen i sterk kontrast til mye i skolen ellers.

Opp i alt dette kan det for lærerne være vanskelig å finne en balanse i undervisningen. Poenget med den andre leseopplæringen er å la elevene utvikle en litterær literacy, som handler om å ha forståelse av ulike typer skjønnlitterære tekster. I den forbindelse må lærerne ta mange valg når det gjelder hvordan de vil legge opp undervisningen. De må blant annet velge om de vil benytte lesestrategier, og i så fall hvilke. Det er fordeler og ulemper med å benytte lesestrategier, men også med ikke å gjøre det. Noen lesestrategier kan bidra til å rette fokuset mot den estetiske lesingen, men samtidig kan de muligens gjøre at lærerne føler at de må gi fra seg noe av kontrollen over litteraturundervisningen. En fordel med ikke å benytte lesestrategier kan være at elevene får mer rom til å danne forestillingsverdener, og slik får en interesse for tekstene. Her er det også viktig å huske på at elever er forskjellige og har ulike forutsetninger. Dermed treffer ulike typer litteraturundervisning elevene forskjellig. Imidlertid er det vesentlig at alle føler at leseopplevelsen er autentisk.

I analyse- og drøftingskapitlet ser jeg nærmere på om, og i så fall hvordan, det som kommer fram angående lesestrategier, efferent og estetisk lesing og forestillingsverdener i teorien bekreftes i tekster, observasjonstimene og i lærernes og elevenes tanker rundt dette.

3.0 Materiale og metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for og reflekterer rundt begrunnelsene for valg av materialet og metodene i oppgaven. Jeg starter med materialet.

3.1 Materiale – om prosjektet

I oppgaven tar jeg for meg et eksempel på et undervisningsopplegg som jeg har observert i en 10. klasse. Årsaken til at fokuset er på ungdomstrinnet er, som tidligere nevnt, at vektleggingen av skjønnlitteratur minker på ungdomsskolen kontra på barneskolen. Derfor synes jeg også at det er interessant å rette blikket mot 10. trinn, som er de elevene i grunnskolen som er kommet lengst i skolegangen. Klassen består av 26 elever. Den tilhører en stor ungdomsskole på Sørlandet med fire paralleller. Skolen ligger i en kommune som tradisjonelt har vært ei industriarbeiderbygd, der skole og utdanning tradisjonelt ikke har hatt høy status, spesielt blant gutter.

3.2 Metode

Jeg benytter fire ulike metoder til å belyse forskningsspørsmålet mitt, som er: «Hvordan kan norsklærere i ungdomsskolen skape en litteraturundervisning som øker elevenes forståelse av og interesse for skjønnlitteratur?». Metodene er tekststudium, observasjon, individuelle intervju og gruppesamtaler. Årsaken til at jeg har benyttet så mange metoder er for å få et bredt perspektiv på det jeg undersøker. På den måten kan vi si at jeg har brukt metodetriangulering, som vil si å benytte mer enn én metode (Dalland, 2017, s. 96). På grunnlag av metodene som blir brukt kan forskningsprosjektet mitt karakteriseres både som et studium av arbeid med tekster og et tekststudium med didaktisk orientering. Det skyldes at jeg i tillegg til å studere undervisningsopplegget også analyserer den teksten som er i bruk. Min primære innfallsvinkel er å ta utgangspunkt i litteraturundervisningen i en periode i en klasse på ungdomsskolen, men metodene er så å si likestilte.

Alle metodene kan regnes som kvalitative metoder, ettersom alle handler om å fokusere på relativt få tekster og individ (Ringdal, 2013, s. 227). I utgangspunktet kunne det vært gunstig å observere flere steder og intervju flere lærere og elever for å få et mer dekkende og

troverdig bilde, men det var vanskelig å få tak i flere lærere som hadde mulighet til å bidra. Derfor ble dette praktisk vanskelig. Samtidig begrenset oppgavens omfang hvor mye materiale det var plass til, uten at det ville gå utover muligheten til å få et mer helhetlig bilde av et mindre utvalg informanter. I skolesammenheng er det hovedsakelig kvalitative fenomener og prosesser man studerer (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Metodevalget mitt samsvarer med dette. I forbindelse med datainnsamlingen valgte jeg å gjøre video- og lydopptak. Dette var fordi jeg ønsket å få med meg mest mulig. Å gjøre video- og lydopptak innebærer at jeg behandler personopplysninger, i og med at elevene og lærerne kan gjenkjennes på opptakene. Derfor måtte jeg søke «Norsk senter for forskningsdata» (NSD) om godkjenning av prosjektet. Godkjenningen ligger ved som vedlegg 1.

I forkant av datainnsamlingen plukket jeg ut tre konkrete moment som jeg fokuserte på i forbindelse med alle metodene. Disse ble valgt ut etter nøye overveielse og undersøkelse av teori knyttet til litteraturredidaktikk. Årsaken til utvelgelsen var at momentene oppleves som svært relevante og interessante. Momentene er lesestrategier, estetisk og efferent lesing og forestillingsverdener. Jeg vurderte å ha transkriberingene av observasjon og intervju med som vedlegg. Det kunne vært gunstig fordi det da ville vært mulig å se sammenhengen mellom råmaterialet og bearbeidingen. Likevel vurderte jeg det til at det ikke var nødvendig å ha de med, både fordi det er et veldig omfattende materiale og fordi det er essensen av det som blir gjort og sagt som er viktigst i denne sammenheng. I det følgende gjør jeg rede for de ulike metodene hver for seg.

3.2.1 Tekstanalyse

Først gjør jeg rede for tekstanalysen. I utgangspunktet har jeg konsentrert meg om én tekst, nemlig novellen «Karen» av Alexander Kielland, som er lagt ved som vedlegg 4. I tekstanalysen er jeg spesielt interessert i å se på hvilke muligheter med tanke på litteraturundervisning som finnes i teksten, for senere å se hvordan disse blir benyttet i undervisningen. Formålet mitt er å se hvordan lærere kan bruke teksten slik at den kan bidra til å øke elevenes forståelse av og interesse for skjønnlitteratur, jfr. forskningsspørsmålet. Spesielt vil mulighetene til å gjøre dette gjennom fokus på lesestrategier, efferent og estetisk lesing og forestillingsverdener være i fokus, i og med at jeg vektlegger disse tre momentene i oppgaven. I den forbindelse har jeg også valgt å undersøke et oppgaveark som ble benyttet i

arbeidet med novellen i klasserommet. Oppgavearket ligger ved som vedlegg 5. I tillegg velger jeg noen steder kort å kommentere læreboka *Fabel 10* (som er læreboka i norsk til den klassen jeg observerte i). I forbindelse med denne kommenteres bare de aspektene som regnes som spesielt aktuelle for oppgaven.

For meg var det viktig å sette meg nøye inn i teksten før observasjonen i timene, slik at jeg hadde et klart bilde av tekstens potensial på forhånd. Slik ble poenget å se på teksten i kontekst, altså hvordan den kunne brukes til å skape mening. På den måten kan teksten i klasserommet kalles en *teksthendelse* fordi jeg ser på teksten i bruk i en sosial kontekst, altså i en litteraturredidaktisk sammenheng. Sosialesemiotikeren Anne Løvland bruker begrepet teksthendelse synonymt med begrepet literacyhendinger som handler om at det ikke er tilstrekkelig å kunne lese, men at en også må kunne bruke lesingen i ulike situasjoner (Løvland, 2011, s. 13).

I forbindelse med tekstanalyse er en feilkilde at det vil være vanskelig å trekke generelle konklusjoner om litteraturundervisningens utnyttning av tekster basert på et så lite tekstutvalg i kun én gruppe. Dette vil på mange måter mer bli en vurdering av den enkelte lærerens evne til å utnytte potensialet. I tillegg kan en litterær tekst ha mye ulikt potensial. Det er vanskelig for en lærer å utnytte alle mulighetene i en tekst, både fordi dette er krevende tidsmessig og fordi det er individuelt hvilke muligheter en ser og dermed utnytter. Det samme gjelder når jeg analyserer tekstene.

3.2.2 Observasjon

Den neste metoden er observasjon. Jeg har observert i en ungdomsskoleklasse i fire norsktimer over tre dager. Observasjon handler om å ta i bruk alle sansene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 49). Det er krevende å bruke alle sansene samtidig, noe som gjør observasjon til en krevende metode å benytte. For å få mest mulig ut av observasjonen valgte jeg å gjøre lyd- og filmopptak samtidig som jeg observerte. Jeg søkte NSD for å få tillatelse til dette, noe som ble godkjent. I den forbindelse måtte jeg sende ut et informasjonsskriv angående samtykkeerklæring til elevenes foresatte, ettersom elevene var under 16 år. Skjemaet gjaldt både opptak i timene og i gruppesamtalene. Alle de foresatte godkjente og signerte skjemaet. Samtykkeerklæringen som ble sendt ut ligger ved som vedlegg 2. Læreren

som jeg skulle observere i timene til godtok også å være med på video- og lydopptak. Opptakene gjorde at jeg i etterkant kunne gjennomgå timene og skrive ned det som foregikk. På den måten fikk jeg mulighet til å sjekke notatene fra timene opp mot opptakene. Jeg vurderte imidlertid om jeg ikke skulle filme i timene. Dette var for at elevene ikke skulle fokusere på at det var et kamera til stede og slik oppføre seg annerledes enn de ellers ville gjort. At jeg likevel valgte å filme, var etter nøye overveielse der jeg veide fordelene som større enn eventuelle ulemper. I løpet av observasjonen virket det ikke som om elevene oppførte seg nevneverdig annerledes på grunn av at kameraet var til stede. Dette ble bekreftet av læreren.

På forhånd hadde norsklæreren fortalt elevene at jeg skulle komme å observere i klassen. I begynnelsen av første time var jeg også fremme og introduserte meg og sa hvorfor jeg var der. Jeg fortalte imidlertid kun generelt om prosjektet, altså at jeg skulle skrive om litteraturundervisning, og ikke om hva jeg konkret hadde tenkt å observere. Det var for å unngå at både lærer og elever tilrettela undervisningen for det jeg ønsket å se, ettersom jeg ønsket et mest mulig reelt bilde. I tillegg understreket jeg at kamera og lydopptaker kun var med som ekstra hjelpemiddel for min egen del, og ikke skulle brukes i andre sammenhenger. Det virket som om denne forklaringen ufarliggjorde hjelpemidlene. På grunnlag av dette, kan observasjonen min kalles en åpen observasjon. I dette ligger det at aktørene vet at man driver med observasjon, men uten å vite mange detaljer om prosjektet. En slik observasjon står i kontrast til skjult observasjon, hvor den som observerer har en «ekte» rolle i klassen, for så å bruke den i et forskningsprosjekt (Repstad, 2007, s. 40). Dette kan være etisk problematisk, og jeg var derfor ikke inne på tanken om å gjøre det. Samtidig umuliggjorde valget om å bruke kamera og lydopptaker, en eventuell mulighet for skjult observasjon.

«En systematisk innsamling av data ved hjelp av observasjon forutsetter at observasjonen har et fokus» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 50). I denne sammenheng hadde jeg, som allerede nevnt, valgt ut tre moment som jeg skulle fokusere på. Jeg hadde også utarbeidet noen spørsmål med punkt jeg skulle se etter i timene. Dette var imidlertid bare ment som noen holdepunkt å fokusere på og ikke som ei skjematisk liste som jeg observerte etter. Disse spørsmålene eller holdepunktene er samlet i et dokument som jeg har gitt navnet «observasjonsguide». Det ligger ved som vedlegg 6.

I utgangspunktet var planen å observere i flere timer, men på grunn av en uforutsigbar skolehverdag hvor kurs og andre hendelser kom i veien i klassen jeg skulle observere i, ble det hele begrenset til ett opplegg over fire timer. Det kan diskuteres hvor mye en kan vektlegge fire timers observasjon, i og med at det på ingen måte gir en fullstendig oversikt over arbeidet med litteratur, noe jeg heller ikke skal gi det kreditt av å gjøre. Det skal også sies at en slik oversikt nok heller ikke er mulig å få, men mer observasjon hadde trolig vært med på å styrke observasjonens kredibilitet. Jeg mener imidlertid at observasjonen sammen med de andre metodene er med på å gi et brukbart innblikk i hvordan et undervisningsopplegg i litteratur i en 10. klasse kan arte seg.

I starten vurderte jeg om jeg *selv* skulle lage et undervisningsopplegg i litteratur som jeg så gjennomførte. Etter nøye vurdering la jeg etter hvert bort denne tanken. Årsaken til det var at jeg gjennom en slik tilnærming ville undersøke en konstruert undervisningssituasjon, i motsetning til en autentisk. Jeg satset slik på ikke-intervensjon i klasseromforskningen. Å få muligheten til å observere hvordan litteraturundervisning foregår i et autentisk klasserom gir et mye mer reelt materiale å relatere til forskningsspørsmålet enn det jeg ville fått uten. Samtidig er det visse ulemper med den valgte metoden. En av de største feilkildene med observasjon i denne sammenheng er at det er krevende å studere selve leseprosessen, ettersom den i stor grad foregår individuelt hos hver enkelt elev. Det er slik utfordrende å forstå sammenhengen mellom elevenes faktiske respons på en tekst og måten den kommer til uttrykk på (Hennig, 2017, s. 78). Dermed er det ikke nødvendigvis samsvar mellom det eleven faktisk har fått ut av en tekst og den umiddelbare responsen, eller som Åsmund Hennig uttrykker det:

Det å drøfte elevers respons på litterære tekster er utfordrende. Det er krevende å studere selve leseprosessen, og det er krevende å finne ut hvordan læringssituasjonen påvirker elevers lesing. For det første er det forskjell på unge leseres faktiske respons på en litterær tekst og den formen denne responsen kan komme til uttrykk i (sst.).

En annen mulig feilkilde er at jeg må kunne anta at visse interessante hendelser i klasserommet gikk meg forbi fordi det er vanskelig å få med seg alt. Likevel har jeg på grunn av nøye observasjon og bruk av opptak trolig grunn til å anta at jeg har fått med meg de viktigste observasjonene. En mulig ulempe med denne observasjonen, er at det å dykke ned i en slik virkelighet i noen timer, kan gi uforholdsmessig mye oppmerksomhet til enkelte

faktorer som preger akkurat dette stedet og disse undervisningstimene. Dette kan gjøre at en muligens kan bli litt «nærsynt» med tanke på hva som preger feltet på mer generelt nivå. Det som skjer i kassen må nemlig ses som dynamisk, og ikke statisk, fordi klassesituasjonen må betraktes som en pågående prosess som er i stadig utvikling (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 30). Klassen er et sosialt fenomen, og resultatet kunne derfor variert og vært annerledes i en annen situasjon. Det er i denne sammenheng viktig å poengtere at det kun er en del av virkeligheten, og ikke hele virkeligheten, som er studert.

Det er likevel grunn til å anta at observasjonene var nokså representative for litteraturundervisningen i klassen generelt. En årsak til dette er at både elevene og læreren i intervjuene omtalte timene som vanlige norsktimer i klassen. De fortalte at de ofte brukte å jobbe med oppgaver i forbindelse med litteraturlesing, slik det ble gjort i dette tilfellet. I tillegg hendte det ikke noe spesielt oppsiktsvekkende i timene. Alt i alt opplever jeg metoden som nyttig og gunstig i forbindelse med masterprosjektet mitt fordi det gir en viktig pekepinn på hvordan en klasseromvirkelighet kan være.

Etter observasjonen transkriberte jeg timene ved hjelp av opptak og notater. Å transkribere timer er en vanskelig prosess fordi det foregår mye samtidig. Det er derfor utfordrende, ja, nær umulig, å gi en full gjengivelse av en skoletime. Jeg valgte likevel å transkribere timene. Etersom jeg på forhånd hadde valgt ut noen moment som skulle være i fokus, var planen min i utgangspunktet å konsentrere meg mest om disse. Samtidig ønsket jeg å transkribere timene så fullstendig som mulig, for på den måten å være åpen for eventuelle ting som oppsto i timene, og som kunne være viktige å ha med utenom disse momentene. Etterpå sorterte jeg det jeg hadde observert under de ulike momentene. Senere dannet jeg meg et helhetsbilde av de fire undervisningstimene.

3.2.3 Intervju med lærerne

Metode nummer tre er intervju med lærere. Jeg intervjuet tre lærere på ungdomsskolen jeg observerte på. Den ene var norsklæreren jeg observerte undervisningstimene til. Jeg har valgt å gi lærerne de fiktive navnene Stine, Vilde og Linda. Stine var læreren jeg observerte i timene til. Intervjuene handlet om litteraturundervisningen deres på et nokså generelt plan. Hvert intervju tok i underkant av 30 minutt. I forbindelse med intervjuene brukte jeg

lydopptak. For å kunne gjøre lydopptak trengte jeg en samtykkeerklæring fra hver lærer, noe jeg fikk. Samtykkeerklæringen ligger ved som vedlegg 3. Fordelene med lydopptak er mange, blant annet kunne jeg dermed konsentrere meg mer om det respondenten sa underveis i intervjuet (Repstad, 2007, s. 84). Jeg valgte å intervju lærerne hver for seg for å få mest mulig uavhengige svar, for på den måten å få en bredest mulig belysing av spørsmålene mine. Denne fordelene mente jeg veide sterkere enn fordeler med gruppeintervju. Jeg valgte imidlertid å fungere som en slags sparringspartner for lærerne i de spørsmålene de var usikre på.

I forkant av intervjuene laget jeg en intervjuguide som jeg sendte til lærerne slik at de hadde mulighet til å forberede seg. Årsaken til dette var at jeg på den måten på forhånd kunne ha satt i gang en tankeprosess hos lærerne, og slik få mest mulig reflekterte svar. Samtidig var jeg åpen for å endre på spørsmålene underveis ut fra lærernes innspill i intervjuene. Dette danner grunnlag for å kunne kalle intervjuene for semistrukturerte intervju, som er intervju som har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men hvor spørsmål, tema og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Slike intervju kan også kalles halvstrukturerte intervju (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75-76). Intervjuguiden ligger ved som vedlegg 7.

Intervju som metode er blitt kritisert for å være individualiserende, altså at den fokuserer for mye på enkeltmenneskers meninger (Repstad, 2007, s. 76). Dette er en mulig feilkilde fordi det er begrenset hvor mye tre tilfeldige læreres synspunkt og refleksjoner kan vektlegges. I tillegg kan erfaringene deres være preget av at de arbeider ved samme skole og muligens har en viss felles praksis på skolen, som også har et visst sosiokulturelt miljø. Dette mener jeg imidlertid ikke har gjort noe særlig utslag, ettersom de kom med mange ulike svar og innspill. Det sier seg selv at de intervjuede lærernes perspektiv ikke nødvendigvis er allmenngyldige. Ideelt sett hadde det vært gunstig å ha flere læreres perspektiv. Til tross for alt dette, mener jeg at lærerne bidrar med viktige perspektiv.

Læreren jeg observerte i timene til fikk i tillegg noen flere spørsmål. Årsaken til det var at jeg ønsket et innblikk i lærerens refleksjoner rundt undervisningen i etterkant. Spørsmålene hadde jeg laget på forhånd, men de ble noe endret underveis fordi jeg måtte tilpasse dem til den faktiske undervisningen som hadde foregått. Ettersom jeg tenkte at det kunne være greit for læreren å ha mulighet til å være forberedt, sendte jeg også disse spørsmålene over på forhånd.

Spørsmålene ligger ved som vedlegg 8. Læreren hadde imidlertid ikke fått sett på disse spørsmålene på forhånd.

Samme dag som jeg gjennomførte hvert intervju, transkriberte jeg det. Jeg mente at dette var gunstig for å huske best mulig eventuelt ikke-verbalt språk som kunne være av betydning. I ettertid har jeg hørt gjennom intervjuene flere ganger for å forsikre meg om at transkriberingen er korrekt. Etter at jeg hadde gjort dette med alle intervjuene, organiserte jeg det de enkelte lærerne hadde sagt under de tre momentene, lesestrategier, efferent og estetisk lesing og forestillingsverdener, som jeg fokuserer på. Det som ikke passet innenfor noen av kategoriene, satt jeg i en «annet-kategori». Da det var gjort, sammenstilte jeg det de ulike lærerne hadde sagt. Dette var for å se etter eventuelle likheter og forskjeller.

3.2.4 Gruppesamtaler med elevene

Den siste metoden er gruppesamtaler med elevene. I oppgaven bruker jeg gruppesamtaler og gruppeintervju litt om hverandre om denne metoden. Det skyldes at samtalerne også er en type intervju. Metoden kan kalles et samtaleintervju, som er «[e]n lite standardisert og fleksibel intervjueteknikk som brukes i kvalitative opplegg» (Ringdal, 2013, s. 123). Også intervjuene med lærerne kan karakteriseres som samtaleintervju. Årsaken til dette, er at både intervjuene og gruppesamtalene handler om å hente inn informasjon, ikke å måle teoretiske variabler (sst., s. 242). En årsak til at jeg valgte å snakke med elevene, var at jeg ønsket å belyse forskningsspørsmålet fra deres perspektiv, og slik gi dem en stemme. Det er tross alt elevene litteraturundervisningen er til for, og formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere kan legge til rette for at elevene skal få forståelse av og interesse for skjønnlitteratur.

Årsaken til at jeg gjennomførte samtaler i grupper, var at jeg ville sørge for at ungdommene følte seg trygge i situasjonen ved at de kjente noen av dem de snakket med. I tillegg mente jeg at dette kunne føre til at de kunne spille på hverandre når de skulle reflektere over litteraturundervisningen. Dette ville forhåpentligvis føre til en bedre flyt i samtalen og til at elevene åpnet seg mer. Målet var at det kunne hjelpe dem med å klargjøre ting som det ikke alltid er så lett å sette ord på. En fordel med gruppeintervju er at «[s]amtalen får en egendynamikk der det den ene sier, blir fulgt opp av annen, nyansert av en tredje osv.» (Repstad, 2007, s. 99).

Gruppesamtalene ble gjennomført rett etter den siste timen jeg observerte i. Slik husket elevene forhåpentligvis mest av det som hadde foregått i undervisningstimene. Samtidig kunne jeg sikre meg mest mulige umiddelbare inntrykk og tilbakemeldinger, for på den måten å få et mest mulig realistisk bilde. Dette opplevde jeg som vellykket. Hver gruppe besto av tre ungdommer. Når jeg senere omtaler disse elevene har jeg valgt å kalle dem «elev» med nummer fra 1 til 6, der elevene 1 til 3 deltok i den første samtalen, mens de resterende deltok i den siste. Hver samtale varte i omtrent 15 minutt.

I gruppesamtalene valgte jeg å ta opp lyd, men ikke å filme. Årsaken til at jeg ikke filmet var både at jeg mente at jeg fikk med meg nok gjennom lydopptak og nedskrivning underveis, og at jeg ikke ønsket at elevene skulle føle seg utilpass foran kameraet. Denne tanken ble bekreftet da noen av elevene var litt bekymret for om de ville bli filmet i samtalen. Spørsmålene jeg stilte i gruppesamtalene hadde jeg laget klar på forhånd. Elevene hadde imidlertid ikke sett spørsmålene. Dette var fordi jeg ønsket mest mulig autentiske svar. Spørsmålene ligger ved som vedlegg 9. I likhet med i intervjuene med lærerne, var jeg åpen for å endre spørsmålene underveis. Slik kan også samtalene regnes som en type halvstrukturerte intervju.

Også i forbindelse med denne metoden er det ulike feilkilder og dermed en viss usikkerhet knyttet til resultatet. En av feilkildene er at jeg kun hadde gruppesamtaler med seks elever. De representerer et utvalg av elevene, men det er ikke nødvendigvis et representativt utvalg. Det var læreren som valgte ut elevene fra dem som hadde vært til stede i alle timene. Alle de seks elevene var jenter. I og med at jenters og gutters forhold til lesing ofte kan være nokså ulikt, jfr. teoridelen, sier det seg selv at dette utvalget kan gi et skjevt bilde av virkeligheten. Det kan muligens hevdes at jeg burde ha snakket med representanter for begge kjønn. Dette viste seg imidlertid å være praktisk vanskelig for læreren, ettersom det var få gutter til stede i samtlige av timene i klasserommet fordi noen var ute med en ekstra lærer. Her kan det tenkes at jeg hadde fått et enda mer nyansert bilde av elevenes tanker rundt litteraturundervisningen dersom gutter fra denne gruppa også hadde vært representert. I ettertid ser jeg at begge kjønn med fordel kunne vært representert blant elevene jeg snakket med.

Til tross for at guttene ikke var representert, mener jeg at utvalget representerte elevmangfoldet, med både elever som liker og ikke liker å lese. I tillegg var dette elever som hadde vært til stede i alle timene, og som dermed kunne bidra med perspektiv på de fire

timene med litteraturundervisning i sin helhet. En annen mulig feilkilde er gruppedynamikken. Individ i ei gruppe vil alltid kunne påvirke hverandre. Dette gjelder kanskje spesielt i ungdomsskolealder, der mange kan være redde for å skille seg ut. På den måten vil det kunne være en del tanker som ikke kommer opp. Samtalen kan få sin egen dynamikk ved at holdninger overdrives for å forsterke hverandres utsagn og bekrefte fellesskapet (Repstad, 2007, s. 100). Jeg mener imidlertid at fordelene med å gjennomføre gruppeintervju i denne sammenheng, er større enn eventuelle ulemper.

Samme dag som gruppesamtalene ble gjennomført, transkriberte jeg dem. Etterpå delte jeg elevenes utsagn inn under de tre momentene som jeg fokuserer på i forbindelse med alle metodene. I den forbindelse valgte jeg også å skille de seks elevene, for å se om noen utpekte seg på en spesiell måte. Det viste seg imidlertid at det var mest gunstig å sette de tre elevene i den første gruppesamtalen opp mot de i den andre gruppesamtalen. Dette kan ha sammenheng med at de ble påvirket med hverandre, men jeg tror først og fremst at det skyldes at norsklæreren hadde valgt ut tre og tre elever med noenlunde lik holdning til lesing av skjønnlitteratur. Denne tanken forsterkes av at to av elevene i hver gruppe hadde samarbeidet underveis i arbeidet med oppgaven. Det kan være naturlig å anta at elevene valgte å arbeide med elever som hadde noenlunde lik interesse for arbeidet.

4.0 Analyse og drøfting

Dette kapittelet er delt i tre hoveddeler. De tilsvarer de tre momentene; lesestrategier, efferent og estetisk lesing og forestillingsverdener, som jeg har konsentrert meg om i datainnsamlingen. Hver hoveddel inneholder fem underdeler. Underdelene tilsvarer de fire datainnsamlingsmetodene som jeg har brukt, samt en slags oppsummering, for på denne måten prøve å gi en mest mulig helhetlig framstilling av de tre ulike momentene. Først konsentrerer jeg meg om lesestrategier.

4.1 Lesestrategier

4.1.1 Tekstanalyse

Her undersøker jeg hvilke muligheter som ligger i å arbeide med «Karen» i skolesammenheng med tanke på lesestrategier, for senere å kunne sammenligne dette med arbeidet med teksten som jeg observerte i klasserommet. I denne sammenheng konsentrerer jeg meg først og fremst om språket, før jeg senere kommer tilbake til innholdet. Ifølge en undersøkelse blant ungdomsskoleelever, er «Karen» en av de to tekstene flest elever nevner at de husker best av litteratur fra lærebøkene i norsk (Penne, 2013, s. 35-36). Dette kan indikere at novellen treffer elevene på en eller annen måte. På den måten kan dette tale for å bruke novellen på ungdomsskolen.

«Karen» ble utgitt i 1882. Versjonen elevene fikk utdelt strakk seg over fire sider. Denne er noe modernisert i språket sammenlignet med den opprinnelige utgaven, som er på dansk (Kielland, 1882). Utgaven som brukes i timen er fra år 2000 (Kielland, 2000). Til tross for at elevene får utdelt en modernisert utgave, inneholder teksten ord som gjør at de sannsynligvis vil oppleve det som den har litt gammelmodig språk. Eksempler på slike ord kan være efter, ad, uavladelig og oppvartningen. Dette kan både gjøre at ungdommene sliter med å forstå deler av innholdet på grunn av vansker med språket, men indirekte også gjøre at de oppfatter teksten som gammeldags. Gammelmodig språk er noe som naturlig nok er felles for veldig mange klassiske tekster. I og med at det i norskfaget opprinnelig brukes mange klassiske tekster, er det nødvendig at elevene venner seg til slikt gammelmodig språk. Språket kan på den ene siden dermed være med å utvide deres ordforråd. Det kan også være at noen elever

opplever språket som eksotisk og interessant etter at det er kommet over den første språklige forvirringen.

På den andre siden er det en fare ved det gammelmodige språket dersom det går utover elevenes forståelse av teksten. Med tanke på språket kan det derfor være nødvendig at en del ukjente ord blir gjennomgått i fellesskap i klasserommet. I skolesammenheng kan «Karen» også brukes som et eksempel for å vise at litterært språk anno 1870-1880 er noe annet enn i dag. Ifølge Åsmund Hennig er et problem med å arbeide med litterære klassikere i norskfaget at tematikk som kan være av interesse for elever, ofte er innpakket i et vanskelig språk og slik blir utilgjengelig. Dette krever at læreren forteller hva teksten handler om, noe som et stykke på vei også kan innebære en tolkning. I og for seg er ikke det noe galt med det, men en tilnærming til litteraturen der læreren må fortelle om verk bør nok forekomme unntaksvis (Hennig, 2017, s. 126). På den måten kan det muligens tenkes at elevenes tolkningsmuligheter innskrenkes. Det kan også føre til at elevene mer lærer om teksten enn å lære av den.

Et annet moment som det kan være naturlig å kommentere i denne sammenheng er et oppgaveark elevene fikk utdelt i timen for å jobbe med «Karen». Det hadde læreren laget. Oppgavearket inneholder elleve arbeidsoppgaver. Noen av oppgavene handler om realismen og forfatterne fra epoken. En av oppgavene handler om elevenes egen mening, men resterende har fokus på selve teksten, spesielt rettet mot virkemidler. Flere av oppgavene kan karakteriseres som «informasjonsorienterte», ettersom de etterlyser å lete etter moment i teksten. Noen av oppgavene har en litt uklar ordlyd. Dette gjelder blant annet den som handler om forfattere, en om parallellhandling og den om egen mening. For elevene kan det være uklart hva de skal gjøre i forbindelse med disse oppgavene.

I det videre ser jeg kort på lesestrategier i læreboka *Fabel 10*. Denne boka ble ikke brukt i klassen i akkurat dette undervisningsopplegget. Likevel er det interessant å se litt nærmere på boka fordi elevene og lærerne vil være vant med tilnæringsmåtene der og kanskje preges noe av dem. Innledningsvis blir noen symbol som brukes gjennomgående i læreboka introdusert. Ett av dem er lesestrategier. Om dette står det: «Til alle eksempeltekstene og i tekstsamlingen finner du før-, underveis-, og etterlesings- oppgaver. De skal være en hjelp til å komme inn i tekstene og forstå dem bedre» (Fostås, Horn, Johnsrud, Nilssen, Nitteberg, Ommundsen & Ødegaard, 2015, s. 3). I løpet av boka blir det lagt opp til å bruke mange varierte lesestrategier, blant annet oppgavejobbing, tankekart, skrive videre på tekster og

diskusjon. Lesestrategisymbolet blir brukt gjennomgående og oppfordrer på den måten elevene til å reflektere rundt ulike spørsmål og aspekt ved tekster. På den måten synes jeg at læreboka representerer et vidt spekter av lesestrategier.

4.1.2 Observasjon

Undervisningsopplegget jeg observerte hadde fokus på «Karen». Novellen «Karen» finnes ikke som eksempeltekst i *Fabel 10*. Etersom noveller ikke blir tatt opp som tema i læreboka for 10. trinn, er dette heller ikke naturlig. Heller ikke i læreverkets bøker for de andre årstrinnene, hvor noveller er en av de sjangrene det fokuseres på, er «Karen» med. Det er altså tydelig at Stine ikke har hentet teksten fra noen av bøkene i læreverket. Dette er det interessant å legge merke til fordi lærebøker er det dominerende læremiddelet (Utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s. 35). Stines valg om å bruke en eksempeltekst som ikke er i skolens lærebokverk kan tyde på at hun har foretatt et reflektert valg. I denne sammenheng mener jeg likevel at det er viktig å poengtere at «Karen» er en nokså vanlig eksempeltekst å bruke i norskfaget på ungdomsskolen.

I den første timen var det 22 elever til stede. Timen begynte med at klassen samtalte om realismen. I forkant av den første timen jeg observerte hadde elevene begynt å lage ei litteraturhistorisk tidslinje med utgangspunkt i *Fabel 10*. Stine tok utgangspunkt i tidslinja og realismen da hun skulle introdusere arbeidet med «Karen». Slik fikk ungdommene knagger å henge novellen på. Dette kan regnes som en førlesingsfase (Ulland et al., 2014, s. 125). Det viste seg imidlertid raskt at klassen hadde lest «Karen» for to år siden, men da som en forberedelse til en tentamen uten å arbeide med den, slik de skulle denne gang. Likevel hadde det at de har lest den tidligere betydning for bakgrunnskunnskapen elevene hadde om teksten.

Etter dette fikk elevene beskjed om at de skulle få resten av timen til å sette seg inn i novellen og at det skulle være gjort til neste norsktime, som var neste dag. Da var det 18 minutt igjen av timen. Stine fortalte at det å sette seg inn i teksten innebar mer enn at den skulle være lest. Teksten skulle også være bearbeidet på en eller annen måte. Dette kan regnes som selve lesingsfasen, og en slags form for nærlesing (Fjørtoft, 2014, s. 188). Hun oppfordret dem i den forbindelse til å bruke lesestrategier, men nevnte kun et forslag til én lesestrategi som elevene kunne benytte. Det var å ta notater og markere underveis. En del gjorde det, mens

resten leste teksten uten å benytte noen observerbar lesestrategi. Heller ikke på oppgavearket som de senere fikk utdelt var det nevnt noen konkrete lesestrategier. Stine var borte hos to gutter for å fortelle dem at teksten var lagt ut til dem på internett, slik at de kunne høre den. Senere forklarte hun meg at disse elevene hadde lese- og skrivevansker. I slutten av denne timen ga hun beskjed om at elevene måtte huske å være forberedt til neste dag, og at det innebar å arbeide hjemme dersom de ikke var ferdige.

«Det er jo mye arbeid, da»

I forbindelse med kommentaren til Stine i timen om at de skulle bearbeide teksten, responderte en gutt med: «Det er jo mye arbeid, da; å analysere denne teksten til i morgen». Svaret Stine ga var at han ikke skulle analysere den, men lese den. Eleven var uenig i med Stine fordi hun hadde sagt at de skulle sette seg dypere inn i teksten og ikke bare lese den. Det som kunne vært opptrappingen til en god og meningsfull diskusjon om hvordan en bør arbeide med en skjønnlitterær tekst stoppet der. Imidlertid gir guttens kommentar et inntrykk av hans opplevelse av å måtte arbeide med skjønnlitteratur. Poenget til gutten ser ikke ut til å være at han ikke vil lese teksten, men at han synes det er tidkrevende å gjøre mye arbeid knyttet til den. Her kan en kanskje trekke en parallell til det Anne Løvland kaller for å «lese for å lære» og å «lese for å lese» (Løvland, 2011, s. 135).

«Det er lurt, det»

Elevene og læreren snakket i begynnelsen av timen høyt i klassen om hvilke måter det går an å møte skjønnlitterære tekster på. Stine spurte om det var mulig å bruke lesestrategier, og en elev svarte at: «Det er lurt, det». Her anerkjente eleven altså fordelene med å bruke lesestrategier i forbindelse med skjønnlitteratur. Samtidig er det interessant å se at eleven først og fremst anerkjente det som lurt, men ikke kjekt, noe en muligens kan se i sammenheng med en tanke om at lesestrategier skal tjene et formål.

I og for seg er det lett å se fordeler med lærerens forslag om å bruke lesestrategier i arbeid med tekster. Lesestrategier vil med stor sannsynlighet gjøre det lettere for elever å huske noe av tekster. Det er lite mening i å lese en tekst hvis en etter å ha lest den ikke husker noe. Samtidig er det i denne forbindelse viktig å finne en balanse, en balanse mellom å bruke en strategi til å få noe ut av teksten og det å ikke jobbe teksten i hjel.

Gjennom observasjonen i den første timen fikk jeg med meg at flere av elevene arbeidet godt, men det var likevel få som kom gjennom lesingen av novellen. Andre hadde nesten ikke begynt å lese. Dette er interessant fordi det viser stor forskjell i hvor fort elevene kom i gang med lesingen og at de hadde ulik lesehastighet på grunn av varierende leseferdigheter. Det skyldes nok også at noen var mer interessert i å lese enn andre. Det var tydelig at ulikhetene mellom elevene når det gjaldt dette var en utfordring i klassen. For mange elever tok det lang tid å komme i gang med lesingen, noe som gjorde at de hang etter helt fra begynnelsen av. Dette påvirket resterende timer fordi klassen ikke hadde kommet så langt som læreren hadde tenkt at de skulle. I den sammenheng er det heller ikke gitt at det er de elevene som leser teksten fortest som får mest ut av den eller som får den beste leseopplevelsen. Noen av disse er trolig det vi med Skardhamars begrep kan kalle slukelesere, ettersom det i skolen ofte legges til rette for at elever utvikler seg til å bli slike lesere, i stedet for nytelseslesere (Skardhamar, 2014, s. 13-14).

Lesingen av «Karen» kunne vært lagt opp annerledes. I forbindelse med arbeidet hadde det muligens vært en fordel dersom teksten hadde blitt lest i fellesskap ved høytlesing av enten læreren eller elever. Slik hadde lesingen blitt en klasseaktivitet i stedet for en individuell aktivitet. På den måten kunne alle ungdommene, uavhengig av bakgrunn, leseerfaring og språkmestring, fått lik tilgang til teksten og samtidig fått en felles leseopplevelse (Lesesenteret, 2008, s. 15). Samtidig kunne elevene markert i teksten, slik som Stine foreslo. Underveis i lesingen kunne læreren lagt opp til lesestopp hvor elevene snakket sammen om teksten. Senere hadde det vært mulig å ha en litterær samtale om den. Fordelen med å ha litterære samtaler i klasserommet er at strategien regnes for å være en av de metodene som er best egnet til å heve elevenes litterære kompetanse (Håland & Ulland, 2014, s. 260).

Ved å legge opp arbeidet med «Karen» på denne måten, hadde flere lesestrategier blitt tydeliggjort. Dette hadde muligens også ført til en bedre forståelse av teksten. Samtidig kunne disse lesestrategiene ført til at selve leseopplevelsen ble spolert for enkelte av elevene. Dette er fordi de muligens ville opplevd stoppene som unaturlige og at de kunne blitt påvirket av andre elevers tanker om teksten, før de nærmest fikk tid til å få et ordentlig inntrykk av teksten selv. Mange av litteraturundervisningens metoder gjør dessverre at lesingen ikke oppleves som genuin (Rosenblatt, 2002, s. 61).

Gjennom dette blir det tydelig at det finnes fordeler og ulemper med både individuell lesing og høytlesing av tekster. Poenget mitt her er ikke dermed å ta til orde for at alle tekster så høyt oppe som på 10. trinn skal bli lest høyt. Det er viktig at elevene leser selv og mestrer det. Likevel vil jeg gjerne understreke at høytlesingen ikke må bli glemt. I noen tilfeller, kanskje spesielt i forbindelse med en tekst som er relativt komplisert og som skal brukes mye i klassen, er det en idé å lese den høyt for at alle elevene skal henge med. Dette vil også kunne bidra til å lette litt på tidsklemma som ofte er en begrensende rammefaktor i litteraturundervisningen.

I den neste norsktimen var det en felles oppstart med oppsummering fra dagen før. Planen for økta, som var en dobbeltime, var at elevene skulle arbeide med oppgaver knyttet til «Karen». I den forbindelse skulle de lage et dokument, og det var valgfritt om de ville gjøre det i skrivebok, på PC eller iPad. Det var også valgfritt om de ville arbeide individuelt eller i grupper på to eller tre. Stine oppfordret dem til å jobbe i grupper for å få gode diskusjoner rundt novellen med medelevene, og for på den måten å oppnå en dypere forståelse av teksten. Fem gutter var med en annen lærer ut. I ettertid fikk jeg vite at dette var for å lese teksten sammen, da læreren mente at dette var elever som ikke kom til å lese den selv. Flere i klassen hadde, til tross for beskjeden i norsktimen dagen før, ikke lest teksten. Stine gav disse beskjed om at de måtte lese den i denne timen. Noen av elevene valgte å sette seg på gangen for å få lest teksten.

Dermed var det 16 elever igjen i klasserommet. I utgangspunktet ble det dannet én treergruppe og fem toergrupper, mens tre elever valgte å arbeide individuelt. I løpet av dobbelttimen var læreren borte hos treergruppen, ei guttegruppe som ikke var kommet i gang med arbeidet etter lang tid. Stine foreslo at det kunne være en idé for dem å arbeide alene. De valgte imidlertid å fortsette å jobbe sammen. Mange av elevene som arbeidet i grupper på to brukte mye tid på å diskutere og samtalte rundt oppgavene og novellen. Dette var interessante diskusjoner å få med seg, spesielt siden det er kjent at det å tenke sammen om en felles opplevelse og utveksle erfaringer om det en har lest, er nyttig (Hennig, 2017, s. 161-165).

I slutten av timen fikk elevene beskjed om at oppgavene måtte være gjort ferdig til neste norsktime, altså til neste dag. På det tidspunktet var det fremdeles noen som ikke var ferdig med å lese teksten. Samtidig slet flere av elevene med å forstå hva de egentlig skulle gjøre, og Stine måtte bort til dem for å forklare oppgavene. Dette skyldes sannsynligvis, som jeg

tidligere nevnte i forbindelse med tekstanalysen, at noen av oppgavene hadde en uklar ordlyd. Selv om Stine la opp til at arbeidsarket skulle fungere som selvstudie eller samarbeidsoppgaver, behøvde det altså en del utdypninger fra hennes side for at det skulle fungere.

I den fjerde timen var de samme fem guttene som dagen før ute med den andre læreren og arbeidet med oppgaver. Det var 14 elever i klasserommet. Lærerens plan for timen var egentlig at de skulle diskutere novellen sammen i grupper og så i hele klassen etterpå. Det viste det seg imidlertid at flere av elevene ikke var ferdige med oppgavene knyttet til teksten. Stine valgte da å gi elevene tid til å jobbe med oppgavene. At mange brukte såpass mye tid på å lese teksten og at Stine ga dem mer tid til å jobbe med oppgaver, gjorde også at klassen ikke kom gjennom hele det planlagte arbeidet med novellen. Stine håpte at de skulle få tid til dette på et senere tidspunkt, men trodde ikke at de kom til å få det. De skulle nemlig ha praksisstudenter i klassen. Dermed fikk jeg dessverre ikke mulighet til å være med å observere eventuelle klassesamtaler om «Karen», noe det, som nevnt, var lite sannsynlighet for at det ble. Dette var synd fordi elevene på den måten risikerte å gå glipp av helhetsopplevelsen av teksten. Stine prioriterte oppgavejobbingen framfor diskusjonene. Noen elever var imidlertid ferdig med oppgavene, og diskuterte teksten i de gruppene de valgte å arbeide i dagen før. Stine var borte hos flere av dem og bidro i samtalene. Jeg fikk mye ut av å høre samtalene mellom elevene.

Her vil jeg spesielt kommentere oppgavejobbingen som lesestrategi, siden det var den mest brukte strategien i observasjonstimene. Fokuset på oppgaver kan muligens ses som en slags form for teksthendelsen *substansutvikling* (Løvland, 2011, s. 28-30). Ettersom Løvland benytter teksthendelsene i forbindelse med saktekster, vil det ikke fungere helt likt å bruke dem knyttet til skjønnlitteratur. Jeg mener likevel at mye av det som skjer i klasserommet og som lærerne nevner i intervjuene kan ses i sammenheng med disse kategoriene. Det er fordi det som fokuseres på, viser eller ikke viser ulike fokusområder som samsvarer med de ulike teksthendelsene. Substansutvikling handler ikke på samme måte som i forbindelse med sakprosa om at elevene skal få sakkunnskap. Likevel er denne teksthendelsen aktuell fordi den dreier seg om at de skal oppnå faglig kunnskap om begrep som brukes i timer og tekster. Gjennom oppgavearket skal de for eksempel lære hva begrepet *parallellhandling* betyr. Dette er et spesifikt skjønnlitterært begrep.

Den «informasjonsorienterte» oppgavejobbingen kan oppleves som en svarjakt, til tross for at oppgavene ikke handlet om at elevene skulle svare på spørsmål om helt konkrete ting i teksten, men derimot om at de skulle finne virkemidler i den. Underveis i timen nevnte Stine at poenget med oppgavene ikke var å bli ferdig fortrest mulig, men å få svart godt på dem for å kunne bruke arbeidet på en eventuell muntlig eksamen. Likevel minnet hun dem også på at de måtte være ferdige med oppgavene til neste norsktime. For elevene kan disse beskjedene gi motstridende signal. På den ene siden er poenget å svare grundig på oppgavene, altså å sette seg godt inn i teksten. På den andre siden har de et tidspress på seg. For mange av ungdommene kunne det dermed oppfattes som om det viktigste var å få skrevet et svar på hver oppgave, altså opplevde de det kanskje som en svarjakt, jfr. Løvlands begrep. Selv om Stines intensjon med oppgavearket ikke var at elevene skulle oppfatte det som en svarjakt, vil trolig mange gjøre nettopp det.

Mange var på det tidspunktet jeg observerte i klassen allerede lei av å arbeide med «Karen». Dette ble tydelig gjennom at jeg hørte elever som sa at de var lei av å jobbe med oppgaver knyttet til teksten, og det var også en elev som nevnte det i gruppeintervjuet. Elever kan fort bli lei av å arbeide med de samme tekstene, hvis de først skal plukke teksten fra hverandre ved å se på alle de enkelte delene, for så å sette den sammen igjen. Jeg tror en slik tilnærming til litteraturen, oppgavejobbing, kan være med på å gi en følelse av at teksten jobbes i hjel. Som jeg har nevnt tidligere var Stines plan for arbeidet med «Karen» at klassen skulle diskutere teksten i fellesskap etter oppgavejobbingen. Som nevnt fikk klassen på grunn av at lesingen og oppgavejobbingen tok mer tid enn læreren hadde planlagt, ikke gjennomført dette i løpet av de timene jeg observerte.

På den ene siden kunne Stines plan for timene vært en gunstig rekkefølge å legge opp arbeidet på. Alle ville gjennom arbeidet med oppgavene kunne fått forutsetninger for å delta i diskusjonene. På den andre siden ville samtalen trolig ikke ha hjulpet på elevenes interesse for teksten fordi de allerede var lei av den når diskusjonene begynte. Kanskje hadde det vært en idé å endre på rekkefølgen for å unngå at elevene muligens kunne ha gått lei før de kom til diskusjonene. Dette ville samtidig gjort at elevene ikke hadde de samme forutsetningene for å delta i samtalen. I tillegg ville de da kanskje ha vært umotiverte for å begynne å jobbe med oppgavene. Likevel anser jeg oppgavejobbing som mindre motiverende enn klassesamtaler. Min tanke om oppgavejobbing kan imidlertid delvis ses i kontrast til det Åsmund Hennig mener:

Denne veien blir i klasserommet gjerne brolagt med arbeidsoppgaver. Spørsmålet blir om det tar fra elevene den opprinnelige opplevelsen de har hatt, og tømmer møtet med teksten for all glede og nytelse. Nei, jeg tror ikke det. Det vil si, jo, dersom elevene alltid blir møtt med de samme kravene når de har lest litteratur, vil det gå ut over engasjementet. Variasjon blir altså viktig, og da ikke minst om lesingen følges av undervisning eller ikke. Dessuten er det vel slik at forholdet mellom opplevelse og arbeid ikke nødvendigvis er en motsetning (Hennig, 2017, s. 70).

Hennig mener i utgangspunktet ikke at arbeidsoppgaver tømmer møtet med skjønnlitteratur for glede. I og for seg er jeg enig i at det ikke trenger å være slik. Likevel tror jeg at arbeidsoppgaver fort kan skygge for selve leseopplevelsen ved at arbeidet med tekstene oppleves som traust. Til tross for våre litt ulike syn på arbeidsoppgaver, er poenget vårt likevel det samme, nemlig at variasjon i måten en arbeider med skjønnlitteratur på er viktig.

Delvis kan en også si at en gjennom arbeidet med «Karen» i klasserommet ser teksthendelsen *strategiutvikling* (Løvland, 2011, s. 30-31). Dette er i forbindelse med at elevene fikk beskjed om å bruke en lesestrategi når de leste. En kan kanskje tenke seg at denne teksthendelsen ikke kommer veldig sterkt til syne fordi elevene ikke lærer en ny strategi. Dersom en imidlertid tolker oppgavejobbing som en lesestrategi, som jeg tidligere har argumentert for, er det likevel liten tvil om at strategiutvikling er til stede. Dette blir særlig tydelig ved at elevene selv skal velge hvilken strategi de vil bruke i selve lesingen av teksten. På den måten fikk de mulighet til å videreutvikle en selvvalgt strategi.

I observasjonen var ikke tekstskaping fokusert på. Her ser jeg det i sammenheng med min måte å bruke begrepet på, som handler om at elevene får en helhetsforståelse av teksten de leser, mer enn en delforståelse. At tekstskaping ikke kom til syne i timene, skyldes at Stine ikke vektla å dra en link fra de konkrete elementene som ble fokusert på i oppgavearket til teksten som helhet. Muligens kan det tenkes at hun hadde planer om å fokusere på dette i klassesamtaler om teksten senere, men hun kom ikke så langt.

4.1.3 Lærere

I intervjuene ble lærerne spurt om hvilke lesestrategier de brukte i forbindelse med skjønnlitteratur. Samtlige fokuserte da på førlesingen, selve lesingen og etterlesingen, samt

BISON-blikk. Det er interessant at alle lærerne nevner de samme lesestrategiene. Slik kan det tenkes at de er preget av en viss fellespraksis. I forbindelse med de tre første strategiene, nevnte Linda at det var de samme tre som benyttes gjennomgående i *Fabel 10*. Dette kan tyde på at lærerne er nokså knyttet til læreboka i denne sammenhengen og at de går i allerede lagte mønstre. Samtidig er det verdt å merke seg at læreboka, som allerede nevnt, legger opp til å ta for seg mange variere lesestrategier innenfor de enkelte fasene. Dette, samt at de teoretiske bidragene omtaler dem som faser, står i kontrast til at det virker som om lærerne ser på dem som lesestrategier i seg selv. Her vil jeg også trekke en link til observasjonen. Stine la opp til at de i førlesingen hadde en innføring i og samtale med klassen om realismen, en slags nærlesingsform i selve lesingen og oppgavejobbing i etterlesingen. I intervjuet virket det som hun betrakter fasene som lesestrategier, mens hun i timene bruker ulike lesestrategier innenfor fasene. Slik er det på en måte en logisk brist mellom hennes utsagn og praksis.

Lærerne oppga at de brukte lesestrategier mye. Det er interessant. Det virker som om lærerne reflekterer lite over at lesestrategier kan motvirke en genuin litteraturopplevelse (Rosenblatt, 2002, s. 61). Den hyppige bruken av lesestrategier indikerer at lærerne sjelden lar elevene lese tekster uten å bearbeide eller jobbe med dem i klassesammenheng. Dette stemmer overens med hovedårsaken samtlige av lærerne ga som begrunnelse for å bruke lesestrategier, nemlig at mange tekster krever lesestrategier for at elevene skal få forståelse av dem. Tanken samsvarer med det jeg i forskningsspørsmålet vektlegger når jeg spør hvordan elevene skal få forståelse av skjønnlitteratur. Stine og Linda var veldig fokuserte på at lesestrategier kunne være nyttige for å kunne analysere tekster, og at dette var et viktig aspekt ved litteraturundervisningen. Her kan det diskuteres om den analytiske måten å forholde seg til skjønnlitteratur på og denne vektleggingen gjør at lærerne får en ganske teknisk holdning til skjønnlitteratur. Dette kan til en viss grad kanskje overskygge andre aspekt ved litteraturen og gjøre at de glemmer å jobbe for at elevene skal få interesse for skjønnlitteratur. Interesseaspektet er også en del av forskningsspørsmålet mitt.

Refleksjonen rundt hvorfor de intervjuede lærerne bruker lesestrategier generelt og de ulike fasene, som jeg nevnte ovenfor, spesielt varierer noe. Samlet sett handler begrunnelsene om at lærerne mener at lesestrategier er gode måter å møte tekster på og ofte nødvendige for at elevene skal få forståelse for dem. Hver av de tre lærerne hadde hver sin fase av lesingen de fokuserte mest på. Linda rettet blikket mot førlesingsfasen. Om denne sa hun: «Vi begynner jo ofte å høre om de vet noe fra før, typisk om de har hørt noe om den forfatteren, om hva han

eller hun skriver, eller se litt på bilder og sånn, hvis det er det, eller overskrifter og sånn». Her trakk hun også inn moment som kan ses i sammenheng med BISON-blikk som lesestrategi. Om selve lesingen med å ta notater underveis sa Stine: «Jeg føler jo at det fester seg på en helt annen måte og at du eier teksten på et helt annet vis». Vilde mente etterlesingsfasen var spesielt vellykket «fordi da kan du få elevene med på ulike refleksjonsrunder og tankeprosesser omkring teksten for å få de til å forstå hva de har lest, for de kan gjerne lese uten å forstå».

Når det gjelder BISON-blikk, var det også en av lesestrategiene lærerne brukte i timene, men de oppga at de benyttet den mer i lesing av sakprosa. Det er interessant at lærerne nevnte en lesestrategi som både de og de fleste norsklærere generelt vanligvis forbinder med sakprosa. Det er litt vanskelig å se hvordan de ulike fokusområdene innenfor denne strategien, som for eksempel bilder og nøkkelord, kan bli fokusert på i forbindelse med en skjønnlitterær tekst, som vanligvis ikke inneholder disse bestanddelene. Enkelte av de andre bestanddelene, for eksempel innledning, er det enklere å se etter også i skjønnlitteratur. Etersom lærerne nevnte BISON-blikk i denne sammenheng, kan dette muligens være en av de strategiene de kom på i farten. Dette er likevel lite sannsynlig siden de hadde fått tilsendt intervjuguiden på forhånd. Alle hadde også på forhånd valgt å skrive ned stikkord som forberedelse. Dermed virker det ikke som det er tilfeldig at BISON-blikk nevnes. Inntrykket forsterkes også av at samtlige av lærerne nevnte strategien. Dermed kan det muligens tenkes at lærerne delvis har en sakprosapreget måte å forholde seg til skjønnlitteratur på. Dette forsterkes ytterligere ved at alle lærerne, men særlig Stine og Linda, nevnte at de var opptatt av at elevene skulle finne bestemte virkemidler i teksten og ved at Stine valgte å bruke «informasjonsorientert» oppgavejobbing i timene jeg observerte. Det er interessant fordi dersom en forholder seg til skjønnlitteratur på en sakprosapreget måte, kan det føre til at viktige særegne aspekt som kjennetegner lesing av skjønnlitteratur blir glemt.

Det at jeg oppfatter det som om lærerne forholder seg til skjønnlitteratur på en sakprosapreget måte, kan ses i sammenheng med teksthendelsen *svarjakt* (Løvland, 2011, s. 32-33). Svarjakt er en mulig innfallsvinkel inn i tekster, men som lærer er det viktig at for eksempel det å finne virkemidler i en tekst har en større intensjon, nemlig å få bedre forståelse av hva teksten dreier seg om. Denne intensjonen er det også viktig at norsklærere videreformidler til elevene, slik at også de forstår at det er en mening bak.

I intervjuene med lærerne fokuserte de også på strategiutvikling. Stine sa:

Vi jobbet jo litt med de her ulike strategiene i åttende da de begynte på ungdomsskolen, sånn at den enkelte elev har jo på mange måter utarbeidet de strategiene som fungerer best for de, både med tanke på lesing og andre ting, så det varierer jo litt, så jeg sier jo ofte at de må bruke det som fungerer best for sin egen del.

Slik kan det virke som Stine mente at elevene hadde utarbeidet en slags strategibank på 8. trinn. På 9. og 10. trinn kunne de bruke disse lesestrategiene i forbindelse med lesing av tekster. Når elever begynner på ungdomsskolen, er de trolig allerede vant med å bruke lesestrategier. Å fortsette å ha fokus på disse på ungdomsskolen virker fornuftig. På den måten vil dette medføre at elevene lærer flere strategier og blir bedre på å bruke dem. I den forbindelse kan en spørre seg hvorfor Stine avsluttet dette arbeidet etter 8. trinn.

I og for seg er det sannsynligvis lurt å gi elevene frihet til å velge hvilken strategi de ønsker å bruke, men samtidig kan det medføre en svakhet dersom friheten blir for stor. Det er et velkjent fenomen at elever trenger oppfriskning og repetisjon. Ifølge Marianne Lillesvangstu og Elise Seip Tønnessen er også god leseoppdragelse mer enn en forbigående hendelse over en kort tidsperiode, men noe som må rotfestes i skolehverdagen for å skape en varig lesekultur (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007a, s. 148). I den forbindelse tenker jeg at det derfor vil være lurt å fortsette arbeidet med lesestrategier på de høyeste trinnene på ungdomsskolen også. Slik kan elevene stå bedre rustet til å ta fornuftige valg når det gjelder lesestrategier i forbindelse med skjønnlitteratur.

På den ene siden kan Stines manglende fokus på at elevene skal lære nye lesestrategier kanskje ses i sammenheng med det Astrid Roe og Hennig Fjørtoft hevder om at lærerne inntil nylig ikke vektla leseforståelse etter at den første leseopplæringen var ferdig på barnetrinnet (Roe, 2012, s. 103; Fjørtoft, 2014, s. 103). På den andre siden har vekten på den andre leseopplæringen med fokus på blant annet lesestrategier blitt forsterket de senere årene (Roe, 2012, s. 104-106). De intervjuede lærerne nevnte lesestrategier, selv om det var et begrenset utvalg. Det blir derfor trolig feil å hevde at lærerne ikke fokuserte på den andre leseopplæringen. I denne forbindelse er det vanskelig å si noe allmenngyldig om læreres tanker generelt rundt dette, blant annet fordi intervju som metode er blitt kritisert for å være for individualiserende (Repstad, 2007, s. 76). Imidlertid mener jeg at er interessant å se Stines

tanker rundt strategiutvikling, fordi det trolig er noe som gjelder for flere. I intervjuene ble det ikke snakket så mye om moment som kan ses i sammenheng med substansutvikling.

Gjennom intervjuene vektlegger lærerne at det er viktig at elevene får en helhetsforståelse av tekster, men det virker ikke som de lykkes i å legge opp til det i undervisningen. I intervjuene nevnte Stine og Linda lite konkret om undervisningen deres som kan ses i sammenheng med at de legger opp til tekstska­ping (Løvland, 2011, s. 33-34). Tekstska­ping innebærer, i motsetning til oppgavejobbing, mer å forstå teksten som helhet. Jeg bruker, som nevnt tidligere, denne teksthendelsen som det å tolke eller snakke om tekster i klasserommet. Dette innebærer på en måte en mer indirekte tekstska­ping.

Noe av det Vilde fokuserte på kan imidlertid indikere at hun var mer opptatt av tekstska­ping enn de andre lærerne. Hun hadde ikke et like analytisk fokus og virket også mindre opptatt av å bruke lesestrategier, selv om også hun brukte dem mye. Vilde var opptatt av at elevene skulle få en forståelse av tekstene de leste, men mer gjennom å gi dem en helhetsforståelse, enn en delforståelse. Her er det imidlertid viktig å poengtere at alle lærerne i utgangspunktet var opptatt av at elevene skulle få en forståelse av skjønnlitteratur, men at de tilsynelatende la ulikt i forståelsesbegrepet. Det er ulike perspektiv på om en skal forstå delene for så å bruke det til å forstå helheten eller om det er helheten i seg selv som er viktigst. Her ønsker jeg imidlertid å understreke at det ikke finnes en riktig og en gal måte å tenke om dette på. Det sentrale er at lærerne er bevisst hvilken måte de legger opp undervisningen på fordi dette kan påvirke elevenes interesse for skjønnlitteratur.

Eksempler på strategier som kanskje i større grad legger opp til tekstska­ping kan være litterære samtaler og høytlesing med lesestopp (Ulland, 2016, s. 99; Håland & Ulland, 2014, s. 265-266). Slike strategier kan være med å skape en slags klasseromstekst. Det handler også om å prøve å forstå teksten i sin helhet, for så eventuelt å se nærmere på hvilke virkemidler som bidrar til en slik forståelse av teksten.

Litterære samtaler som strategi og høytlesing med lesestopp ble ikke nevnt av lærerne og ble heller ikke brukt i timene jeg observerte. Det kan være mange årsaker til at lærerne eventuelt ikke bruker slike strategier. En av dem kan være at de ikke mener at de er like vellykket som de andre. En annen kan være at noen av strategiene er tidkrevende. En tredje kan være at lærerne opplever at disse strategiene stiller høye krav til dem fordi de må gi fra seg noe av

kontrollen. Dette står delvis i kontrast til Fjørtofts definisjon av lesestrategier, som er at lesestrategier er «målrettede forsøk på å kontrollere og endre arbeidet med å avkode tekst, forstå ord og konstruere mening av teksten» (Fjørtoft, 2014, s. 105). Motsetningen blir at lesestrategier, ifølge Fjørtofts definisjon, handler om kontroll, mens enkelte lesestrategier kanskje gjør at lærerne føler at de må gi fra seg kontrollen. Dette kan være en uvant tankegang i forbindelse med det å bruke lesestrategier.

Her må det imidlertid understrekes at lesestrategier først og fremst er til for elevenes lesing, og ikke for lærernes undervisning. Dette stemmer overens med det lærerne tenkte, i og med at samtlige av dem vektla at poenget med å benytte lesestrategier var at elevene skulle forstå tekstene og få en opplevelse ut av dem.

Noe som forundrer meg er at lærerne nevnte et relativt beskjedent utvalg lesestrategier. I utgangspunktet hadde jeg sett for meg at de kom til å ramse opp en mengde strategier. At de ikke gjorde det, virker også underlig i og med at *Fabel 10*, altså læreboka deres, inneholder en rekke lesestrategier. Samtidig var jeg på forhånd klar over at lesestrategier benyttes mer hyppig i forbindelse med sakprosa. Etersom jeg i utgangspunktet likevel hadde forventet at lærerne skulle nevne flere lesestrategier enn de gjorde, la jeg underveis i alle intervjuene til et tilleggsspørsmål. Gjennom spørsmålet utfordret jeg dem til å nevne flere lesestrategier som de kjente til, og kom også selv med noen forslag. Det kom imidlertid ikke opp noen flere lesestrategier. Heller ikke da jeg nevnte noen forslag til lesestrategier, som for eksempel høytlesing med lesestopp og litterære samtaler, oppga lærerne at de pleide å bruke dem. Stine sa derimot at hun gjerne ville begynne å ta i bruk disse strategiene igjen fordi hun nærmest hadde glemt dem. Dette var underlig fordi det nærmest er umulig å unngå å lese høyt og samtale med elevene om det de har lest i klasserommet. Kanskje er det rubriseringen av disse selvsagte aktivitetene som lesestrategier som er uvant og glemt. Det er mulig at lærerne ikke bruker høytlesing og samtaler som bevisste lesestrategier, uten at det dermed betyr at de ikke leser tekster høyt eller samtaler om dem i klassen. Likevel kan det at lærerne ikke fokuserer på disse strategiene i intervjuene og responsen deres når jeg nevner dem i hvert fall tyde på at de ikke bruker høytlesing og samtaler veldig aktivt i undervisningen.

Det kan tolkes som to motstridende svar at lærerne på den ene siden mente at de brukte mange lesestrategier og på den andre siden nevnte så få. Utfra dette kan det også tenkes at lærerne har en relativt lite variert bruk av lesestrategier. Et annet poeng kan være at de har en

annerledes forståelse av hva som er lesestrategier enn det jeg har, jfr. det jeg skrev ovenfor om at Stine ikke nødvendigvis tenker på høytlesing og samtaler som lesestrategier. I ettertid ser jeg at det kunne vært nyttig å spørre lærerne i intervjuene om deres forståelse av lesestrategier. Særlig Stine og Linda hadde, som allerede nevnt, mye fokus på at elevene skulle finne virkemidler i teksten. Det kan tenkes at dette hovedsakelig blir gjort gjennom oppgavejobbing. På den måten blir i så fall oppgavejobbing en mye brukt lesestrategi, uten at de kanskje selv tenkte på og oppga dette som en lesestrategi. Selv om det første inntrykket mitt av oppgavejobbing ikke er at det er en lesestrategi, har jeg likevel valgt å ta det med som en strategi i studien fordi lærernes bruk av oppgavejobbing gjør at jeg må karakterisere den som det. Jeg legger slik, som nevnt i teoridelen, en relativ vid forståelse av lesestrategier til grunn, som samsvarer med Lesesenteret sin forklaring av lesestrategier. Den handler om at lesestrategier er bestemte eller valgte måter å lese og bearbeide tekster på (Lesesenteret, 2008, s. 39).

I og for seg er det ikke noe å utsette på det å bruke de samme lesestrategiene hyppig, og heller ikke på det å hente dem fra læreboka, dersom det er et bevisst og reflektert valg. Jeg mener imidlertid at lærernes svar kanskje kan tyde på at de ikke har et veldig reflektert forhold til hvilke lesestrategier de bruker i forbindelse med skjønnlitteratur. På den måten kan muligens lesestrategier som kunne vært vellykket utelates og glemmes bort. I og for seg er dét heller ikke et svakhetstegn i seg selv, hvis dette indikerer at lærerne ikke benytter så mange lesestrategier i lesingen. Det kunne antyde at de fokuserte mer på selve leseopplevelsen, altså på en mer estetisk lesing, som handler om affektive aspekt, det å erfare litteraturen gjennom sansene og å bli emosjonelt berørt (Rosenblatt, 2002, s. 41; Tørnby & Stokke, 2018, s. 328). Imidlertid oppga lærerne selv at de brukte lesestrategier mye i forbindelse med skjønnlitteratur, med unntak av romaner. Det kan tyde på at det er en lite variert bruk av lesestrategier. Det forundrer meg at det kan virke som om lærerne ikke har et så reflektert forhold til bruk av lesestrategier som jeg forventet.

Når det gjelder lærernes erfaringer med *elevenes* meninger om bruk av lesestrategier, varierte disse noe. Alle mente at det er individuelt og varierer fra elev til elev, men at de fleste synes det er greit å benytte lesestrategier. Linda trodde at få synes det er veldig spennende å bruke lesestrategier, men samtidig sa hun at hun opplevde at få elever liker arbeid med skjønnlitteratur generelt. Stine antok at de fleste synes at det er en grei måte å arbeide med tekster på. Vilde mente at de mindre leseglade og mindre lesesterke synes lesestrategier er en

god måte å arbeide med tekster på, mens de leseglade og lesesterke ikke gjør det fordi de fort kan synes det er kjedelig å bruke lesestrategier.

4.1.4 Elever

I gruppesamtalene med elevene møter jeg to ulike grupper. I den første samtalen oppga samtlige at de var glad i å lese skjønnlitteratur både på skolen og hjemme. I den andre gruppa fortalte alle elevene at de likte det. Ettersom alle i hver gruppe oppga den samme holdningen til skjønnlitteratur, kan det kanskje tenkes at elevenes svar kan være påvirket av hverandre. Dette kan muligens ha med at det, spesielt i ungdomsalderen, ikke alltid nødvendigvis er så lett å skille seg ut fra mengden. Det kan også tenkes at Stine med vilje, som nevnt tidligere, valgte ut elever som hadde en noenlunde lik interesse for litteratur. Denne tanken styrkes av at to av elevene i hver gruppe har valgt å arbeide sammen om «Karen» i timene. Dette blir imidlertid mest spekulasjoner. Til tross for at elevene muligens kan ha blitt påvirket av hverandre, virker det på bakgrunn av deres refleksjoner, som den holdning de oppgir til skjønnlitteratur er autentisk.

Selv om elevene i hver av gruppene kommer med ulike svar på spørsmålene, er det lite som skiller de enkelte elevene radikalt. Jeg forholder meg derfor hovedsakelig til dem gruppevis. I begge gruppene var ungdommene litt nervøse og stille i begynnelsen av samtalene, noe som er forståelig ettersom de var i en ukjent setting, men de ble fort snakkesalige. På spørsmålet om hva de synes om lesing i skolesammenheng følger denne dialogen:

Elev 1: «Det er veldig fint.»

Elev 3: «Ja, det er deilig.»

Elev 2: «Før så pleide vi å ha en sånn fast time i uka der vi leste på biblioteket og det var veldig greit siden vi liksom bare satt og leste. Og det var veldig greit fordi vi på en måte fikk en pause fra å bare sitte å skrive og følge med og sånn.»

Elev 1: «Ja, du fikk en liten pause fra skoledagen på en måte.»

Elev 3: «Ja, for vi som liker å lese synes det var veldig greit.»

På det samme spørsmålet i den andre gruppen svarte to av ungdommene:

Elev 6: «Jeg tenker kanskje mer at i skolen må du kanskje gjøre det, mens hjemme kan du velge å ikke gjøre det. Så jeg tror du kanskje leser mer her enn hjemme.»

Elev 5: «Det er det jeg også gjør. Med sånne korte tekster er det jo greit, men ei hel bok, det er for mye.»

Gjennom sitatene kommer det til syne en betydelig forskjell i elevenes syn på lesing i skolen. Skillet går mellom elevene i gruppe en og to. Dette henger naturlig nok sammen med deres interesse for skjønnlitteratur generelt. I den forbindelse er det viktig å huske at elever er forskjellige og at deres lesing er individuell. Til tross for dette oppga begge gruppene at lesing av skjønnlitteratur var en av de bedre tingene de gjorde i norskfaget. Selv om dette ikke betyr at elevene i utgangspunktet liker å lese skjønnlitteratur, i og med at tre av dem hevder at de ikke gjør det, står dette er delvis i motsetning til Lindas oppfatning om at få elever liker skjønnlitteratur. I tillegg oppga elevene i begge gruppene at det å benytte lesestrategier i forbindelse med litteratur var noe de foretrakk. Som lesestrategi tenkte de da spesielt på nærlesing og arbeid med oppgaver. De mente også at det å jobbe med oppgaver knyttet til tekster var en god måte å arbeide på. En årsak til at elevene likte dette var at det var lettere å finne virkemidler på den måten.

Når det gjelder lesing av lengre tekster, som romaner, mente de mindre leseglade at lange tekster fort kunne bli vanskelige å lese. Likevel foretrakk de også i forbindelse med disse tekstene å bruke lesestrategier kontra å la være. Her skilte imidlertid de leseglade seg ut ved at de oppfattet romanlesing som en pause i skolehverdagen, og ikke ønsket å bruke lesestrategier i den forbindelse. Dersom dette ses i sammenheng med det lærerne sa i intervjuene om at de ikke pleide å bruke lesestrategier i forbindelse med romaner, kan det tolkes som om de favoriserer de leseglade. Det kan ha stor betydning for hva elever, i denne sammenheng spesielt de mindre leseglade, får ut av å lese en roman når de i stor grad overlates til seg selv.

I gruppe to oppga en av elevene at de så å si alltid brukte å jobbe med oppgaver knyttet til skjønnlitteraturen de leste i klassen, med mindre det var bøker. Dette er veldig interessant fordi det indikerer at oppgavejobbing er brukt mye i klassen i forbindelse med skjønnlitteratur. I denne gruppa mente de at det var bra med oppgaver, fordi det var lettere å forholde seg til konkrete oppgaver enn bare å lese. I den første gruppa understreket en av elevene at selv om det fungerer fint å arbeide med oppgaver knyttet til en tekst, så syntes ikke

eleven at det var lett å gjøre oppgaver dersom læreren ikke har gått gjennom noe som helst på forhånd.

Fem av elevene som intervjues hadde valgt å arbeide i grupper i forbindelse med oppgavene knyttet til «Karen». I samtalene poengterte de at de likte å arbeide sammen med andre for å kunne diskutere tekstene med hverandre. Elev 1 sa: «Jeg synes kanskje det er fint å få oppgaver for da kan du finne ut mer om teksten og ja, skjønne mer av den. Og det er fint å jobbe, eller man kan få valget om å jobbe sammen med noen eller å jobbe alene, fordi når man jobber sammen kan vi jo diskutere litt og». Dette er ikke en litterær samtale i tradisjonell forstand, i og med at læreren ikke leder samtalen. Likevel kan en muligens se samtalene mellom elevene i sammenheng med den litterære samtalen som strategi. Det skyldes at et viktig poeng med den litterære samtalen er at den ikke skal være en kontrolløvelse, men en oppriktig samtale om teksten (Tønnessen, 2007, s. 52). Denne forutsetningen er til stede i samtalene mellom elevene i klasserommet.

At elevene oppgir at de er glade i å jobbe med oppgaver, er interessant. Jeg hadde i utgangspunktet ikke forventet det. Imidlertid samsvarer elevens innspill med Vildes utsagn om at spesielt elever som ikke er så glade i å lese, foretrekker å bruke lesestrategier. De tre leseglade elevene skilte seg imidlertid litt ut fra hennes antakelse, ettersom også disse likte å bruke lesestrategier i møte med kortere tekster. På den måten er det bare delvis en korrelasjon mellom Vildes tanker om forskjellen mellom leseglade og mindre leseglade sine tanker om det å bruke lesestrategier.

Elevenes respons på spørsmålet om deres tanker om lesestrategier, er muligens det enkeltfunnet som overrasker meg mest. I utgangspunktet hadde jeg forventet at flere av dem skulle ha en mer negativt ladet holdning til bruk av lesestrategier. Dette viste seg ikke å stemme. Det kan imidlertid tenkes at elevene muligens ga meg som intervjuer det svaret de trodde en kommende norsklærer ønsket å høre. Dette blir mest spekulasjoner, men det er ikke helt usannsynlig. Årsaken til at denne tanken slår meg, er at flere av elevene underveis i observasjonen viste at de ikke syntes det å jobbe med oppgaver var givende.

Elevenes holdninger til lesestrategier må nødvendigvis ses i sammenheng med hvilke lesestrategier som benyttes. Det finnes trolig lesestrategier, som for eksempel litterære samtaler eller høytlesing med lesestopp, som kan virke noe motiverende for elever. Det

skyldes at elever muligens kan henge lettere med i teksten ved hjelp av disse. Samtidig skal det at de oppgir en relativt positiv holdning til lesestrategier, selvfølgelig tas på alvor. Her må vi også huske på at elevene oppgir oppgavejobbing som en hyppig brukt strategi i timene. I den forbindelse blir det nødvendig å se det i sammenheng med hvilken type lesing de foretrekker å bruke lesestrategier til. Her kan det tenkes at det er i forbindelse med en efferent lesing, som er det neste hovedmomentet som er i fokus. Først kommer en kort oppsummering om lesestrategier.

4.1.5 Oppsummerende

Datainnsamlingen bidrar med nyttige og interessante perspektiv knyttet til det å benytte lesestrategier i forbindelse med skjønnlitteratur. Norsklærere møter mange ulike elever, både de som liker og de som ikke liker å lese litteratur. Lesestrategier kan fungere som en god støtte for å øke elevenes forståelse av og interesse for skjønnlitteratur. Samtidig er det flere fallgruver knyttet til bruken. Observasjonen og intervjuene dannet et inntrykk av at det både finnes elever som liker og elever som ikke liker å bruke lesestrategier. En av lærerne mente at det her var et skille mellom de leseglade og ikke leseglade. Dette samsvarte ikke helt med det elevene sa i gruppesamtalene. Imidlertid var det en klar tendens til at de mindre leseglade så lesestrategier som mer nødvendig for i det hele tatt å komme gjennom tekster, mens de leseglade foretrakk det mer for nyttens del. Et stikkord for å tilrettelegge for flest mulig elever, vil være å variere tilnæringsmåtene og gi elevene mulighet til å velge om de vil bruke lesestrategier og eventuelt hvilke.

Et annet viktig moment i denne sammenheng, er naturligvis at det fra lærerens side er mulig å variere hvilke lesestrategier som står sentralt i klassen. Det er stor forskjell på lesestrategier. Noen lesestrategier, som for eksempel «informasjonsorientert» oppgavejobbing, kan oppleves som en veldig tørr måte å jobbe med tekster på, og forbindes fort med all annen oppgavejobbing, som det trolig er mye av i skolen. Andre typer lesestrategier, som for eksempel høytlesing med lesestopp og litterære samtaler, oppleves kanskje mer som et avbrekk, men hver elev vil oppleve dette forskjellig. Det viktigste er at lærerne reflekterer rundt valgmulighetene. Gjennom observasjonen og intervjuene fikk jeg et inntrykk av at lærernes refleksjon når det gjelder lesestrategier delvis går tapt på grunn av tidsaspektet og behovet for kontroll. Inntrykket skyldes at «Karen» har mye potensial når det kommer til å få

forståelse av blant annet språket og innholdet. Det virker imidlertid ikke som alt dette blir benyttet i særlig stor grad, i og med at oppgavejobbing og kategorien svarjakt brukes så mye og slik skaper begrensninger.

4.2 Efferent og estetisk lesing

I det følgende ser jeg nærmere på hva de ulike metodene bidrar med når det gjelder efferent og estetisk lesing.

4.2.1 Tekstanalyse

«Karen» er ei ganske kompleks novelle med flere parallellhandlinger. Hovedhandlingen knytter seg til ungjenta Karen, som jobber på ei kro. Ved å tolke teksten kommer det fram at hun sannsynligvis har et forhold til en postfører. En vanlig tolkning er at hun blir gravid med ham. Bakgrunnen for tolkningen er at det står: «Hennes blå hvergarnskjole var blitt for trang for henne [...]» (Kielland, 2000, s. 161). Når en ved å tolke teksten forstår at hun har et forhold til postføreren, kan vi se tilbake på sitatet og tolke det dithen at hun er gravid. I utgangspunktet virker Karen glad for å være gravid, helt til hun ved en tilfeldighet overhører at postføreren er gift og har barn. Videre er en allmenn tolkning at oppdagelsen gjør at hun tar livet sitt ved drukning. Dette sitatet: «Haren skvatt opp, den hadde hørt et plask» (sst., s. 163) antyder en slik slutt på novellen.

En parallellhandling til hovedhandlingen er fortellingen om en hare og en rev. Et eksempel er:

«Men i gresstripen lå reven ganske flat og lurte, og haren hoppet på letten fot over lyngen. Det var lett for reven å beregne at haren ikke ville løpe lang ring så sent på aftenen. Den stakk forsiktig den spisse snute opp og gjorde et overslag; og idet den lusket tilbake følgende vinden, for å finne et godt sted, hvorfra den kunne se hvor haren ville slutte ringen og legge seg ned, tenkte den selvbehagelig over hvorledes revene bestandig blir klokere og harene bestandig dummere og dummere» (sst., s. 160-161).

Disse dyrene kan tolkes som representasjoner av Karen og postføreren, der Karen er haren og postføreren er reven, som ligger og lur på haren. I tillegg står det en del om en vind som ofte opptrer i sammenheng med de to dyrene, som i eksempelet ovenfor. Slik kan vinden være med på å forsterke den andre parallellhandlingen. Vinden kan også ses på som en tredje parallellhandling. Et eksempel der vinden omtales er dette:

«Vinden kom vestenfra over lave sletter. Den hadde veltet lange, tunge bølger henover Vesterhavet; salt og våt av skum og fråde hadde den kastet seg inn over kysten. Men i de høye klitter med det lange marehalm var den blitt tørr og full av sand og litt trett, så da den kom til Krarup Kro, var det nettopp så vidt at den kunne få portene opp til reisestallen» (Kielland, 2000, s. 159).

Vinden kan tolkes som et ledemotiv og kan være et bilde på postføreren som kommer reisende til kroa. Kielland har utstyrt vinden med menneskelige egenskaper, som i eksempelet ovenfor der vinden er trett. Dette fungerer det som en slags besjeling. Vinden har to klare funksjoner. Den ene er at den binder handlingen sammen. Den andre er at den leder oss til å se mening på nok et plan, for det er vinden som fører postføreren til kroa. Slik blir vinden på en måte et bilde på tilfeldige drifter, det som herjer med oss, og kaster oss hit og dit. Karen er selv et offer for drifter fra en kynisk mann som utnytter hennes ungdom og sårbarhet.

De tre parallellhandlingene og alle tolkningsmulighetene, viser at det står mye mellom linjene. Dette er typisk for novelleformen. Fordi noveller er så korte vektlegges antydninger og virkemidler mye. Antydningene er med å gjøre lesingen spennende. Dersom læreren fokuserer på antydningene i klasserommet, er det å velge «Karen» en takknemlig oppgave fordi det er mange antydninger. Å lese mellom linjene er avgjørende for å kunne forstå teksten, men også for å få forståelse av novellen som en spesifikk skjønnlitterær sjanger. Samtidig kan dette være krevende for elever fordi det gjør at de må fylle ut mange tomme plasser i teksten, jfr. Wolfgang Iser, for at den skal gi mening (Skardhamar, 2014, s. 48). Jeg mener at det vil være lurt for elevene å få bruke tid på å fylle de tomme plassene i «Karen». Dette vil sannsynligvis kunne bidra til å gi dem forståelse av teksten. I den sammenheng vil det også være interessant å rette oppmerksomheten mot selve leseopplevelsen, for på den måten å se hva det er som gjør at elevene fyller ut de tomme plassene på den måten de gjør.

Å rette oppmerksomheten mot selve leseopplevelsen, kan ses i sammenheng med en estetisk lesing. Elever kan tolke teksten forskjellig, noe som igjen kan gjøre at de finner mange ulike tema. Noen av temaene kan for eksempel dreie seg om kjærlighetssvik, kjønnsroller, utroskap og skam. Som en ser, vil mange av temaene som elevene kan lese ut av novellen fremdeles være aktuelle og interessante i dag. På den måten har teksten potensial til å skape både forståelse og interesse blant elevene.

Leserne kan hente ut kunnskap om forskjellige tema som «informasjon» fra novellen, for eksempel det at graviditet for den unge jenta vil kunne bety at hun får en lav status. Leseren kan slutte dette ut fra kunnskap om konteksten og den historiske epoken novellen er skrevet i. Ved hjelp av denne kunnskapen kan flere ting som står «mellom linjene» være med å gi biter til et helhetsbilde. Slik fyller en ut de tomme plassene ved en efferent lesing. Samtidig mener jeg at det i møte med tomme plasser i teksten vil være viktig at elevene får en forståelse av hva de tomme plassene kan bidra med i en tekst. Lesere kan fylle dem forskjellig, noe som gjør at de får ulik forståelse av teksten. Estetisk lesing kan trolig være med å gi forståelse av funksjonen til de tomme plassene og se dem som er et særpreg med skjønnlitteratur. Dersom en tar i betraktning det jeg skrev ovenfor, kan en kanskje si at for å benytte en del av potensialet i «Karen», blant annet med tanke på tolkningsmuligheter, vil det være mulig og gunstig med både efferent og estetisk lesing.

4.2.2 Observasjon

I forbindelse med arbeidet med teksten i timene, fikk elevene beskjed om å benytte en lesestrategi for å kunne sette seg ordentlig inn i teksten. I denne sammenheng innebærer det å sette seg inn i teksten at elevene fyller ut tomme plasser og tolker teksten for å kunne forstå den. Dette ble imidlertid ikke sagt eksplisitt av læreren. At det ikke ble sagt eksplisitt, kan ha sammenheng med at mange tenker at estetisk lesing oppstår av seg selv. Dette er imidlertid ikke tilfelle for alle elever (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329). Tanken om at estetisk lesing oppstår av seg selv kan føre til at mange mister mye av leseopplevelsen fordi de ikke har forståelse av det særegne med skjønnlitterære tekster. Dette krever en litterær literacy.

I stedet for å legge opp til en estetisk lesing la Stine opp til at elevene hovedsakelig arbeidet med oppgaver knyttet til teksten. Det å jobbe med oppgaver knyttet til skjønnlitteratur trenger

ikke å forutsette en efferent lesing, men utformingen til oppgavene som elevene skulle jobbe med gjorde det. Det skyldes at de fleste la opp til at elevene skulle lete etter nokså konkrete moment i teksten, uten å se hvilken betydning dette hadde i den store sammenhengen. Slik ble jobbingen mest av alt en svarjakt framfor en ny tekstskaiping (Løvland, 2011, s. 32-34). På den måten kommer ikke selve leseopplevelsen i fokus. Dette kan tolkes som en svakhet i litteraturundervisningen, en tanke også flere av de teoretiske bidragene i teorikapittelet støtter. Dette blir spesielt synlig gjennom de to følgende sitatene, som jeg også har sitert tidligere:

Spørsmålet er om vi ødelegger leselysten når vi alltid stiller krav til lesingen, krav om å lese så og så mange sider, krav om å lese bøker elevene selv ikke har valgt, krav om å svare på spørsmål om forfatter, tekst, virkemidler osv. Dette er krav vi sjelden stiller til vår egen lesing (Hennig, 2017, s 66).

Problemet er at i skolen har den efferente lesingen dominert nesten fullstendig. En ting er at vi leser historiebøker og mattebøker for å få informasjon som vi kan bruke i den virkelige verden. Noe ganske annet er det at også i litteraturundervisningen har informasjonsventing og efferent lesing dominert i altfor stor grad. Da blir det ikke mye moro å lese (sst., s. 112)

Her kommer det tydelig fram at Hennig mener at å stille mange spørsmål og krav til elevenes lesing, samt det å legge opp til en efferent lesing, kan ødelegge leselysten. Andre litteraturdidaktikere hevder det samme. Louise Rosenblatt er blant annet opptatt av at den efferente lesingen, som «informasjonsorientert» oppgavejobbing må sies å legge opp til, har blitt vektlagt i skolen til forsømmelse for estetikken (Rosenblatt, 2005, s. 99).

Den «informasjonsorienterte» oppgavejobbingen som Stine legger opp til må kunne ses som en efferent tilnærming. I stedet for å legge opp til en efferent tilnærming til teksten, kunne Stine lagt opp til en estetisk tilnærming. Den norske forfatteren Magne Drangeid viser noe om hva en estetisk tilnærming til en litterær tekst kan bety. Han bruker lesing av ei novelle som eksempel. I starten av arbeidet med novellen prøver han å få fram elevenes umiddelbare opplevelse av teksten, hva de legger merke til og hva de synes er interessant. Deretter bruker han det som kommer fram til å utvikle en samtale og komme inn på begrep etter hvert (Drangeid, 2014, s. 16-25).

4.2.3 Lærere

Samtlige av de intervjuede lærerne uttrykte at de ønsker at elever skal bli glade i å lese skjønnlitteratur og få gode opplevelser gjennom lesingen. De var i utgangspunktet opptatt av å ha en fast lesetime i uka. Det ble imidlertid, noe særlig Stine fokuserte på, ikke alltid tid til det. I forbindelse med lesetimene var lærerne opptatt av at det er viktig å skape en god atmosfære rundt lesingen. I lesetimene pleide klassen, ifølge Stine, å være på biblioteket på skolen eller det offentlige biblioteket, slik at elevene kunne finne seg godt til rette. De to andre lærerne brukte å ha lesetimene i klasserommet, hvor elevene fikk velge om de vil sitte på pulten eller ligge på gulvet når leste. I tillegg tilbydde de ungdommene te eller kaffe. På den måten blir det tydelig at alle lærerne fokuserte på viktigheten av å ha en god atmosfære rundt lesingen. Dette handler også om å lage et fellesskap der elevene blir trygge på hverandre i lesesituasjoner, slik at det blir mulig å dele litterære erfaringer med hverandre.

Gjennom intervjuene kom det også fram at det å lage en god atmosfære rundt lesingen, hovedsakelig gjaldt i forbindelse med romaner. Her oppstår det et skille mellom romaner og annen skjønnlitteratur. Det kan føre til en tanke om at selve leseopplevelsen, det estetiske, er mindre viktig i forbindelse med annen skjønnlitteratur. Dette er uheldig når så mye av lesingen i skolen består av lesing av kortere tekster. Også da jeg i intervjuene spurte om elevenes valgmuligheter i forbindelse med hva de ønsker å lese, ble et skille mellom romaner og skjønnlitteratur ellers synlig. Her kom det klart fram at alle lærerne lot elevene velge en del selv hva de ville lese når det gjaldt bøker. Det skyldtes at de opplevde det som urimelig å få en elev til å lese ei hel bok de egentlig ikke ville lese.

Samtidig hadde de erfaring med at elever kunne bruke mye tid på et slikt bokvalg på biblioteket. Vilde hadde tatt et grep for å unngå dette ved å kjøpe inn en del bøker privat som hun hadde stående i klasserommet og som elevene kunne velge mellom. Alle lærerne fokuserte her på at elevene selv kunne velge bøker, men at det i forbindelse med andre tekster var læreren som valgte. Lærerne hadde ulik tilnærming til bøker og annen litteratur. Dette kan også være med å skape et skille mellom litteraturen som leses som underholdning og den som leses for en mer teoretisk tilnærming. Ungdomsromaner tilhører gjerne den første gruppa, mens kanonisert litteratur oftest tilhører den andre gruppa (Moe, 2014, s. 193).

I utgangspunktet mener jeg at lærernes holdning til lesingen kan tolkes som estetisk, i hvert fall i teorien. Dette skyldes blant annet at de har fokus på selve leseopplevelsen. Til tross for dette, virker det imidlertid som de i praksis har en efferent tilnærming til tekster. Inntrykket beror på det de fortalte at de gjorde i litteraturundervisningen, i og med at de brukte mye oppgavejobbing og leting etter virkemidler. I den forbindelse kan det tenkes at tilnærmingen deres i utgangspunktet er estetisk, men fort glir over i å bli mer formell og kunnskaps- og ferdighetsorientert. Det kan blant annet skyldes at tid er en viktig rammefaktor.

Tidsdilemmaet kan gjøre at de legger opp til de mange oppgavene – som er godt ment. Dette kan gjøre at tilnærmingen kan oppleves som noe instrumentell for elevene. Her skiller imidlertid Vilde sin holdning seg litt fra de andre. Hun fokuserte mindre på at elevene skulle finne virkemidler i tekstene enn de andre lærerne, og mer på at de skulle oppleve at tekstene hadde en egenverdi.

Oppgavejobbing ble primært brukt i forbindelse med kortere skjønnlitterære tekster, altså ikke romaner. Her trekkes det igjen et skille mellom romaner og annen skjønnlitteratur. I og for seg er det ikke så rart fordi de kortere tekstene i større grad blir lest av alle elevene, noe som gjør det mulig å arbeide med oppgaver til dem i klassen. Det er kanskje først og fremst slik det er lettest for lærerne å få et innblikk i hva elevene har fått ut av tekstene. At lærerne ønsker å få kjennskap til dette, er ikke unaturlig i dagens norske skole, som preges av testing og resultatmåling.

Samtidig vil ikke oppgavejobbing nødvendigvis gi et reelt bilde av elevenes faktiske litterære kompetanse. En slik kompetanse er vanskelig å observere fordi den skiller seg fra mye av den målbare kompetansen ellers i skolen. På den måten blir det utfordrende å forstå sammenhengen mellom elevenes faktiske respons på en tekst og måten den kommer til uttrykk på (Hennig 2017, s. 78). Det innebærer at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom det eleven faktisk har fått ut av en tekst og den umiddelbare responsen. Dette handler også om elevenes vilje og evne til å uttrykke seg. På den måten kan lærerne oppleve det som om en estetisk lesing kommer i strid med testkravene i skolen. Det virket som dette førte til at lærerne i praksis la opp til efferent lesing, noe som også er typisk i skolen (sst., s. 112). I tillegg henger dette sammen med at det kan være tidsbesparende å jobbe med oppgaver, framfor å bruke en del andre lesestrategier, som ville kunne legge opp til en mer estetisk form for lesing.

Noe annet som kommer fram gjennom intervjuene, er hva lærerne vektlegger i litteraturundervisningen. Samtlige tenkte at det er viktig å ha både eldre, mer klassiske tekster fra ulike perioder, og nyere tekster. I forbindelse med de eldre tekstene, fokuserte lærerne på det å kunne se sammenhenger mellom tekster fra tidligere tider og nåtidens tekster, og på den måten kunne studere samfunnsutviklingen. Alle nevnte på en eller annen måte tekster fra realismen i den forbindelse. Det er interessant, i og med at «Karen» også er skrevet i realismen. Dette kan tyde på at realismen er en periode som vektlegges i skolen, noe som er med på å forklare at «Karen» sannsynligvis brukes mye i skolen. Ved lesing av nyere tekster var lærernes fokus på at elevene skulle få kjennskap til dagsaktuelle spørsmål gjennom tekstene.

Linda fokuserte mye på at det er viktig å gi elevene nok tid til lesingen. Alle lærerne opplevde tidsproblematikk i forbindelse med litteraturundervisningen. Slik er tid en rammefaktor som har stor påvirkning. Dette er interessant fordi det sier noe om lærernes vektlegging i norskfaget. Selv om det i utgangspunktet virker som om de ønsker å ha fokus på leseopplevelsen, kan det virke som at leseopplevelsen taper i kampen mot undervisning som det er lettere å se en umiddelbar nyttefunksjon i, og som kanskje går raskere. Dette kan også være noe av bakgrunnen for at Stine og Linda vektla arbeid med virkemidler i stor grad, nettopp fordi det er mer konkret og tidsbesparende enn en del annet litteraturarbeid. Vilde hadde en litt annen vektlegging. Hun sa:

Jeg er jo alltid veldig opptatt av at jeg har lyst til at elevene skal synes det er interessant og nyttig, altså at dette må vi lære fordi det er nyttig. Og det å klare å få dem til å se sammenhenger mot ting som har vært, ting som er nå og ting som kanskje kan komme, for eksempel i typisk samfunnsutvikling, synes jeg er kjempeviktig.

Gjennom sitatet blir det tydelig at Vilde ønsker at elevene skal oppleve litteraturen som både interessant og nyttig. Det er spennende at hun vektlegger begge disse momentene, fordi de til en viss grad samsvarer med begrepene jeg bruker i forskningsspørsmålet, nemlig interesse og forståelse. Samtidig kan det ses i kontrast til det Atle Skaftun hevder, og som jeg nevnte i innledningen: «Arbeidet med skjønnlitteratur er ikke nødvendigvis nyttig i og for seg, men det er veldig kompatibelt med en tanke om at skolen er et øvingsrom for livet» (Skaftun, 2009, s. 17). Her er det imidlertid viktig å framheve at det ikke er en svakhet dersom arbeid med skjønnlitteratur oppleves som nyttig, så lenge dette ikke utelukker estetisk lesing.

4.2.4 Elever

I samtalene med elevene ble de spurt om hva de fikk ut av å lese «Karen». I svarene konsentrerte de seg om at de hadde klart å lese mellom linjene og funnet virkemidler, samt at de hadde lært om realismen. Svarene handlet mye om hva elevene hadde lært om teksten, noe som kan ses i sammenheng med efferent lesing. De fokuserte imidlertid mindre på hva de hadde lært av teksten, noe som henger mer sammen med estetisk lesing. I og for seg er det ikke rart at elevene svarte slik, i og med at efferent lesing vektlegges i skolen. Det er heller ikke rart at de kom med slike svar når spørsmålet mitt var formulert på denne måten. Samtidig hadde elevenes svar trolig sammenheng med oppgavene til «Karen», som først og fremst la opp til efferent lesing med svarjakt. Underveis i samtalene omformulerte jeg derfor spørsmålet mitt. I omformuleringen fokuserte jeg på hva de fikk ut av teksten på det personlige plan og av selve leseopplevelsen. Jeg valgte å formulere meg likt, altså å stille spørsmålet to ganger, med litt ulik vinkling, i begge gruppesamtalene, for å få best mulig sammenligningsgrunnlag. Begge gangene ble elevene bedt om å skrive svarene, slik at jeg skulle få mest mulig individuelle og uavhengige svar. Elevene virket overrasket over den andre formuleringen av spørsmålet, noe som kan tyde på at de ikke er vant til å få slike spørsmål i skolesammenheng. De hadde likevel mye å si om dette. De skrev blant annet:

Elev 1: «Det var vanskelig å forstå teksten med en gang, men det er egentlig interessant å måtte lese mellom linjene for å forstå handlingen.»

Elev 2: «Av teksten lærte jeg hvordan det var før i tiden og hvordan folk hadde det. Karen er en vanskelig tekst å tolke, men jeg synes Kielland får fint fram hvordan Karen hadde det.»

Elev 3: «Når man leser holder det ikke å lese én gang, en må lese flere ganger.»

Elev 4: «Jeg synes teksten hadde veldig mange bra skildringer og at det er bra at forfatteren gjør sånn at man kan lage et bilde i hodet sitt. Teksten blir gøyere når man må lese mellom linjene selv.»

Elev 5: «Jeg fikk ut av teksten at det noen ganger er enkelt å kjenne seg igjen i det som blir fortalt. Det er vanskelig å tolke teksten, men når du først finner ut av hva som befinner seg mellom linjene så er det det enkelt å kjenne seg igjen.»

Gjennom sitatene trekker mange av elevene fram det å lese mellom linjene. Selv om det trolig var noe de hadde hørt læreren snakke om i en tidligere sammenheng, er det interessant at de

hadde fokus på dette. Det viser at de har forståelse av et særtrekk med novellesjangeren. En av elevene framhevdde at det var interessant å lese mellom linjene, mens flere uttrykte at dette ga forståelse av teksten. Her brukte elevene eksplisitt begrepene som jeg benyttet i problemstillingen. Gjennom sitatene blir det også tydelig at det er en sammenheng mellom forståelse og interesse, for hvordan skal elevene kunne få interesse for en tekst dersom de ikke forstår den?

Elevene hadde gode refleksjoner rundt hva de hadde fått ut av teksten, også når det gjaldt selve leseopplevelsen, selv om de ikke nevnte så mye konkret om hva de hadde fått ut av den. Dette kan ses i sammenheng med den estetiske lesingen. For å få fram disse refleksjonene, forutsatte det imidlertid at de blir spurt om det og oppfordret til å tenke på den måten. Utsagnene deres som jeg gjenga ovenfor, viser også at elevene stopper et stykke på vei i refleksjon om teksten. De vil nok være avhengige av oppfølgingsspørsmål for å komme ned til hva det konkret er de har sett mellom linjene og hva slags følelser de kjenner seg igjen i. Dette kan kanskje indikere at dette ikke er en måte de pleier å tenke om og å bearbeide tekster på. Umiddelbart samsvarer ikke dette med den estetiske holdningen til lesing, som jeg tolker det som lærerne i utgangspunktet har. Likevel forundrer det meg ikke at elevene ikke er vant til å få slike spørsmål og tenke på denne måten. Det skyldes at det av ulike grunner virker som lærerne ikke lykkes helt i å formidle den estetiske holdningen sin til elevene.

Den siste eleven, elev 6, svarte også på min siste formulering av dette spørsmålet, om hva hun hadde fått ut av teksten på det personlige plan, moment som må ses i sammenheng med efferent lesing. Hun lurte blant annet på hva som kunne være meningen med teksten og poenget med å lese den. Dette utelukker imidlertid ikke at hun kan ha fått noe ut av teksten også når det gjaldt leseopplevelsen. Kommentaren hennes er en mulig innfallsport til å snakke om hva poenget med å lese skjønnlitteratur kan være. Det kan være at hun sliter med å uttrykke det hun har fått ut av teksten på et mer personlig plan og at dette er en uvanlig måte å tenke på for henne. I tillegg kan det, som hun selv skrev, være slik at hun verken har forstått meningen med teksten eller poenget med å lese den. Dersom eleven ikke har meningen med teksten, er det synd at hun ikke har fått hjelp til dette. Dette kan indikere viktigheten av å få alle med når en tekst leses. Om lærerne ikke lykkes i å få elevene med er det vanskelig for elevene å få forståelse av eller interesse for skjønnlitteratur. At eleven lurer på hva som kan være poenget med å lese teksten, kan også tolkes som at hun har en tanke om at det bør være

et nytteaspekt med å lese skjønnlitteratur. Dette er det også tydelig at eleven i VG-artikkelen, som jeg rettet blikket mot i teorikapittelet, tenkte (Alvsåker, 2019).

4.2.5 Oppsummerende

I den delen av teorikapittelet som handler om efferent og estetisk lesing blir det tydelig at den norske skolen tenderer mot å favorisere efferent lesing. I og for seg er det mye positivt med efferent lesing, avhengig av hva formålet er. Den kan for eksempel fungere fint dersom elever skal finne noe i en tekst, som en svarjakt (Løvland, 2011, s. 32-33). I sammenheng med skjønnlitteratur er det imidlertid fare for at elevene går glipp av det særegne ved slik litteratur og de mange iboende mulighetene som ligger der, dersom den estetiske lesingen blir glemt. Gjennom intervjuene med lærerne mener jeg det er tydelig at de i utgangspunktet har en estetisk holdning til lesing, selv om verken de eller jeg benytter begrepet *estetisk* eksplisitt. Likevel virker det ikke som at det er denne typen lesing de legger opp til i praksis. Det skyldes blant annet, som de også nevner selv, vansker med å få tida til å strekke til. Dermed er det først og fremst en efferent holdning til lesing som formidles til elevene.

Elevene trakk fram moment som kan ses i sammenheng med både efferent og estetisk lesing da de ble spurt hva de hadde fått ut av teksten. De nevnte mye av potensialet som finnes i «Karen», som det å tolke det som står mellom linjene, forstå ulike parallellhandlinger og finne virkemidler. Disse momentene kan muligens både tolkes til å handle om det efferente og det estetiske. Det er kanskje formålet med å finne dem som avgjør om det er en efferent eller estetisk lesing som vektlegges. Dersom det mest blir en svarjakt, noe elevene skal finne for informasjonens skyld, blir det lite estetikk ut av det. Det estetiske oppstår mer når vi kan tenke og si noe om hva disse momentene tjener til, hva de åpner av forståelse hos leseren og hvordan de er med på å skape en kunstnerisk kraft i teksten – noe som høyner vår opplevelse av den. Elevenes vektlegging av parallellhandlinger og virkemidler kan nok ha bakgrunn i arbeidet med oppgavearket, mens det å tolke det som står mellom linjene ikke var fokusert på i oppgavearket. Dette er et særtrekk med skjønnlitteratur. Selv om elevene ikke nevner så mye om hva de konkret har lest mellom linjene, kan det tolkes dithen av de i hvert fall delvis har lest «Karen» estetisk, selv om det var den efferente lesingen som sto i fokus i timen.

Noen ganger kan det kanskje være en fin avveksling å lese en tekst, uten å jobbe med den, bare for å få gleden av å lese. Dette vil muligens kunne ha en positiv smitteeffekt når elever senere skal lese og arbeide med andre tekster. Det er viktig å la elevene få mulighet til å bli glade i å lese. Her kan det eventuelt være en idé å samtale om teksten etterpå, uten noen form for bestemt lesestrategi. Dette kan vi kalle en slags estetisk tilnærming til tekster, hvor elevenes opplevelse av teksten settes først. Her kan måten Magne Drangeid legger opp arbeidet med eksempelnovellen hans være et godt eksempel (Drangeid, 2014, s. 16-25). En estetisk tilnærming til tekster trenger ikke å bety at lesingen må ta lang tid, men at det er leseopplevelsen som står i fokus.

4.3 Forestillingsverdener

I dette delkapittelet rettes søkelyset mot Langers sentrale kategori, forestillingsverdener. Her skal jeg se på hva det i datamaterialet er å finne når det gjelder de ulike fasene av det å danne forestillingsverdener og det å leve seg inn i tekster ved hjelp av forestillingsverdener.

4.3.1 Tekstanalyse

«Karen» er ikke den letteste teksten å leve seg inn i for dagens ungdomsskoleelever. Det skyldes blant annet at den er skrevet i ei anna tid med andre samfunnsforhold og i en annerledes språkdrakt enn den vi kjenner fra dagens tekster. I tillegg handler den om et tema som det trolig ikke er så lett for elever i ungdomsskolealder å sette seg inn i. På en måte kan en kanskje si at novellen er så fjern fra deres virkelighet som det tenkes kan. Åsmund Hennig sier:

«Hvis jeg leser en novelle som er lagt til et sted i verden som er så fremmed at jeg ikke forstår hva novellen egentlig handler om og ei heller greier å danne meg et bilde av menneskene som befolker dette underlige universet, vil jeg heller ikke sitte igjen med en fyllestgjørende litterær erfaring» (Hennig, 2012, s. 92).

Flere tidligere nevnte studier viser at barn fra hjem med høy sosioøkonomisk status og foreldre med høy utdanning får større utbytte av undervisningen enn andre barn. Det skyldes blant annet at de tidlig innlemmes i relevante tekstpraksiser (Blikstad-Balas, 2016, s. 37).

Dermed kan det godt tenkes at det å leve seg inn i tekster på skolen i bygda hvor jeg observerte, der lesing av litteratur har vært nokså ukjent, tradisjonelt sett, virker fjernt.

Teksten er kanskje spesielt vanskelig for gutter. Dette kan en se i sammenheng med undersøkelsene som jeg nevnte i teorikapitlet, blant annet resultatene fra PISA-undersøkelsen fra år 2000 som viste store kjønnsforskjeller når det gjaldt skjønnlitteratur (Roe, 2012, s. 104; 126). Gutter var i større grad enn jenter avhengig av tekster med hovedpersoner med samme kjønn som de selv, spennende innhold og tema som angikk dem (Roe, 2002, s. 114-115). Dermed vil muligens «Karen», som har en kvinnelig hovedperson, og der i hvert fall et av temaene – graviditet, ikke angår gutter like direkte som jenter, muligens oppleves som ekstra fjern fra guttene i denne bygda og deres maskuline virkelighet. Det er derfor kanskje ikke så uventet dersom «Karen» appellerer mer til jentene, og om det i forbindelse med teksten foreligger en tydelig kjønnsforskjell i elevenes interesse. På den andre siden er flere av temaene, som kjønnsroller og kjærighet, tema som kan treffe både gutter og jenter i denne alderen.

Oppgavearket som elevene fikk utdelt i timen, inneholder som nevnt elleve arbeidsoppgaver. De to første er dreier seg om realismen som periode og de fire store forfatterne fra epoken. De neste sju oppgavene har mer fokus på selve teksten, spesielt rettet mot ulike virkemidler og temaet. Den nest siste oppgaven handler om elevenes egen mening og den siste om Alexander Kielland. Slik blir det tydelig at noen av oppgavene har en historisk-biografisk tilnærming til teksten, mens andre har en nykritisk tilnærming ved å se dypere på selve teksten. Lærestien går fra først å handle om realismen, til å se på selve teksten, for så å gå tilbake igjen til å handle om forfatteren.

I utgangspunktet kan lærestien som oppgavene representerer virke litt underlig. På den ene siden hadde vært naturlig at den siste oppgaven kom tidligere, sammen med de andre som handlet om realismen og de fire store. På den andre siden er det mulig å tolke det slik at oppgavene på den måten danner en historisk-biografisk ramme rundt teksten. Dette kan indikere at læreren er opptatt av å forstå teksten ut fra en historisk og biografisk synsvinkel. Det er interessant med tanke på at en slik tilnærming også vil kunne påvirke hvordan elevene møter «Karen». Muligens vil de dermed vektlegge det å forstå teksten ut fra dens samtid, framfor å forstå hvilken betydning den kan ha i dag.

Et siste aspekt som det er naturlig å kommentere i denne forbindelse, er at oppgavene først og fremst handler om virkemidler og det å forholde seg til forfatteren og epoken teksten kommer fra. Dermed mener jeg at det er grunnlag for å si at oppgavearket inneholder så å si kun det jeg vil kalle refleksjonsspørsmål. Én av oppgavene skiller seg imidlertid ut, nemlig den som lyder: «Egen mening». Elevene vil sannsynligvis ikke umiddelbart forstå ordlyden i oppgaven og hva den innebærer at de skal gjøre. Derfor vil oppgaven trolig kreve en viss forklaring fra lærerens side. Likevel vil det være rimelig å tro at elevene vil kunne bruke denne oppgaven som et springbrett til å identifisere seg med noe eller noen i teksten. På den måten kan oppgaven kanskje også fungere som en inngang til å danne seg forestillingsverdener, fordi det å leve seg inn i en tekst er en litt annerledes måte å møte en tekst på.

Videre kommenterer jeg kort Skarðhamars tre spørsmålstyper i *Fabel 10*. I forbindelse med lesestrategisymbolet i læreboka finnes mange ulike spørsmål til tekster. Et eksempel på spørsmål fra kategorien «før du leser» er: «Tenk deg at du er alene i et land der du ikke kjenner noen. Hvordan kjennes det?» (Fostås et al., 2015, s. 155). Et eksempel fra kategorien «mens du leser» er: «Hva tror du har skjedd med Samuel før han kom hit? Hvordan har han skadet fingrene?» (sst., s. 156). En oppgave fra kategorien «etter at du har lest» lyder: «Skriv ned den setningen du likte best i utdraget, og forklar hva du likte med den» (sst., s. 158). En annen oppgave lyder slik: «Fortell om den beste leseopplevelsen du noen gang har hatt. Hvilken type tekst leste du? Hva var det som gjorde at du likte det? Leste du selv, eller ble du lest for?» (sst., s. 153). Spørsmålene representerer til en viss grad alle de tre typene spørsmål som jeg nevnte i teoridelen, nemlig identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål (Skarðhamar, 2011, s. 82-84). Dette er gjennomgående i boka.

At ingen av oppgavene på oppgavearket i timene umiddelbart kan regnes som verken identifikasjons- eller overføringsspørsmål, jfr. Skarðhamars tre spørsmålstyper, kan kanskje tolkes som en svakhet når det gjelder å tilrettelegge for at elever skal kunne danne forestillingsverdener. Slike spørsmål kan trolig være en inngangsmåte til det å danne forestillingsverdener. Når klassens lærebok *Fabel 10* inneholder oppgaver som tilhører alle de tre spørsmålstypene, gjør det at virker litt underlig at oppgavearket ikke har det. Det hadde kanskje vært forventet at Stine hentet inspirasjon fra læreboka. Det at det ikke virker som at hun gjør det, kan igjen tolkes som at hun er nokså løsrevet fra boka. Siden oppgavearket først og fremst inneholder refleksjonsspørsmål, bidrar det kanskje mest av alt til å gi en slags analytisk forståelse av teksten. Dette fører ikke nødvendigvis til en forståelse av eller interesse

for teksten på et dypere nivå. Det betyr imidlertid ikke at elevene ikke kan danne seg forestillingsverdener, men at det blir mer opp til dem selv, uten tilrettelegging.

4.3.2 Observasjon

Når det gjelder det å observere forestillingsverdener i timene, er det knyttet usikkerhet til det fordi det er vanskelig å observere om elevene beveger seg gjennom ulike faser. Likevel var det, gjennom observasjon og det å lytte til elevenes samtaler med hverandre og med læreren, mulig å få med seg noe om hver fase. «Karen» har også, som tidligere nevnt, potensial for innlevelse. Fasene kan muligens hjelpe ungdommene med å betrakte virkeligheten på avstand og takle møter med det fremmede, noe som er særegent for fiksjonen som refleksjonsform (Skarðhamar, 2011, s. 59-60).

Fase én ble spesielt tydelig i observasjonen. Den handler om å ha erfaringer og kunnskap nok til å kunne gå inn i en tekst (Langer, 2017, s. 37-39). Dette ble det lagt opp til i undervisningen gjennom at Stine i førlesingsfasen trakk inn realismen og det at elevene hadde lest teksten før. Gjennom førlesingsfasen ble det lagt opp til at eleven var på utsiden av teksten, gjennom å snakke om epoken teksten er skrevet i. Samtidig hadde det nok vært en fordel om Stine i enda større grad la opp til å snakke direkte om «Karen», slik at flere elever hang med og forsto noe av teksten før de skulle lese den.

Fase to er det vanskelig å si noe sikkert om. Selv om elevene satt og leste, er det vanskelig å si hvor konsentrerte de var og hva de fikk ut av teksten. I tillegg er det krevende å studere selve leseprosessen siden denne i stor grad foregår individuelt hos hver enkelt (Hennig, 2017, s. 78). Imidlertid betyr ikke dette at ingen elever var innom fase to. Det vil nok være naturlig at mange av elevene fikk noe ny kunnskap gjennom lesingen og knyttet det til det de husket av og visste om teksten fra før av. I undervisningen ble det lagt opp til at elevene kunne være i denne fasen ved at det ble rettet fokus på selve lesingen av teksten (Langer, 2017, s. s. 39-40).

Både fase tre og fire er i utgangspunktet knyttet til etterlesingsfasen. Gjennom samtalene som jeg hørte mellom elevene i timene kom det fram at de levde seg inn i «Karen», men jeg hørte ikke noe som indikerte at den påvirket deres liv, som er intensjonen med fase tre (sst., s. 40-41). Dette er likevel ikke ensbetydende med at teksten dermed ikke gjorde det, men heller det

at det ikke kom fram gjennom observasjonen. Det hadde det vært interessant dersom læreren la opp til å få slike tanker fram i timene. Fase fire er mer tydelig. Den handler om å objektivere forståelsen og leseopplevelsen (Langer, 2017, s. 41-42). Gjennom at elevene jobbet med å finne virkemidler kom denne fasen fram.

Det var vanskelig å observere noe som kan tolkes i retning av at elevene var innom fase fem, i og med at den handler om å forholde seg kritisk til forestillingsverdenen og ta med seg teksten videre og bruke den i en ny sammenheng (sst., s. 42-43). Undervisningsopplegget om «Karen» ble regnet som et avsluttet arbeid. Imidlertid er det ikke umulig å bruke teksten senere. Det kan for eksempel handle om å bruke teksten som inspirasjon i en annen sammenheng. Fase fem krever trolig, i hvert fall i begynnelsen, at forestillingsverdener blir synliggjort gjennom at elevene snakker om dem sammen. Det gjorde delvis noen, i og med at de snakket med andre medelever om teksten, men samtalene gikk mer på selve innholdet enn elevenes forståelse eller leseopplevelse. Dette kunne vært endret dersom det hadde vært fokusert på av læreren.

Dersom elevene virkelig skal kunne leve seg inn i en tekst og gå inn og ut av noen av fasene, er de trolig avhengig av at lærerne har en tilnærming til teksten som legger opp til dette. Vedrørende lærestien til oppgavearket som ble brukt i timene, er det mulig å tolke det slik at det har en historisk-biografisk innramming. På den måten kan det tolkes som om Stine gjennom oppgavearket har en historisk-biografisk tilnærming til «Karen». Samtidig legger hun gjennom at flere av oppgavene handler om nærlesing, som innebærer å sette seg dypt inn i teksten, vekt på en nykritisk tilnærming (Ulland & Håland, 2014, s. 251-252). I observasjonen opplever jeg at elevenes fokus i stor grad blir på det historiske-biografiske fordi oppgavene la opp til at de må bruke mye tid på det. Samtidig kan det tenkes at elevene velger å bruke mer tid på oppgavene som har dette fokuset, fordi de på sett og vis kanskje opplever disse oppgavene som mer konkrete og håndterbare.

Til tross for at oppgavearket først og fremst representerer en historisk-biografisk og nykritisk tilnæringsmåte, tar Stine også til orde for en leserbasert tilnærming. Det skyldes at hun underveis i timene mange ganger på spørsmål fra elevene gjentok at det var opp til den enkelte leser å tolke teksten og at alle tolkninger var like riktige, så lenge de begrunnet dem. Dette kan tolkes som en leserbasert tilnærming. Gjennom timene representerte Stine på den måten alle de tre tilnæringsmåtene som ble fokusert på i teorikapittelet. Dette kan ses som

en kombinasjon av ulike tilnæringsmåter, noe som er fullt mulig (Ulland & Håland, 2014, s. 253). At hun får fram alle disse tilnæringsmåtene, gjør at det virker som hun har en reflektert tilnærming til tekster. Dette kan tolkes som en styrke ved hennes litteraturundervisning fordi de ulike tilnærmingene kan treffe forskjellige elever.

Til tross for de ulike tilnærmingene mener jeg, som allerede nevnt, at elevene først og fremst fokuserer på det historisk-biografiske. Dette kan ha negative konsekvenser. For det første skaper det kanskje begrensninger for elevenes innlevelse i teksten og deres muligheter til å danne seg forestillingsverdener. Det skyldes at fokuset blir på å løse oppgaver og forstå teksten i lys av forfatteren og epoken den er skrevet i. Dette kan gå på bekostning av elevenes konsentrasjon og dermed innlevelsessevne. For det andre ga på den måten oppgavearket egentlig ikke rom for å diskutere hva teksten kan bety for elevene i dag. Likevel valgte noen av elevene som jobbet i grupper å samtale om hva de tenkte om teksten og hva den kunne bety i dag. Muligens er det oppgaven som handler om egne meninger som er bakgrunnen for at de gjorde det.

I tillegg har Stine en eksamensorientert tilnærming til teksten gjennom at hun fokuserer mye på at «Karen» kan bli aktuell på muntlig eksamen. På en måte kan en kanskje si at dette er en minimalistisk tilnærming til teksten og en slags skjematisk litteraturundervisning. Derfor forundrer det meg litt at det likevel er mulig å observere at elevene går gjennom så mange av fasene gjennom undervisningen. Dette viser at forestillingsfasene ikke nødvendigvis forutsetter så mye tilrettelegging fra lærerens side som jeg i utgangspunktet hadde forventet. Det krever heller ikke et sterkt fokus på estetisk lesing. Likevel mener jeg at disse to faktorene, trolig hadde bidratt til at elevene gjorde et dypere dykk inn i forestillingsverdener.

Det var flest jenter som diskuterte ivrig og som dermed gjennom observasjonen viste at de levde seg inn i teksten. Det kan kanskje antyde en kjønnsforskjell når det gjelder elevenes innlevelse i tekster. Her skal det imidlertid sies at jeg i diskusjonene hørte både gutter og jenter som viste innlevelse og forståelse av teksten, noe som er veldig interessant i forbindelse med min problemstilling. At mange av ungdommene var innom flere faser og levde seg inn i teksten på egenhånd uten så mye tilrettelegging fra lærerens side, kan tolkes på flere måter.

På den ene siden kan lesing av tekster og oppgavejobbing alene eller i grupper skape rom, slik at elevene får dannet seg forestillingsverdener. Dette vil kunne være en fordel, dersom de

senere oppfordres til å dele disse med hverandre. Samtidig kan poenget med å dele forestillingsverdener med hverandre miste noe av effekten gjennom oppgavejobbing fordi elevene kan risikere å bli mer låst til sin egen tolkning. Derfor kan det muligens være en idé å ta i bruk høytlesing med lesestopp og litterære samtaler i forbindelse med danning av forestillingsverdener. Håland og Ulland hevder at: «Den litterære samtalen i klasserommet er en av de metodene som er best egnet til å heve elevenes litterære kompetanse» (Håland & Ulland, 2014, s. 260). Det kan også tenkes at det å dele tolkninger med hverandre, kan føre til at elevene får økt forståelse av teksten.

På den andre siden kan elevene kanskje miste interessen dersom de opplever tolkningen som feil. Dette prøvde Stine å motvirke. Hun framhevdde at det ikke er slik at det bare finnes en riktig tolkning. Det er opp til elevene å kunne begrunne sin egen tolkning. På den måten forsterker dette inntrykket av at hun også hadde en leserbasert tilnærming til teksten (Ulland & Håland, 2014, s. 252-253). Noen vil være kritiske til en slik tilnærming fordi de mener at det tillater elevene å si hva som helst (Langer, 2017, s. 156). Til tross for denne innvendingen, er dette i dag en anerkjent tilnærming til tekster. Det at Stine framhevdde at elevene måtte begrunne sine tolkninger, kan tolkes i retning av at hun har tatt hensyn til kritiske innvendinger mot tilnærmingen. Som vi har sett finnes det fordeler og ulemper med ulike lesestrategier når det gjelder forestillingsverdener. I den sammenheng blir det opp til lærerne å ta reflekterte valg. Her vil jeg påpeke at det kanskje særlig i forbindelse med å la elevene få mulighet til å danne forestillingsverdener, kan være en fordel at de ikke benytter lesestrategier. Dette kan muligens gi dem mer frihet til å leve seg inn i tekster.

4.3.3 Lærere

Lærerne mente at elevenes evne til å leve seg inn i tekster varierte fra elev til elev. Stine fortalte at hun ofte ble overrasket av elevenes innlevelsessevne. Hun syntes mange var gode til det, men at det kom an på elevenes modning. I den forbindelse fokuserte hun også på at noen av elevene var klare for å lese «Karen» allerede i 8. klasse, mens andre egentlig ikke var klare ennå. Linda nevnte eksplisitt at hennes erfaring var at særlig gutter slet med å leve seg inn i tekster fordi de ikke i like stor grad som jentene klarte å se ting for seg i hodet. Vilde fortalte:

Igjen litt forskjellig, men som regel så lever de seg godt inn i den historien de holder på med. Noen blir veldig engasjert, så pass engasjert at de er ganske så irritert etter at de har lest fordi det har jo skjedd noe med vedkommende som ikke er noe greit, for eksempel. Andre kan grine fordi de lever seg inn i det. Andre igjen lever seg ikke inn i det. Jeg må jo bare være så ærlig og si at noen gjør jo ikke det, men jeg synes det er gøy å se når de klarer å sette seg inn i en historie da, klarer å ta en annens perspektiv. Det er jo det som på en måte er litt av hensikten her, det å sette seg inn i en annen rolle, så det har vært gøy å se. Jeg har hatt noen jenter som har lest *Et helt halvt år*, så det har vært mye tårer. Og *Saras nøkkel* er det noen som har grått over. Så de blir veldig engasjert. Hvis vi tar den til Jojo Moyes, *Et helt halvt år*, dette her med aktiv dødshjelp, var jo et tema som kom opp i etterkant med de jentene som hadde lest den, så det er veldig interessant synes jo jeg.

Gjennom sitatet blir det tydelig at Vilde mener at elevene har stor evne til innlevelse.

Samtidig nevner hun eksplisitt jentenes evne til å leve seg inn i en annen rolle, uten at hun eksplisitt sier at guttene ikke gjør det. Kanskje kan dette også ha noe med guttenes vilje til å vise eventuell innlevelse. Bakgrunnen for dette kan i så fall være at skolen er på et sted hvor lesing og skole tradisjonelt har blitt lite vektlagt, spesielt blant gutter.

Her kan det kanskje være snakk om en kjønnsforskjell, men jeg har ikke nok datamateriell til å si noe om dette. Teori kan imidlertid støtte opp om en slik tanke. Jeg synes at dette er et poeng som det kan være verdt å merke seg. Det indikerer noe interessant, i og med at Hennig hevder følgende: «Vi mennesker har en medfødt glede over å leve oss inn i en fiktiv verden. En slik glede forutsetter at vi kan identifisere oss med de fiktive personene» (Hennig, 2017, s. 31). At lærerne oppfatter det som at gutter ikke lever seg like mye inn i tekster som jenter, betyr altså ikke at gutter ikke kan leve seg inn i tekster. Derimot kan det blant annet ses i sammenheng med at gutter skårer bedre dersom tekster tar opp et aktuelt tema som angår dem (Roe, 2002, s. 114-115). Derfor er det viktig at lærerne tenker seg om når de velger tekster, slik at tekstene er varierte. På den måten kan forhåpentligvis alle ha grunnlag for å leve seg inn i en eller annen av tekstene som blir valgt ut.

4.3.4 Elever

Vedrørende elevenes evne til å leve seg inn i skjønnlitteratur, mente alle de intervjuede elevene at den varierte avhengig av teksten og at det spesielt kunne være vanskelig å leve seg inn i eldre tekster. I og med at «Karen» er en eldre tekst kan vanskelighetene med å leve seg inn i eldre tekster også gjelde denne. Dette stemmer nok, i og med at samtlige av elevene i samtalen sa at det var en vanskelig novelle, både fordi språket var vanskelig og fordi det sto mye mellom linjene. De mente også at dette krevde at de leste teksten mange ganger. I gruppe to sa en elev: «Jeg tror kanskje at vi blir litt lei av det liksom, for det er ikke alle som liker noveller heller liksom, så jeg tror kanskje det er forskjellig for personer». Andre elever, i begge gruppene, sa at de egentlig synes det var interessant å lese mellom linjene. Likevel mente de at det kunne være vanskelig å tolke det som sto mellom linjene. Da elevene ble spurt om hva de hadde fått ut av teksten fokuserte de fleste på det å lese mellom linjene og å finne virkemidler i teksten. Samtidig viste ungdommene at de gjennom arbeidet hadde fått mye medfølelse med Karen. Her gjengir jeg på ny noe av det elevene skrev da de for andre gang ble spurt om hva de fikk ut av teksten. Dette er fordi de også i forbindelse med det spørsmålet, sa ting som kan ses i sammenheng med innlevelse i teksten. De kom blant annet med disse utsagnene:

Elev 2: «Ja, jeg får jo medfølelse for Karen da, men samtidig synes jeg hun hadde, hun hadde jo flere valg enn å ta livet sitt. Så jeg synes jo, det var jo litt brå slutt, og så kan jeg jo ikke helt sette meg inn i situasjonen heller, fordi det var jo veldig lenge siden. Jeg vet jo ikke hvordan det var på den tida.»

Elev 3: «Jeg synes veldig synd på henne.»

Elev 4: «Jeg ble litt sjokkert da jeg fikk vite at postføreren hadde kone og barn, og jeg synes det var slemt av ham ikke å fortelle det til Karen.»

Elev 5: «Jeg fikk ut av teksten at det noen ganger er enkelt å kjenne seg igjen i det som blir fortalt. Det er vanskelig å tolke teksten, men når du først finner ut av hva som befinner seg mellom linjene så er det enkelt å kjenne seg igjen. Siden noen dager kan du være helt på topp, men så plutselig detter du helt ned.»

Gjennom utsagnene kommer det en del interessant fram. Det kan tenkes at elevene identifiserer seg med Karen og stiller seg på lag med henne som offer. Dermed vil trolig det at

hun tar livet sitt, oppleves som uventet, dramatisk og tragisk for mange elever. Slik kan det kanskje tenkes at løsningen hennes vil skape engasjement blant elevene. Det blir tydelig at de gjengir følelser, uttrykker empati og reflekterer på avstand. Det viser at de er i stand til å leve seg inn i teksten med følelsene sine, men også at de kan stå utenfor teksten og se hva den kan bety på et mer overordnet nivå. Gjennom dette får jeg et innblikk i deres evne til å engasjere seg i teksten og til å danne seg forestillingsverdener. Trolig ville også en form for loggskrivning mellom lærer og enkeltelever kunne være gunstig å bruke. Loggskrivning kunne gitt verdifullt materiale til denne typen ting, altså innlevelse og refleksjon, men loggskrivning ble ikke brukt i denne sammenheng. Samtidig kunne loggskrivning virket mot sin hensikt, fordi læreren har mye mer erfaring enn elevene, og det kunne ført til at elevene opplevde sine tanker som feil. Slik kan også loggskrivning bli paradoksalt. Det handler om hvordan det blir gjennomført og elevenes opplevelse av dette.

4.3.5 Oppsummerende

Å leve seg inn i skjønnlitterære tekster og gå ut og inn av ulike forestillingsverdener, kan bidra til å gi elever både forståelse av og interesse for skjønnlitteratur. Det er fordi elevene gjennom dette kan oppleve det spesifikke skjønnlitterære, og slik utvikle sin litterære literacy. Her må det imidlertid sies at «Karen» trolig ikke er den letteste teksten å leve seg inn i, ettersom den kan oppleves som fjern fra ungdommenes virkelighet. Likevel viste elevene i samtalene at de levde seg inn i novellen. I og med at forskning og lærerne skiller mellom guttenes og jentenes evne til innlevelse, hadde det her vært interessant å få et dypere innblikk i guttenes grad av innlevelse i teksten. Dette var det heller ikke så lett å få innblikk i gjennom observasjonen, i og med at det er vanskelig å observere de ulike fasene. Jeg vil i denne sammenheng påpeke at jeg mener det er viktig at læreren prøver å variere hvilke typer tekster som blir lest, for forhåpentligvis å treffe flest mulig av elevene på en eller annen måte. Samtidig kan læreren gjennom eventuelle spørsmål de legger opp til å arbeide med i forbindelse med tekster i timen oppfordre elevene til å leve seg inn i det de møter der. «Karen» har et stort potensial for innlevelse, men jeg opplevde ikke at det ble ordentlig utnyttet i undervisningen. Spørsmålet om «egne tanker», som oppgavearket inneholdt, er trolig ikke nok for å få dette til, selv om det kan bidra. Samtidig vil det å legge opp til en forestillingsbyggende undervisning også kunne være tidkrevende. Dette kan ses i sammenheng med at det ofte blir mest efferent lesing i skolen.

5.0 Resultat

Gjennom drøftingen av funnene har jeg trukket ut noen faktorer jeg mener det er viktig at lærere tar hensyn til for å kunne skape en litteraturundervisning som øker elevenes forståelse av og interesse for skjønnlitteratur. I dette kapitlet gjør jeg rede for disse faktorene. I denne sammenheng vil jeg understreke at det ikke nødvendigvis er slik at alt som skaper forståelse også skaper interesse, og vice versa. Imidlertid legger norskplanen opp til at elevene skal ha både forståelse av og interesse for skjønnlitteraturen. Til en viss grad henger disse egenskapene også sammen, for uten å ha forståelse for alle mulighetene som ligger i skjønnlitteraturen, vil det trolig være vanskelig å være interessert i den. Samtidig vil en sannsynligvis ikke ha samme grunnlag for å prøve å forstå skjønnlitteraturen uten å være interessert i den. Hennig uttrykker det slik: «Tilsynelatende blir det et slags egg-og-høne-spørsmål. Fordi litteratur er artig, finner vi veien inn i litteraturen. Men jo bedre vi forstår litteraturen, og det gjør vi først og fremst gjennom å lese mye litteratur (eller bli lest mye for), desto mer setter vi pris på den» (Hennig, 2017, s. 30). Jeg mener at faktorene jeg fokuserer på i dette kapitlet har innvirkning på både forståelsen og interessen.

5.1 Tid

Tid er en faktor som kommer opp flere ganger i både teorikapitlet og datainnsamlingen. Marianne Lillesvangstu hevder: «Derfor er den første og viktigste forutsetningen for litteraturformidling at det er satt av tid til det» (Lillesvangstu, 2007, s. 16). Gjennom observasjonen ble det også tydelig at tid spiller en viktig rolle. Lesing av skjønnlitteratur er tidkrevende. Det skyldes blant annet at mange skjønnlitterære tekster er av en viss lengde, som gjør at en del elever vil kunne slite med å komme gjennom dem. I observasjonen fikk jeg se hvordan læreren konkret la til rette for det, gjennom muligheter for høytlesing for de elevene hun mente at trengte dette. I tillegg drar alle de tre lærerne tidsaspektet fram som en utfordring i forbindelse med litteraturundervisningen.

Det å lese tekster, kanskje spesielt lengre skjønnlitterære tekster, og i tillegg bearbeide dem tar mye tid. I møte med denne utfordringen velger trolig mange norsklærere å legge opp til efferent lesing i skolen. Lærere kan ikke forvente at elever skal få forståelse for de særegne kvalitetene ved skjønnlitteratur dersom de i skolen nærmest forholder seg til den som om det

var sakprosa. Samtidig vil dette trolig ikke føre til at elevene får interesse for skjønnlitteraturens egenverdi. Det gir heller ikke elevene tid til å leve seg inn i tekster og gå inn og ut av ulike forestillingsverdener. Da står en i fare for å miste hele opplevelsesdimensjonen.

Tidsproblematikken er krevende, men det er flere måter å møte denne utfordringen på. Her nevner jeg noen eksempler. For det første kan det kanskje være en idé at læreren velger å fokusere på færre tekster, altså kvalitet framfor kvantitet. På den måten får elevene mulighet til å gjøre et ordentlig dypdykk i noen tekster. Samtidig vil en kunne spare tid på lesingen dersom lærere enkelte ganger legger opp til høytlesing av tekster, slik at alle henger med. Til slutt vil jeg påpeke at dersom elever arbeider mye med skjønnlitteratur kan de utvikle seg til det Hennig kaller effektive lesere. Det vil si elever som raskt etablerer en forestillingsverden i møte med tekster som engasjerer, og som leser med lyst, innlevelse og nysgjerrighet. På sikt vil kanskje dette i seg selv kunne gjøre litteraturarbeidet mer effektivt, uten at det går utover kvaliteten (Hennig, 2012, s. 17).

5.2 Variasjon

Variasjon er et annen viktig faktor som kommer opp i flere sammenhenger i studien. Her bruker jeg ordet *variasjon* om flere ulike aspekter ved litteraturundervisningen. Først og fremst handler det om å ta hensyn til at elevene er forskjellige, både når det gjelder leseferdigheter, leseerfaring og leseinteresse. Dette blir tydelig i teorien og i samtalene med elevene. Det er viktig at norsklæreren tar hensyn til dette med forskjellige elevene imellom når det gjelder valg av tekster de skal lese. Her går det an å passe på å ha et variert utvalg når det gjelder lengde, sjanger, tema, epoke osv. Samtidig kan det å ha en variert bruk av lesestrategier være nyttig. Dette er for å unngå at elevene blir lei av måtene en arbeider med tekstene på. Hennig skriver om dette: «[...] en av de største svakhetene ved litteraturundervisningen i norsk skole i dag er at valg av tekst og arbeidsmåter blir gjort av læreren» (Hennig, 2012, s. 37). Et annet moment når det gjelder variasjon er å variere evalueringsmetoder, dersom elevene skal bli vurdert. Her vil for eksempel en muntlig presentasjon eller samtale med bestemte kriterier, muligens kunne være med på å vise elevenes ulike forestillingsverdener, noe som igjen ivaretar det særegne skjønnlitterære.

5.3 Reflektert bruk

Den tredje faktoren er at læreren har en reflektert bruk. Dette handler om å ha tenkt gjennom de didaktiske valgene rundt litteraturundervisningen. Valg av tekster og lesestrategier må ikke bli en vanesak, for det er som kjent slik at gamle vaner er vonde å vende. Noen valg som norsklærere må tenke gjennom, kan samles i didaktikkens hva, hvordan og hvorfor. I refleksjonsfaktoren legger jeg også at lærerne må hjelpe elevene til å ha et reflektert forhold til tekster og til å velge ut gunstige lesestrategier. Lillesvangstu og Tønnessen peker mot et viktig poeng knyttet til dette: «Å drive god leseoppdragelse er mer enn en forbigående hendelse over en kort tidsperiode. Arbeidsmåter og litteraturopplevelser må rotfestes i skolehverdagen for å skape en varig lesekultur» (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007a, s. 148). Det gjelder å opprettholde den gode leseopplæringen og ikke avslutte den.

5.4 Å lære om og av tekster

Den neste faktoren jeg trekker fram i, er det å lære om og av tekster. Dette ser jeg i sammenheng med efferent og estetisk lesing. Efferent ses i sammenheng med å lære om tekster, mens estetisk knyttes til å lære av tekster. I denne studien har begrepsparet efferent og estetisk lesing stått sentralt og vært belyst fra ulike innfallsvinkler. Her er det, som jeg allerede har nevnt, ikke slik at én av disse måtene å lese på er bedre enn den andre. Det er heller ikke slik at efferent og estetisk lesing tilsvarer begrepene *forståelse* og *interesse*, som forskningsspørsmålet dreier seg om. Snarere er det heller slik at både efferent og estetisk lesing kan bidra til forståelse av og interesse for skjønnlitteratur. I dagens samfunn og dagens læreplan handler mye om testing. Dette kan fort påvirke lesingen, slik at både lærere og elever får en efferent holdning, noe blant annet Hennig bekrefter:

Problemet er at i skolen har den efferente lesingen dominert nesten fullstendig. En ting er at vi leser historiebøker og mattebøker for å få informasjon som vi kan bruke i den virkelige verden. Noe ganske annet er det at også i litteraturundervisningen har informasjonshenting og efferent lesing dominert i altfor stor grad. Da blir det ikke mye moro å lese (Hennig, 2017, s. 112).

Også i observasjonen og intervjuene med lærerne ble det tydelig at den efferente lesingen ble vektlagt. Alle lærerne var imidlertid opptatt av leseopplevelsen og den estetiske lesingen, men det var likevel vanskelig å fokusere på den i en travel skolehverdag. Den efferente lesingen var også mest synlig i gruppesamtalene med elevene, men med å stille spørsmålene med en litt annerledes vinkling kom også den estetiske lesingen fram. Efferent lesing er spesielt tydelig i møte med kortere tekster, mens elevene i møte med romaner ser mer lesingen for opplevelsens skyld. Dette kan tyde på at lærerne lykkes i sin vektlegging av å skape en god atmosfære rundt lesingen av romaner, hvor selve leseopplevelsen står i høysetet.

I møte med kortere tekster tenderer lærerne mot å formidle en holdning som handler om å lære om tekstene. Dette kan ses i sammenheng med at det i skolen fort utvikles slukelesere, framfor nytelseslesere (Skardhamar, 2014, s. 13-14). Slukelesing er nyttig. På den måten får elevene trening i å ha et analytisk forhold til tekster. Samtidig er det en fare ved slukelesing, nemlig at elevene kan miste viktige aspekt ved lesingen. Gjennom lesingen for å lære av tekster får de sannsynligvis muligheten til å bruke mer tid på lesing av tekstene og på å danne forestillingsverdener. Dette kan ses i sammenheng med estetisk lesing. Lærerne kan lære av sin egen måte å legge opp arbeidet med romaner på, blant annet når det gjelder å fokusere på leseopplevelsen, for så å overføre dette til kortere tekster. I norskfaget vil det være en fordel å lære både om og av tekster og å lese både efferent og estetisk.

5.5 Elevenes medbestemmelse

Den siste faktoren jeg fokuserer på er elevenes medbestemmelse. Ifølge Henning signaliserer læreplaner, også dagens læreplan i norsk, egentlig voksnes ønsker og intensjoner for barns lesing av litteratur (Hennig, 2017, s. 65). I seg selv kan dette tolkes som en svakhet fordi elever i møte med litteratur vil ha ulike opplevelser, hver for seg like viktige og riktige. Når lærerne og læreplanene setter mål for hva elevene skal oppnå med litteraturen, skaper dette ikke nødvendigvis en leseopplevelse som føles autentisk for elevene.

Et forslag til hvordan lærere kan gi elevene følelsen av at lesingen er autentisk, kan være å gi dem en fornemmelse av at de har medbestemmelsesrett, blant annet med at ikke alle alltid skal lese de samme tekstene. Denne tanken står i kontrast til mye av lesingen i norske klasserom. Hennig mener at det at elevene skal lese de samme tekstene bygger på en underlig

forestilling om at det finnes tekster som passer alle. Resultatet blir at mange elever bruker mye tid på tekster som de enten ikke har forutsetning for å forstå, eller noen som helt interesse av å lese. Dette gjør også at ungdommene har små forutsetninger for å utvikle seg som lesere (Hennig, 2012, s. 94-95). En tanke om at det finnes noen tekster som passer for alle, gjør det vanskelig å skape økt forståelse av og interesse for skjønnlitteratur. Slik har dette sammenheng med forskningsspørsmålet. Samtidig er en god del felleslesing motivert av at lærerne mener at elevene bør lese noen bestemt utvalgte tekster. Et annet aspekt som det i denne forbindelse er viktig å poengtere, er det Astrid Roe skriver:

For det er ingenting som tyder på at guttene ikke kan lese, det er nok mer viljen det står på. Men elevene kan ikke bare holde på med de tekstene som er morsomme og spennende. Når de er kommet så langt som til ungdomstrinnet, bør de også gradvis utfordres på tekster som øver mer motstand, slik at de utvikler den typen lesekompetanse som de vil trenge i videre utdanning og i yrkeslivet. I et nettbasert samfunn er det en stor utfordring å få mennesker, kanskje særlig gutter, til å forstå at lesing ikke bare er morsomt og spennende, men at det også er en helt nødvendig kompetanse å beherske gjennom hele livet (Roe, 2012, s. 127).

Tekstene lærerne velger må være valgt ut for å samsvare med et kompetansemål og ha en funksjon. Noen ganger må slike hensyn gå foran guttenes, og jentenes, eventuelle ønske om å lese tekster som er morsomme og spennende. Dette er for å øke elevenes forståelse av skjønnlitteratur, forhåpentligvis uten å minke interessen for den, men heller etter hvert å øke interessen når de får ordentlig forståelse av skjønnlitteraturen.

For å unngå at elevene opplever lesingen som tvang, kan det være en idé å la dem velge tekster og lesestrategier selv i noen tilfeller. For noen elever kan det være motiverende å få være med å velge selv. For andre igjen kan dette være svært vanskelig. Det gjelder kanskje spesielt elever som ikke er interessert i å lese. Her må læreren være en veileder. Samtidig kan tanken om elevenes medbestemmelse komme i konflikt med tidsaspektet. For enkelte vil det å velge tekster selv være tidkrevende. Dersom planen er at klassen skal arbeide med teksten i fellesskap, er det en fordel dersom de har lest samme tekst og brukt samme lesestrategi. Derfor fungerer det ikke alltid å la elevene velge helt selv, men det går an å gi dem medbestemmelsesrett i noen tilfeller.

6.0 Konklusjon og avslutning

6.1 Konklusjon

I innledningen stilte jeg forskningsspørsmålet: «Hvordan kan norsklærere i ungdomsskolen skape en litteraturundervisning som øker elevenes forståelse av og interesse for skjønnlitteratur?». Ved å ha gjennomgått litteraturredidaktisk teori, analysert en tekst, observert et undervisningsopplegg i ungdomsskolen og intervjuet lærere og elever har jeg gjennom metodetrianglering forsøkt å belyse dette spørsmålet. På den måten har jeg latt tekster, lærere og elever få en stemme. I denne sammenheng er det viktig å understreke at ettersom utvalget i oppgaven er tilfeldig og begrenset, kan ikke konklusjonen nødvendigvis sies å være allmenngyldig, men den har likevel relevans. Jeg mener at den kan være med å rette søkelys på noen faktorer som er viktige for å kunne skape en litteraturundervisning som øker elevenes forståelse av og interesse for lesing av skjønnlitteratur i skolen.

Her vil jeg igjen gjenta et sitat som er lånt fra Åsmund Hennig, og som jeg allerede har benyttet flere ganger, fordi jeg synes det er så treffende:

Spørsmålet er om vi ødelegger leselysten når vi alltid stiller krav til lesingen, krav om å lese så og så mange sider, krav om å lese bøker elevene selv ikke har valgt, krav om å svare på spørsmål om forfatter, tekst, virkemidler osv. Dette er krav vi sjelden stiller til vår egen lesing (Hennig, 2017, s 66).

Sitatet inneholder mye av bakgrunnen for at jeg har valgt dette temaet for studien. Hvordan kan norsklærere i møte med en skolehverdag som preges av mål, testing og tidspress skape en litteraturundervisning som øker forståelsen av og interessen for lesing av skjønnlitteratur i ungdomsskolen? Her vil jeg først understreke at dette på ingen måte er noen helhetlig innføring i hvordan en skal legge opp til perfekt litteraturundervisning. Likevel mener jeg at jeg gjennom bearbeiding av materialet mitt, har trukket ut noen viktige faktorer som jeg mener at det er spesielt viktig å ha et bevisst og reflektert forhold til i denne sammenheng. Disse er allerede presentert og gjort rede for, men jeg gjentar dem likevel her: tid, variasjon, reflektert bruk, å lære om og av tekster og å la elevene ha medbestemmelse. På bakgrunn av datainnsamlingen og bearbeidingen av materialet, mener jeg å ha ståsted for å si at et

gjennomtenkt forhold til alle disse faktorene kan hjelpe lærerne til å skape en litteraturundervisning som øker ungdomsskoleelevers forståelse av og interesse for skjønnlitteratur. Til syvende og sist kan det kanskje oppsummeres med at det handler om å finne balansen, den skjøre balansen mellom frihet og tvang. Dette er lettere sagt enn gjort.

6.2 Avslutning

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg fått et enda mer bevisst forhold til hvor mange muligheter det finnes i arbeid med skjønnlitteratur. Samtidig har jeg sett hvor krevende det kan være å få brukt dette potensialet i et svært omfattende norskfag med mange krav til testing. Like fullt mener jeg at skjønnlitteraturen bare blir enda viktigere i denne sammenheng, for å kunne fungere som en mottendens til alle kravene om testing av elevenes kunnskap. Lesing av skjønnlitteratur kan heller gi elevene mulighet til å vise innlevelse og kreativitet, noe som er verdifulle egenskaper. Dette ønsker jeg å ta med meg på veien i møte med mine kommende elever. Forhåpentligvis kan det bidra til at de kan få forståelse av og interesse for lesing av skjønnlitteratur.

Det er ikke slik at elever ikke klarer seg i livet uten å ha forståelse av eller interesse for skjønnlitteratur, men de vil helt klart gå glipp av mange spesifikke skjønnlitterære opplevelser og viktige aspekt som kan være med på å berike livet deres. Derfor kan det at skjønnlitteratur har mindre fokus oppover i skolesystemet, samtidig som skolen tenderer mot å vektlegge den efferente lesingen, tolkes som en svakhet ved den norske skolen. Dagens norske elever leser mindre skjønnlitteratur enn før, og det er trist.

I den nye læreplanen for norskfaget som er ute på høring heter det: «[...] elevene skal lese skjønnlitteratur og sakprosa for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dersom dette blir realisert mener jeg det kan tyde på en estetisk holdning til lesingen. Det kan bidra til å gi elevene forståelse av og interesse for skjønnlitteratur. Det er opp til den enkelte norsklærer å realisere dette i egen undervisning. Jeg håper og tror at forskningsprosjektet mitt kan være en hjelp til dette, noe det i hvert fall vil være for min egen del.

7.0 Litteraturliste

- Alvsåker, F. M. (2019, 11. februar). «25 under 25»: - Jeg har aldri vært mer frustrert over norsk skole. VG. Hentet fra https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/VRApBW/25-under-25-jeg-har-aldri-vaert-mer-frustrert-over-norsk-skole?utm_source=vgfront&utm_content=row-4&fbclid=IwAR3RtDFUHi1T75FYEY4mhcVIPcQ7cAoeRttHY-oTVq5N5RlSSKHypJvDg
- Bergersen, V. (2015). *Kan du lese for meg? En studie av elevers leserelaterte ferdigheter ved skolestart sett i sammenheng med lese miljø i hjemmet*. (Mastergradavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/299220/Bergersen_Vibeke.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bjerke, C., Jansson, B. K. & Skjelbred, D. (2014). Norskfaget. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Didaktikk. (2018). Didaktikk. I Universitetet i Bergen & Språkrådet (red.), *Bokmålsordboka*. Hentet fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=didaktikk&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilssen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M. & Ødegaard, H. (2015). *Fabel 10: norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Hennig, Åsmund. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Åsmund. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Håland, A & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, 2016, s. 21-36.
- Håland, A. & Ulland, G. (2014). Litteraturredaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 255-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturredaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturredaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 47-75). Oslo: Novus.
- Kielland, A. L. (1882). *To Novelletter fra Danmark*. Kjøbenhavn: Gyldendal.
- Kielland, A. L. (2000). *Samlede novelletter* (4.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomskolen: Kanon, danning og kompetanse* (doktoravhandling, NTNU). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/244244/667766_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2. utg.). Göteborg: Daidalos AB.
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse: Arbeidsmåter og organisering. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 14-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillesvangstu, M & Tønnessen, E. S. (2007a). Gode allianser. Å lese for livet. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 148-163). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillesvangstu, M & Tønnessen, E. S. (2007b). Inn i planverket. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet; Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 164-176). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing: Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Marcussen, H. N. (2018). «Vi er jo alle leselærere»: *Hvordan er Kunnskapsløftets syn på lesing integrert i lærernes refleksjon rundt eget arbeid med lesing på ungdomstrinnet?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2565377/Marcussen%2c%20Hanne%20Nuland.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mestring.no. (2018, 6. desember). Didaktisk relasjonsmodell. Hentet fra <https://mestring.no/helsepedagogikk/pedagogisk-tilnaerming/didaktisk-relasjonsmodell/>
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 191-204). Oslo: Cappelen Damm.
- Moslet, I. (1999). Norsk lærer. I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk 1 – ei grunnbok* (s. 17-36). Oslo: Tano Aschehoug.
- Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (2008). *Lesing er...* Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- NRK. (2018, 7. november). *Distriktsnyheter Rogaland* [Videoklipp]. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/distriktsnyheter-rogaland/DKRO98110718/07-11-2018?fbclid=IwAR2Im22oHntipwKmqA1cqy6Ii4XfHhM3CQ4E1-JPZX4oouNUI4immkd7mPA#t=2m35s>
- Penne, S. (2013). Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/elevne-litteraturen-og-laerebokene-i-norsk-pa-ungdomstrinnet>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringgaard, D. (2015). *Litteratur*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Roe, Astrid. (2002). Hvordan står det til med ungdommers lesekompetanse og lesevaner? I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 102-130). Oslo: Universitetsforlaget.

- Roe, Astrid. (2012). Ungdom og lesing – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver? I A.-M Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 103-130). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L. (2005). *Making meaning with texts. Selected Essays*. Portsmouth: Heineman.
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I H. Gujord & P. A. Michelsen (Red.), *Norsk litterær årbok 2014* (s. 195-211). Oslo: Det norske samlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steffensen, B. (1999). *Når børn læser fiktion: Grundlaget for den ny litteraturpædagogik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Torsen, E. (1999). «Litteraturpedagogikk». I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (159-168). Oslo: Forfatterne og Tano Aschehoug.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B.-K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet: Loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 37-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tørnby, H & Stokke, R. S. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 325- 349). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, VOL. 2, 97-110*.

- Ulland, G & Håland, A. (2014). Litteraturredidaktikk – en introduksjon. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 241-254). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulland, G, Palm, K & Andreassen, R. (2014). Den andre lese- og skriveopplæringa: lesing. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 113-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høring – læreplaner i norsk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347>
- Utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Litteraturdidaktikk på ungdomsskolen

Referansenummer

582118

Registrert

11.09.2018 av Kamilla Aspelund

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Svein Slettan

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kamilla Aspelund

Prosjektperiode

17.08.2018 - 01.07.2019

Status

03.12.2018 – Vurdert

Vurdering (2)

03.12.2018 – Vurdert

Endringsvurdering

Vi viser til endringer i skjema foretatt den 04.11.18 samt spørsmål fra studenten på melding den 19.11.18 og melding fra student om avklaringer vedrørende endringene i skjema den 27.11.18. Endringene er ikke vesentlige og vår vurdering av 30.10.18 gjelder fortsatt. Vi har lagt til grunn at opplysninger om lærer er av generell art, jf. intervjuguidene vedlagt meldeskjema, og at det dermed ikke innhentes tredjepersonsopplysninger.

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

30.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 30.10.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.05.19.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner 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 behandles 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

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

8.2 Vedlegg 2: Samtykkeerklæring til foresatte

Kan ditt barn delta i forskningsprosjektet ”Litteraturredidaktikk på ungdomstrinnet”?

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke leseundervisning på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Forskningsprosjektet vil være en del av masteroppgaven jeg, Kamilla Aspelund, student ved Universitetet i Agder, skriver. Formålet er å observere litteraturundervisning på ungdomstrinnet for å kunne vurdere hvordan litteraturundervisning kan legges opp. Planen er å observere i norsktimene til ditt barn mellom 1-3 uker. I tillegg ønsker jeg i den sammenheng å snakke med noen elever i grupper i slutten av timene for å høre hvordan de opplevde undervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Årsaken til at ditt barn får spørsmål om å delta er at jeg skal gjennomføre forskningsprosjektet i klassen til ditt barn, i samarbeid med norsklæreren hans/hennes.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

- Hvis du velger at ditt barn kan delta i prosjektet, innebærer det at jeg kan observere ditt barn i klassen sammen med de andre. Ingen vil i den sammenheng bli spesielt observert. Jeg gjør lyd- og filmopptak under undervisningen.
- I tillegg innebærer det at ditt barn kan delta i en gruppesamtale med meg om dets tanker om undervisningen. Jeg gjør lydopptak og tar notater under samtalen, men i masteroppgaven vil alle opplysninger være anonymisert. Dersom du som foresatt ønsker å se spørreskjemaet/intervjuguiden på forhånd, kan du det ved å ta kontakt med meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis ditt barn ikke deltar.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysningene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20. mai 2019. Da vil alle personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn
- å få slettet personopplysninger om ditt barn,
- å få utlevert en kopi av personopplysninger (dataportabilitet) om ditt barn, og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved Kamilla Aspelund (student) på epostadresse: ... eller Svein Slettan (veileder) på epostadresse: ...
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Svein Slettan
Veileder

Kamilla Aspelund
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Litteraturdidaktikk på ungdomstrinnet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker i at mitt barn

(Navn på barn)

- deltar i observasjonstimene
- deltar i gruppesamtaler

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20.05.2019

(Signatur, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Litteraturdidaktikk på ungdomstrinnet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke leseundervisning på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet vil være en del av masteroppgaven jeg, Kamilla Aspelund, student ved Universitetet i Agder, skriver. Formålet er å observere litteraturundervisning på ungdomstrinnet for å kunne vurdere hvordan litteraturundervisning kan legges opp. Planen er å observere i norsktimene i en klasse på skolen du er norsklærer på. I den sammenheng ønsker jeg også å samtale med noen norsklærere på skolen om hvordan de opplever litteraturundervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at du får spørsmål om å delta er at jeg skal gjennomføre forskningsprosjektet på skolen du arbeider som norsklærer på.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg intervjuer deg angående litteraturdidaktikk. Dette intervjuet vil ta maksimum 30 minutter. Jeg gjør lydopptak under intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysningene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20. mai 2019. Da vil alle personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved Kamilla Aspelund (student) på epostadresse: ... eller Svein Slettan (veileder) på epostadresse: ...
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Svein Slettan
Veileder

Kamilla Aspelund
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Litteraturdidaktikk på ungdomstrinnet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker i at jeg

- deltar på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20.05.2019

(Signatur, dato)

8.4 Vedlegg 4: Tekstvedlegg

«Karen» av Alexander Kielland

Alexander Kielland ga ut novellen «Karen» i 1882.

Karen

Det var en gang i Krarup Kro en pike, som het Karen. Hun var alene om oppvartningen; for Kromannens kone gikk nesten alltid omkring og lette efter sine nøkler. Og der kom mange i Krarup Kro; - både folk fra omegnen, som samledes, når det mørknet om høstaftenen og satt i krostuen og drakk kaffepunsjer sådan i alminnelighet uten noen bestemt hensikt, men også reisende og veifarende, som kom trampende inn – blå og forblåste, for å få seg noe varmt, som kunne holde livet oppe til neste kro. Men Karen kunne allikevel klare det hele, skjønt hun gikk så stille og aldri syntes å ha hastverk.

Hun var spinkel og liten – ganske ung, alvorlig og taus, så det var ingen morskap ved henne for de handelsreisende. Men skikkelige folk, som gikk i kroen for alvor, og som satte pris på at kaffen servertes hurtig og skåldende het, de holdt desto mer av Karen. Og når hun smøg seg frem mellom gjestene med sitt brett, vek de tunge vadmelskopper til side med en uvanlig fart, det ble gjort vei for henne, og samtalen sluknet for et øyeblikk, alle måtte se efter henne, hun var så nydelig.

Karens øyne var av de store grå, som på en gang syntes å se og se langt – langt forbi; og øyebrynene var høyt buet liksom i forundring. Derfor trodde fremmede at hun ikke riktig forstod hva de ba om. Men hun forstod godt og tok ikke feil. Det var bare noe underlig over henne allikevel, - som om hun så ut efter noe – eller lyttet – eller ventet – eller drømte.

Vinden kom vestenfra over lave sletter. Den hadde veltet lange, tunge bølger henover Vesterhavet; salt og våt av skum og fråde hadde den kastet seg inn over kysten. Men i de høye klitter med det lange marehalm var den blitt tørr og full av sand og litt trett, så da den kom til Krarup Kro, var det nettopp så vidt at den kunne få portene opp til reisestallen.

Men opp før de, og vinden fylte det store rom og trengte inn ad kjøkkendøren, som stod på klem. Og til slutt ble det et sådant press av luft, at portene i den annen ende av stallen også sprang opp, og nu før vestenvinden triumferende tvers igjennom, svinget lykten, som hang i taket, tok luen av stallkaren og trillet den ut i mørket, blåste teppene over hodet på hestene, blåste en hvit høne ned av pinnen og opp i vanntrauet. Og hanen oppløftet et fryktelig skrål, og karen bante, og hønsene skrek, og i kjøkkenet kvaltes de av røk, og hestene ble urolige og slo gnister av stenene; selv endene, som hadde trykt seg sammen nær krybbene, for å være de første til de spilte korn, tok på å snadre, og vinden bruste gjennom med en helvetes alarm, inntil det kom et par mann ut fra krostuen, satte rygg mot portene og presset dem sammen igjen, mens gnistene føk dem i skjegget fra de store tobakkspiper.

Efter disse meritter kastet vinden seg ned i lyngen, løp langs de dype grøfter, og tok et ordentlig tak i postvognen, som den traff en halv mils vei fra kroen.

"Det var dog et fandens jav han alltid har for å komme til Krarup Kro," - knurret Anders postskar og slo et klask over de svette hester.

For det var visst tyvende gang at postføreren hadde latt vinduet gå ned, for å rope et eller annet opp til ham. Først var det en vennskapelig invitasjon til en kaffepunsj i kroen; men efter hvert ble det tynnere med vennskapeligheten, og vinduet før ned med et smell, og ut før det noen kortfattede bemerkninger både over hest og kusk, som Anders iallfall slett ikke kunne

være tjent med å høre.

Imidlertid strøk vinden lavt langsmed jorden og sukket så langt og besynderlig i de tørre lyngbusker. Det var fullmåne; men tett overskyet, så det bare lå et hvitaktig diset skjær over natten. Bakenfor Krarup Kro lå torvmyren mørk med sorte torvskur og dype farlige hull. Og innimellom lyngtuene buktet det seg en stripe av gress, som om det kunne være en vei; men det var ingen vei, for den stanset like i kanten av en torvgrav, som var større enn de andre og dypere også.

Men i gresstripen lå reven ganske flat og lurte, og haren hoppet på letten fot over lyngen. Det var lett for reven å beregne at haren ikke ville løpe lang ring så sent på aftenen. Den stakk forsiktig den spisse snute opp og gjorde et overslag; og idet den lusket tilbake følgende vinden, for å finne et godt sted, hvorfra den kunne se hvor haren ville slutte ringen og legge seg ned, tenkte den selvbehagelig over hvorledes revene bestandig blir klokere og harene bestandig dummere og dummere.

Inne i kroen var det usedvanlig travelt, for et par handelsreisende hadde bestilt harestek; dessuten var kromannen på auksjon i Thisted, og madamen var aldri vant til å stille med annet enn kjøkkenet. Men nu traff det seg så uheldig at sakføreren skulle ha fatt i kromannen, og da han ikke var hjemme, måtte madamen ta mot en lang beskjed og et ytterst viktig brev, hvilket aldeles forvirret henne.

Ved ovnen stod en fremmed mann i oljeklær og ventet på en flaske sodavann; to fiskeoppkjøpere hadde tre ganger rekvirert konjakk til kaffen; kromannens kar stod med en tom lykt og ventet på et lys, og en lang tørr bondemann fulgte Karen engstelig med øynene; han skulle ha 63 øre igjen på en krone.

Men Karen gikk til og fra uten å forhaste seg og uten å forvirres. Man skulle neppe tro at hun kunne holde rede i alt dette. De store øynene og de forundrede øyebryn var liksom spente i forventning; det lille fine hodet holdt hun stivt og stille – som for ikke å forstyrres i alt det hun hadde å tenke på. Hennes blå hvergarnskjole var blitt for trang for henne, så halslinningen skar seg litt inn og dannet en liten fold i huden på halsen nedenunder håret.

”De aggerpiker er så hvite i huden,” sa den ene fiskeoppkjøper; de var unge folk og talte om Karen som kjennere.

Henne ved vinduet var det en mann som så på klokken og sa: ”Posten kommer tidlig i aften.” Det rumlet over brostenene utenfor; porten til reisestallen slos opp, og vinden rusket igjen i alle dører og slo røk ut av ovnene.

Karen smøg ut i kjøkkenet, i det samme krodøren gikk opp. Postføreren trådte inn og hilste god aften.

Det var en høy, smukk mann med mørke øyne, sort krøllet skjegg og et lite kruset hode. Den lange, rike kappe av kongen av Danmarks praktfulle røde klede var prydet med en bred krave av krøllet hundeskinn utover skuldrene.

Alt det tarvelige lys fra de to parafinlamper, som hang over krobordet, syntes å kaste seg forelsket over den røde farve, som stakk så meget av mot alt det grå og sorte som var i rommet. Og den høye skikkelse med det lille krusete hode, den brede krave og de lange purpurrøde folder ble – idet han gikk gjennom den lave, røkede krostuen – til et vidunder av skjønnhet og prakt.

Karen kom hurtig inn fra kjøkkenet med sitt brett; hun bøyet hodet, så man ikke kunne se ansiktet, idet hun skyndte seg fra gjest til gjest.

Haresteken plaserte hun midt foran de to fiskeoppkjøpere hvorpå hun brakte en flaske sodavann til de to handelsreisende, som satt i stuen innenfor. Derefter ga hun den bekymrede bondemann et talglys, og idet hun smuttet ut igjen, stakk hun 63 øre i hånden på den fremmede ved ovnen.

Kromannens kone var aldeles fortvilet; hun hadde visstnok ganske uformodet funnet nøklene; men straks derpå mistet saksførerens brev, og nu stod hele kroen i det frykteligste røre: ingen hadde fått hva de skulle ha, de handelsreisende ringet uavladelig med borklokken, fiskeoppkjøperne lo seg neste fordervet av haren, som lå og skrevet på fatet foran dem; men den bekymrede bondemannen pikket madammen på skulderen med sitt talglys, han skalv for sine 63 øre. Og i all denne håpløse forvirring var Karen sporeløst forsvunnet. –

Anders postkar satt på bukken; kromannens dreng stod ferdig til å åpne portene; de to reisende inne i vognen ble utålmodige, hestene også – skjønt de ikke hadde noe å glede seg til, og vinden rusket og pep gjennom stallen.

Endelig kom postføreren, som de ventet på. Han bar sin store kappe på armen, da han trådte hen til vognen og gjorde en liten unnskyldning, fordi man hadde ventet. Lykten lyste ham i ansiktet; han så ut til å være meget varm, og det sa han også med et smil, idet han trakk kappen på og steg opp hos kusken.

Portene gikk opp, og postvognene rumlet av sted. Anders postkar lot hestene gå smått, nu hadde det jo ingen hast mer. Av og til skottet han til postføreren ved siden; han satt ennu og smilte hen for seg og lot vinden ruske seg i håret.

Anders postkar smilte også på sin måte; han begynte å forstå. Vinden fulgte vognene til veien vendte, kastet seg derpå igjen inn over sletten og pep og sukket så langt og besynderlig i de tørre lyngbusker. Reven lå på sin post, alt var på det nøyeste beregnet, haren måtte snart være der.

Inne i kroen var Karen endelig dukket opp igjen og forvirringen dempedes efter hvert. Den bekymrede bondemann ble kvitt sitt lys og fikk sine 63 øre, og de handelsreisende hadde kastet seg over steken.

Madamen klynket litt; men hun skjente aldri på Karen; det var ikke det menneske i verden som kunne skjenne på Karen.

Stille og uten å forhaste seg gikk hun igjen til og fra, og den fredelige hygge, som alltid fulgte henne, bredte seg atter over den lune, halvmørke krostue. Men de to fiskeoppkjøperne, som hadde fått både en og to konjaker til kaffen, var ganske betatt av henne. Hun hadde fått farve i kinnene og et lite halvskjult glimt av et smil, og når hun en enkel gang løftet øynene, for det dem gjennom hele kroppen.

Men da hun følte at deres øyne fulgte henne, gikk hun inn i stuen, hvor de handelsreisende satt og spiste og ga seg til å pusse noen teskjeer borti skjenken.

”La De merke til postføreren?” – spurte den ene av de reisende. ”Nei – jeg så bare et glimt av ham ; han gikk visst straks ut igjen,” svarte den annen med munnen full av mat. ”Satans skjønn fyr! Jeg har så menn danset i hans bryllup.” ”Så – er han gift?” ”Ja visst! – hans kone bor i Lemvig ; de har visst to barn. Hun var datter av kromannen i Ulstrup, og jeg kom just dertil bryllupsaftenen. Det var en lystig natt – kan De tro!” Karen slapp teskjeene og gikk ut. Hun hørte ikke hva de ropte til henne i krostuen; hun gikk over gården til sitt kammer, lukket døren og begynte halvt sanseløs å ordne sine sengklær. Hennes øyne sto stive i mørket, hun tok seg til hodet, hun tok seg for sitt bryst, - hun stønnet, hun forstod ikke, - hun forstod ikke. Men da hun hørte madamen så ynkelig rope: ”Karen! – bitt’ Karen!” – da før hun opp ut av gården, om baksiden av huset, ut – ut i heden.

I halvlyset buktet den lille gresstripe seg mellom lyngen, som om det kunne være en vei; men det var ingen vei, ingen måtte tro det var noen vei, for den førte like i kanten av den store torvgrav.

Haren skvatt opp, den hadde hørt et plask. Den for av sted som om den var gal, i lange hopp; snart sammentrasket med benene innunder seg og ryggen krum, snart utstrakt, utrolig lang –

som et flyvende trekkspill – hoppet den av sted over lyngen.

Reven stakk den spisse snute opp og stirret forbauset etter haren. Den hadde ikke hørt noe plask. For den var kommet etter all kunstens regler smygende på bunnen av en dyp grøft; og da den ikke var seg noen feil bevisst, kunne den ikke begripe seg på haren.

Lenge stod den med hodet opp, bakkroppen senket og den store buskede hale gjemt i lyngen, og den begynte å tenke over om det er harene som blir klokere, eller revene som blir dummere.

Men da vestenvinden hadde løpt et langt stykke ble den til nordenvind, siden til østenvind, derpå til sønnenvind og til slutt kom den igjen over havet som vestenvind, kastet seg inn i klitten og sukket så langt og besynderlig i de tørre lyngbusker. Men da manglet det to forundrede grå øyne i Krarup Kro og en blå hvergarnskjole, som var blitt for trang. Og kromannens kone klynket mer enn noensinne; hun kunne ikke forstå det, - ingen kunne forstå det, unntatt Anders postkar – og en til. -

- Men når gamle folk ville gi ungdommen en riktig alvorlig advarsel pleiet de gjerne å begynne således: ”Det var engang i Krarup Kro en pike som het Karen – ”

8.5 Vedlegg 5: Oppgaveark

REALISMEN

Vi skal jobbe med «Karen» i en kort periode. Det er viktig at du først og fremst har lest teksten du har fått utlevert grundig. Bruk en lesestrategi som passer for deg. Etter hvert kan du jobbe individuelt eller i en liten gruppe med punktene nedenfor. Du velger selv om du vil skrive i faktaboka, på PCen din eller bruke f.eks. Ithoughts på Ipaden. Det arbeidet du legger ned nå, blir viktig fremover, og du kan få bruk for dette på en muntlig eksamen.

- KJENNETEGN FOR PERIODEN
- FORFATTERE
- «KAREN» - handlingsreferat
- SJANGERTREKK — hvorfor er dette en novelle?
- VENDEPUNKT
- VIRKEMIDLER
- PARALLELLHANDLING
- AVSLUTNING
- TEMA
- EGEN MENING
- ALEKSANDER KIELLAND



8.6 Vedlegg 6: Observasjonsguide

Observasjonsguide

- Klasseromskultur og rammefaktorer:
 - Hvilke rammefaktorer finnes i klasserommet og hvordan påvirker de undervisningen?
 - Hva slags læremiddel brukes i undervisningen?
 - Hvordan brukes læreboka?
 - Hva karakteriserer lesefellesskapet i klasserommet?

- Tekstene:
 - Hvilke tekster brukes i undervisningen?
 - Hvor mye tid brukes på tekstene?
 - Hvordan brukes tekstene og hva gjør læreren og elevene med tekstene i undervisningen?

- Elevene:
 - Hvordan responderer elevene på tekstene og arbeidet med dem?
 - Hvordan oppfører elevene seg (verbalhandlinger og nonverbale handlinger)?
 - Hva slags interaksjon foregår mellom elevene?
 - Er det mulig å observere at elevene i løpet av undervisningen befinner seg innen noen av de fem fasene av å danne forestillingsverdener?
 - Kan elevenes lesing karakteriseres som slukelesning eller nytelseslesning?
 - Kan elevenes lesing karakteriseres som efferent eller estetisk lesing?

- Litteraturredidaktikk
 - Hvilke lesestrategier legger læreren opp til å bruke i undervisningen, eventuelt hvilke strategier velger elevene å bruke selv?
 - Hvordan responderer elevene på de lesestrategiene som blir brukt?
 - I hvilken grad er det mulig å karakterisere en tydelig litteraturredidaktisk profil på litteraturarbeidet/undervisningen i klassen (for eksempel historisk-biografisk, nykritisk eller resepsjonsetetisk)?

8.7 Vedlegg 7: Intervjuguide

Intervjuguide

- Arbeid med skjønnlitteratur i klassen:
 - På hvilken måte pleier du å legge opp arbeidet med skjønnlitteratur i klasserommet?
 - Hva er det du særlig legger vekt på i litteraturundervisningen?
 - Hvilke lesestrategier kjenner du til?
 - Hvilke lesestrategier pleier du å bruke i litteraturundervisningen?
 - Er det noen lesestrategier du synes er mer vellykket enn andre?
 - Hvorfor mener du at disse lesestrategiene er mer vellykket?
 - Har du noen bestemte grep som elevene øves opp i for å finne noe i en litterær tekst, altså ulike metodiske grep for å nærme seg en tekst mer selvstendig?
 - Hvilke erfaringer har du med elevenes opplevelser av å arbeide med lesestrategier?
 - Hvilken erfaring har du med elevenes frie valg av lesestrategier?

- Tekster:
 - Hvilke typer skjønnlitterære tekster bruker du vanligvis i undervisningen?
 - Hvorfor bruker du disse tekstene?
 - Hvilken erfaring har du med elevenes frie valg av tekster?

- Lesing av skjønnlitteratur i skolesammenheng
 - Hva karakteriserer et godt lesefellesskap i klasserommet?
 - Har du noen bestemte målsetninger for litteraturundervisningen din?
 - Hvordan oppnår du de målene?

- Innlevelse
 - Hvordan synes du elevene lever seg inn i tekster?
 - Legger du opp til, og i så fall på hvilken måte, at elevene skal dele sine litterære erfaringer med hverandre?

8.8 Vedlegg 8: Intervjuguide

Intervjuguide

- Hvordan synes du eventuelle lesestrategiene som ble benyttet i timene fungerte?
- Hvorfor har du valgt å bruke de lesestrategiene du eventuelt benyttet?
- Hvilken opplevelse fikk du av elevenes respons på «Karen»?
- Hvordan opplevde du at elevene levde seg inn i teksten?
- Hva tror du elevene lærte av teksten?

8.9 Vedlegg 9: Spørsmål til gruppesamtalene

Spørsmål til gruppesamtalene

- Skjønnlitteratur
 - Hva synes dere om lesing av skjønnlitteratur generelt?
 - Hva synes dere om dagens tekst?
 - Hva var spesielt viktig med dagens tekst for deg og hva gjorde at du synes at den hadde verdi for deg?

- Lesestrategier
 - Hvordan synes dere det er å arbeide med skjønnlitterære tekster i klassen?
 - Hva synes dere om lesestrategiene som ble brukt i forbindelse med «Karen»?
 - Hvordan jobbet dere med teksten?

- Efferent og estetisk lesing
 - Hva fikk dere ut av teksten? (Nevn eksempler som for eksempel om hvordan en forfatter kan skrive, hvordan en tekst kan bygges opp, om det å være i en slik situasjon som Karen er osv., dersom elevene trenger litt starthjelp).

- Forestillingsverdener
 - Levde dere dere inn i teksten, i så fall hvordan?
 - Hvordan synes dere det var å leve dere inn i teksten?
 - Hva var det med teksten som gjorde at dere kunne leve dere inn i den?