



Leseglede og tekstanalyse

Er det ein motsetnad mellom les glede og tekstanalyse, og kva kan eventuelt gjerast for å minske han?

Reading pleasure and textual analysis

Do textual analysis and reading pleasure stand in contrast to each other? And if so, what can be done to reduce this contrast?

Kandidatnummer: 110

GUPEL412 Bacheloroppgåve, vitskapsteori og forskingsmetode

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Rettleiar: Eldar Heide

Innleveringsdato: 29.05.2019

Ord: 9797

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Innholdsliste

TABELLAR	3
ABSTRACT	4
1. INNLEIING	5
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA	5
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSPØRSMÅL	5
1.3 OPPBYGGING OG STRUKTUR	6
2. TEORI	6
2.1 LÆREPLANAR OG LITERACY	6
2.1.1 Mønsterplanen og Kunnskapsløftet	7
2.1.2 Literacy - tekstkunnskap	8
2.2 DANNINGSFAGET NORSK	9
2.3 LESING OG LITTERATURDIDAKTIKKEN	10
2.4 MÅLET MED LITTERATURUNDERVISINGA	11
2.4.1 Leselyst	11
2.4.2 Kunnskap om tekst	12
2.5 KVA ER STATUS I DEN NORSKE SKULEN?	12
3. METODE	13
3.1 KVALITATIV METODE	14
3.2 INFORMANTAR	14
3.3 GJENNOMFØRING	15
3.4 VALIDITET OG RELIABILITET	16
4. ANALYSE	16
4.1 KVA MEINER LÆRARANE ER VIKTIG I LESEOPPLÆRINGA?	17
4.2 KORLEIS LESINGA VERT ORGANISERT	18
4.3 KORLEIS OG KVIFOR EIN JOBBAR MED TEKSTANALYSE	19
4.4 KVA SYN HAR DEI PÅ LESEGLEDE OG TEKSTANALYSE?	22
5. DRØFTING	24
5.1 LESEGLEDE OG TEKSTANALYSE	24
5.2 LITTERATURDIDAKTIKKEN I FORANDRING	25
5.3 VEGEN VIDARE	26
5.4 KVA KAN EIN GJERE FOR Å MINSKE AVSTANDEN?	27
6. KONKLUSJON	29
7. REFERANSAR	30
8. VEDLEGG	31
VEDLEGG 1	31
Informasjonsskriv	31
VEDLEGG 2	34
Intervju lærar 1	34
VEDLEGG 3	37
Intervju lærar 2	37
VEDLEGG 4	39
Intervju lærar 3	39

Tabellar

<u>Tabell 1</u>	17
<u>Tabell 2</u>	18
<u>Tabell 3</u>	19
<u>Tabell 4</u>	22

Abstract

This bachelor thesis deals with a subject that I believe establishes a conflict in the Norwegian school. It addresses whether or not working with text analysis in secondary school prevents to develop pleasure for reading. On the one hand, as a teacher, you want your pupils to develop knowledge about texts, so called *literacy*. On the other hand, you want them to have positive reading experiences, and develop a pleasure for reading.

The thesis is based on theory about reading didactics, current and previous curriculum for the Norwegian subject, and results from PISA tests. The second chapter describes the research process for this thesis. I have completed an interview-based qualitative research with three different secondary school teachers. The results from this research shows different perspectives on how to work with literature in the classroom.

The results of the research are discussed in relation to the theoretical perspectives in the last chapter. My aim is to answer the following research question:

Do textual analysis and reading pleasure stand in contrast to each other? And if so, what can be done to reduce this contrast?

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Dette temaet har eg valt på grunn av mine opplevingar av lesing i grunnskulen. Eg såg ikkje på lesing som ein frivillig aktivitet. Det vart utover ungdomsskulen ein påtvinga aktivitet som var nødvendig å gjennomføre for å få gode karakterar. Det var ei sterk vektlegging på evna til å analysere tekstar; finne fram til tema, motiv og forteljarteknikkar. Når eg no på lærarhøgskulen les noveller og andre tekstar som eg også las på ungdomsskulen, ser eg kva eg har gått glipp av. Eg tenkjer ofte at dette er tekstar som i seg sjølv bør vere interessante for ein ungdomsskuleelev å lese. Det var det i mange tilfelle ikkje for meg. Eg tenkjer at ei altfor stor vektlegging av analyse kan føre til at gleda ved å lese minskar hos elevane. Åsmund Hennig (2017, s. 66) spør seg om vi (lærarar) øydelegg den ibuande leselysta til elevane når vi stadig stiller krav til lesinga. Eg er ute etter å finne ut, gjennom teori og ei kvalitativ undersøking om dette er ei problemstilling i skulen.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Problemstilling: Er det ein motsetnad mellom lese glede og tekstanalyse, og kva kan gjerast for å minske han?

Denne oppgåva skal handle om lesing, og nærare bestemt lesedidaktikk i ungdomsskulen. I tillegg til å belyse emnet med teori på feltet, skal eg intervju tre lærarar om deira erfaringar med lesing i skulen. Er det viktigaste at elevane får velje lesestoff sjølv eller er det styrt av læraren? Er der andre aktivitetar rundt lesinga? Snakkar dei ilag om kva dei les? Kor bevisst og systematisk jobbar dei med tekstanalyse? Korleis vert dette gjennomført? Er lesinga oppgåvestyrt eller les ein fritt og legg vekt på sjølvvalde tekstar og lese glede?

Når ein jobbar med tekstanalyse, legg ein til rette for ei bevisstgjeringsprosess i leseprosessen. Lesaren skal aktivt tenke og reflektere over kva hen les. På den eine sida vil ein som norsklærer skape ivrige lesarar som tykkjer lesing er ein kjekk og meningsfull aktivitet. På den andre sida er det nødvendig at elevane utviklar tekstkompetanse og blir bevisste og kritiske til det dei les. Difor er tekstanalyse nødvendig for kognitiv utvikling. Men skapar dette lese glede? Kan ein få til begge deler?

1.3 Oppbygging og struktur

Oppgåva består av fire delar: teori om læreplanar, lesedidaktikk og norskfaget; samfunnsvitskapeleg metode; analyse og gjennomgang av resultat og til slutt ein drøftingsdel som tek sikte på jamføre noko av teorien til resultatata frå undersøkinga.

I den første delen vil eg belyse kva lesing er og kva det inneber å utvikle denne dugleiken. Eg skal vurdere *literacy*-omgrepet opp mot dei to læreplanane M87 og LK06. Vidare skal eg forklare og utdjupe omgrepa *lesedidaktikk* og *litteraturdidaktikk*. Her vil eg støtte meg til blant anna forskar ved Institutt for lærarutdanning og skuleforskning ved Universitet i Oslo, Astrid Roe og førsteamanuensis ved Institutt for grunnskulelærarutdanning idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, Åsmund Hennig. I denne delen kjem eg også til å belyse dannelsingsdimensjonen ved norskfaget, der fagplanen i LK06 vil gje oss litt innsikt. Ein stor del av norskfaget handlar om lesing av litteratur, så difor vil eit avsnitt bli vigd til å handle om kva målet med litteraturundervisning er. Til slutt i teoriavsnittet vil eg peike på resultat frå lesing i PISA-undersøkinga.

I den andre delen skal eg gjere greie for metoden som eg nyttar med av i denne oppgåva. Eg vil belyse kva som kjenneteiknar ei kvalitativ tilnærming. Vidare skal eg beskrive prosessen rundt rekruttering av informantar, gjennomføring av intervju, og dataanalyse.

Den tredje delen av denne oppgåva har som føremål å vise fram viktige moment henta frå intervju med tre ungdomsskulelærarar. Her vil eg samanlikne dei svara eg har fått: kva er dei einige om, og kva vektlegg dei ulikt?

I den fjerde og siste delen vil eg summere opp og drøfte resultat og teori. Er det ein motsetnad mellom leseglede og tekstanalyse? Kva kan ein i så fall gjere for å minske han?

2. Teori

2.1 Læreplanar og *literacy*

Vi har i løpet av dei siste fire tiåra hatt tre ulike læreplanar i den norske skulen: M87, Mønsterplan for grunnskulen; L97, Reform 97; og LK06, Kunnskapsløftet. Den neste læreplanen er ein reaksjon og ein kritikk av den føregåande. I dette avsnittet vil eg dra nokre

linjer gjennom to av disse læreplanane (M87 og LK06) og vise korleis litteraturdelen av norskfaget har endra seg. Her vil vi sjå ei dreining mot *literacy*, eit omgrep eg skal drøfte. Denne dreininga har, spesielt etter lanseringa av LK06, vore oppe til offentleg debatt.

2.1.1 Mønsterplanen og Kunnskapsløftet

I M87 kan vi blant anna sjå at «å skape engasjement, gi leseglede og estetiske opplevelser, og stimulere leselysten hos elevene, gjennom lesning og arbeid med litterære tekster» er blant dei åtte hovudmåla for norskfaget i skulen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 130). Eit anna mål går ut på å kunne «{...} oppfatte, oppleve og vurdere innhold og språk i skjønnlitteratur, andre tekster og medier.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 130). Her kan vi blant anna merke oss at planen legg vekt på leselyst, leseglede og estetiske opplevingar. Lesing skal altså gjere noko med kjenslene våre. Det skal gje opplevingar. Og dette skal gjerast blant anna gjennom at ein les skjønnlitteratur, som av Åsmund Hennig blir karakterisert som litteratur som «ikke er en gjenskaping av en allerede eksisterende verden, men av en ny verden{...}» (Hennig, 2017, s. 20). Vidare i M87 blir det, under *Grunnleggende lese- og skriveopplæring*, framheva kor viktig det er å arbeide med litteratur. M87 vektlegg blant anna at arbeidet med litteratur skal stimulere leselyst, formidle kunnskap og at den skal gje elevane språklige forbilder. I tillegg står det at tekstutvalet skal vere både av det nyare og eldre slaget og at ein skal inkludere lokal, nasjonal og internasjonal litteratur i undervisninga (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 133).

I LK06 ser vi også igjen nokre av dei same momenta. Leselyst er framleis viktig og er nemnt blant anna under *faget sitt føremål*. Faget skal blant anna «.. motivere til lese- og skrivelyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategiar». I tillegg skal faget sørge for at elevane les skjønnlitteratur og sakprosa og utviklar «{...}evnen til kritisk tenkning og få(r) perspektiv på teksthistorien.» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Om den grunnleggande ferdigheita lesing seier LK06:

Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Ser vi desse utdraga opp mot M87, kan vi peike ut eit dreining mot systematikk og eit nyttebasert perspektiv på lesinga. Ja, leseopplevingar og leselyst er nemnde også i LK06, men ein ser også at omgrep som *lesestrategiar* går igjen. Desse strategiane skal elevane kunne nytte seg av systematisk og føremålstenleg, alt etter kva type tekst ein les og kva målet med lesinga er. Av kompetansemål vil eg trekkje fram eit som er interessant fordi det inneheld eit omgrep som verken er nytta i M87 eller L97. Elevane skal «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Omgrepet er altså *analyse*. Elevane skal etter 10.trinn kunne gjennomføre analysar av tekstar for og deretter kunne «formidle ulike tolkninger». Analyse av tekstar er, ifølgje Markussen (2014, s. 206), å sjå på enkeltdelar av ein heilskap. Her vil ein kunne blant anna sjå på korleis ein tekst blir fortalt, korleis den er bygd opp og kva for konfliktar som blir introdusert. Desse enkeltdelane skal så bidra til utvida forståing av teksten. Å gjennomføre analysar av tekstar er nok ikkje noko nytt i skulen etter at LK06 tredde i kraft, og har nok vore ein del av litteraturundervisninga i mange klasserom i lang tid. Det som er verdt å merke seg er at der det i dei føregåande planane har vore snakk om å oppfatte, oppleve og vurdere språk og innhald i tekstar, blir det i LK06 framheva at ein skal tileigne seg lesestrategiar og gjere tekstanalyse. Desse to omgrepa er ein del av *literacy*-tenkinga i dagens skule, som vi i skal sjå nærare på i neste avsnitt.

2.1.2 Literacy - tekstkunnskap

Skilnadane mellom læreplanane som eg i førre avsnitt gjorde greie for er ei dreining i perspektiv mot noko ein kallar *literacy*. UNESCO definerer det slik: “Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts.” (Språkrådet). Språkrådet føreslår at ein på norsk nyttar omgrepa *skriftkunne* eller *tekstkunnskap* for literacy. Omgrepet viser til ei evne til å kunne forstå, tolke og uttrykkje seg. I tillegg til å trekkje fram kva omgrepet inneber, seier UNESCO også noko om kvifor ein skal ha *tekstkunnskap*.

Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and society.
(Språkrådet)

Her viser UNESCO til at «dugleiken» er ein føresetnad for samfunnsdeltaking.

LK06 med nemnde formål og kompetansemål om tileigning av lesestrategiar og evne til å gjennomføre analyse av tekstar viser dermed ei dreining mot ein tankegang som verdset tekstkunnskap. Dette er noko som har vore debattert blant anna av Jørgen Seierstad. Han er fyrsteamanuensis ved Universitetet i Bergen, og omtalar LK06 som ei «literacy-reform». Bakgrunnen for at han gjer det, er at læreplanen legg mykje vekt på det som er aktuelt i den offentlege debatten. Han seier blant anna at «I norskfaget i dag skal alt kunne vegast, målast og tene den offentlege samtalen» (Spaans, 2016, s. 14).

Utgangspunktet for denne oppgåva går ut på at tekstanalyse står i vegen for leselysta til elevane. I dette avsnittet har eg forsøkt å aktualisere denne problemstillinga ved å peike på ulike formuleringa i læreplan M87 og LK06. Her ser vi endring i skulen. Denne endringa viser ei auka vektlegging av lesestrategiar, vurdering, analyse og tolking av tekstar. Lesing skal ifølgje denne tankegangen føre til eit slags produkt. Det held ikkje «berre» å lese, men ein må nyttiggjere seg av det ein les.

2.2 Danningsfaget norsk

Smidt (2009) omtalar norskfaget som eit danningsfag. Han trekkjer fram det å få nye erfaringar og å lære om noko anna enn det heimlege som ein viktig del av danningsprosess. Her trekkjer han vidare ein parallell inn i norskfaget og at det skal sørge for ei «tekstkulturell danningsreise». På ungdomstrinnet, seier Smidt (2009, s. 19), er elevane sine møter med tekstar prega av utprøving, utfordring og problematisering. På ungdomsskulen legg ein altså til rette for tankeprosessar og refleksjon rundt tekstar som ein arbeider med. I norskfaget sitt avsnitt for formål (LK06) står det blant anna at

«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)

Denne delen av læreplanen viser til noko meir enn «berre» lesing. I norsk ein skal ein ikkje berre lære seg å lese og forstå, men ein også arbeide med å ta standpunkt, meine noko og grunnje det ein meiner. Dette blir også utdjupa av Utdanningsdirektoratet, som nemner at

aspekt ved lesing i norsk inneberer å «Få innsikt, finne informasjon, forstå, forholde seg kritisk og selvstendig til, tolke, reflektere over og vurdere.» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

2.3 Lesing og litteraturredidaktikken

Oppgåva kjem til å nytte seg av orda lesing og lesedidaktikk. Her vil eg først avklare kva eg legg i desse omgrepa, før eg i det vidare kjem til å nytte dei flittig. Lesing er ein eigenskap som består av tre faktorar. Formelen ser slik ut:

Lesing = avkoding x forståing x motivasjon

Grunnlaget for å vise til lesing som ein formel går ut på at dei tre faktorane avkoding, forståing og motivasjon er essensielle og gangeteiknet (x) viser til at om den eine faktoren ikkje er til stades, så vil det heller ikkje skje lesing. Om eleven til dømes er i stand til å avkode det som er skrive, men ikkje har forståing for kva som står der, så er ein ikkje komme dit hen at ein meistrar lesing.

Korleis driv ein så leseopplæring i skulen? Her vil eg peike på nokre viktige faktorar som spelar inn i ei god leseopplæring. Roe (2011) introduserer omgrepet *lesedidaktikk*. Didaktikken forklarar ho som noko som skal svare på kva ein gjer i undervisinga (innhald), korleis ein gjer det (metodikk), og kvifor ein gjer det (refleksjon og grunngeving). Lesedidaktikk handlar altså om korleis ein driv med lesing på skulen. Hennig (2017, s. 61-62) er oppteken av noko av det same som Roe. Derimot drøftar han omgrepet *litteraturredidaktikk*. Også han viser til dei same spørjeorda og undervisinga sitt innhald, metodikk og refleksjon når ein driv med lesing i skulen. Vidare drøftar han litteraturredidaktikk som ulike resonnement om planlegging, gjennomføring og evaluering som kviler på fagleg grunnlag. Roe og Hennig legg altså mykje av det same i omgrepa *lesedidaktikk* og *litteraturredidaktikk*. Det skal også leggast til at dei har litt ulike perspektiv på det dei omtalar i bøkene sine.

Hennig (2017, s. 9) på den eine sida, legg vekt på lesaren og forfattaren sin fantasi som ein føresetnad for at litteratur skal eksistere. Han legg i boka si vekt på omgrepa *litterær kompetanse*, *litterær faglighet* og *litterær forståelse*. Han tek eit perspektiv om at lesing av litteratur skal vere «..en estetisk opplevelse som betyr noe for den enkelte leseren» (Hennig,

2017, s. 10). Han snakkar også lesing som ein individuell men likevel ein «gjennomgripende sosial aktivitet» (Hennig, 2017).

Astrid Roe har nasjonal ansvar for lesing i OECD-undersøkinga PISA og dette er noko av bakgrunnen for at ho engasjerer seg i leseopplæringa. Roe (2011) tek føre seg korleis den andre leseopplæringa, som har som mål å vidareutvikle elevane si leseforståing, tileigning av lesestrategiar og å utvikle eit engasjement for lesing. Boka sitt utgangspunkt er at norske elevar må bli betre lesarar. Hennig og Roe har til felles at dei begge forsøker å kaste lys over korleis ein vert ein god lesar, og at dei begge drøftar korleis ein som lærar på best mogleg vis kan skape fruktbar og meningsfull leseundervisning i skulen

2.4 Målet med litteraturundervisninga

I dette avsnittet vil eg greie ut om kva ein i skulen vil oppnå med litteraturundervisning. Vi har førebels snakka om *lesedidaktikk* og *litteraturredidaktikk* saman og om kvarandre. Kva er det denne didaktikken bygger på og har som mål? Først vil eg peike på nokre av kompetansemåla i LK06 som seier noko om kva tekstkompetanse som er venta at elevane tileignar seg i skuleløpet. Etter 7.årstrinn skal ein blant anna kunne nytte seg av ulike lesestrategiar som er tilpassa formålet med lesinga (Utdanningsdirektoratet, 2013). Er oppgåva å samanfatte det viktigaste frå ein informativ fagtekst, vil det vere hensiktsmessig å sortere vekk enkelte detaljar og få greie på viktige omgrep. Dette kan blant anna gjerast ved hjelp av å notat, korte referat eller tankekart. Etter 10.årstrinn skal eleven kunne «Formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon» og «Gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster»(Utdanningsdirektoratet, 2013)

2.4.1 Leselyst

«Ett av målene med all leseopplæring er å få elevene motivert for og engasjert i lesing, slik at de går inn i tekstene med forventning og interesse, og slik at de faktisk velger å lese selv om de ikke må» (Roe, 2011). Målet som Astrid Roe her beskriv, viser til eit ansvar for alle lærarar uavhengig av kva fag ein underviser i. Elevane skal ha positive opplevingar med lesing. Om lesing snakkar Hennig (2017, s. 109) om ein transaksjon med tekst, og at vi i denne

transaksjonen dannar ein førestillingsverden. Vi bruker intellektet vårt og vi brukar fantasien vår i dette møtet. Korleis skaper vi så leselyst hjå elevane? Hennig (2017) omtalar ein rekke prinsipp som må ligge til grunn for at elevane skal kunne angripe tekstar med forventning og interesse. For det første må lærarane vere bevisste på korleis ein sjølv er som lesar. «En god litteraturformidler må selv være en leser» (Hennig, 2017, s. 114) For at elevane skal bli entusiastiske lesarar, må altså læraren gå føre som eit godt forbilde. Vidare argumenter Hennig (2017, s. 115) for høgtlesing, også på ungdomstrinnet. Tekstval er også viktig, og Hennig (2017, s. 116) nemner film og fantastisk som gode inngangar til litteraturen og held også fram at ein som lærar skal arbeide for å finne felt og teksttypar som kan skape interesse hos elevane. Til slutt legg Hennig (2017, s. 119) til at biblioteket er avgjerande. Dette bør vere oppdatert og både læraren og bibliotekaren bør vere på tå og hev for å vise elevane vegen inn i litteraturen.

2.4.2 Kunnskap om tekst

I tillegg til å utvikle leselyst og eit engasjement for lesing, vil ein også at elevane i skulen skal utvikle kunnskap om tekst. Dette ser vi tydeleg igjen i nemnde kompetansemål. Blant anna skal tolkande og reflekterte leseerfaringar kunne formidlast. Ein skal også i løpet av skuleløpet lære seg å kjenne igjen diverse verkemiddel i ulike tekstar. Hennig (2017, s. 153) snakkar om litteraturdidaktiske prinsipp. Han viser til at hovudmålet til i litteraturdidaktikken er at elevane stadig utviklar ei meir «.. klok og skolert lesing av litteratur..» Moe (2014, s. 194) er òg inne på prinsipp som gjeld for litteraturdidaktikken og nemner blant anna at trening av refleksjon er eit viktig moment. Denne refleksjonen kan trenast ved at ein nyttar seg av sokalla «lesestopp». Dette inneber at ein stoppar opp og stiller spørsmål til teksten. Moe (2014, s. 195-197) vier også plass til å drøfte den litterære samtalen som ein viktig inngang til refleksjon rundt litteraturen. Denne kan gjerast på fleire måtar. Enkelte gongar kan den vere lærarstyrt, men elevane kan også med ein del erfaring gjennomføre desse sjølve i mindre eller større grupper med rettleiing frå lærar. Her vil ein kunne ha samtalar om litteraturen ein har lese, utveksle erfaring, utfordre kvarandre og lære av kvarandre.

2.5 Kva er status i den norske skulen?

I gjennomgangen av PISA-undersøkinga gjennomført i 2009 peikar Roe og Vagle (2010) på sterke og svake sider ved resultatata til norske elevar i lesing. For å starte med dei sterke, viser

det seg blant anna at norske elevar utmerkjer seg når oppgåvene i PISA spør etter hovudbodskap eller hovudtema i ein tekst. I tillegg viser det seg at norske elevar hevdar seg over gjennomsnittet når dei skal løyse oppgåver knytt til tekstar som har eit innhald relevant for ungdom. Til slutt har dei òg observert at norske elevar gjer det godt på oppgåver knytt til eit kåseri som blant anna inneber forståing av ironi og overdriving (Roe & Vagle, 2010, s. 79-80). Vidare seier rapporten at norske elevar presterer langt under sitt snitt i tre av fem skjønnlitterære tekstar som vart gjevne i oppgåvesettet til PISA-prøven i 2009. Desse oppgåvene fordrar elevane til å tolke djupare meining i tekstane. Her scorar norske elevar betydeleg dårlegare enn i PISA 2000 ifølgje Roe og Vagle (2010, s. 80-81). Dette kan ha si forklaring i tekstvalet i prøvene. PISA 2000 har tekstar som er prega av spenning og romantikk i større grad enn tekstane i 2009, som ifølgje Roe og Vagle (2010) har ein tydeleg voksen-moral som i mindre grad appellerer til barn. Det bør også leggast til at jentene er klart sterkare enn gutane på refleksjon og opne langsvarsoppgåver. Enda ein kjønnsforskjell viser seg når det gjeld haldningar til lesing. Fleire gutar enn jenter seier at dei lesar berre når dei ser det naudsynt for å hente ut informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I tillegg viser resultat i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2015a) ein samanheng mellom lav leseskår med negative haldningar til lesing, og lite frivillig lesing på fritida. Ein må altså like å lese for å bli ein god lesar. Roe (2011, s. 197-198) omtalar også resultat i PISA der det blant anna kjem fram at norske elevar scorar betydeleg under gjennomsnittet når tekst må lesast nøye og fleire gonger, når oppgåvene knytt til tekstane stiller krav til detaljert lesing, og når ein må finne informasjon som ikkje blir eksplisitt uttrykt i tekstane. Dette viser blant anna til at ein ikkje er uthaldne lesarar, og at leseforståinga lettare kan bryte saman når ein skal lese tekstar med høg vanskegrad.

3. Metode

I dette avsnittet vil eg ta føre meg prosessen rundt innsamling av data til prosjektet. Først vil eg gjere greie for kva kvalitativ metode er. Her kjem eg også til å vise korleis gjennomføringa av metoden gjekk føre seg, grunngje val av informantar, beskrive prosessen med dataanalyse og til slutt drøfte metoden sin validitet

3.1 Kvalitativ metode

I denne oppgåva skal eg nytte meg av ei kvalitativ tilnærming i forskingsprosessen. Christoffersen og Johannessen (2012) omtalar den kvalitative metoden som fleksibel og legg vekt på at den gjer det mogleg å få fylldige og detaljerte beskrivingar. Måten eg skal gjere dette på er å gjennomføre kvalitative intervju med lærarar i grunnskulen. Desse intervjuane kan gjerast med ulik grad av struktur. Eg har valt å gjennomføre semistrukturerte intervju der ein på førehand har lagt ramma for kva intervjuet skal handle om gjennom ein intervjuguide som viser aktuelle spørsmål og tema. Det er også viktig å legge til at ein i eit semistrukturert intervju må forvente at ein vil bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden. Ein vil også kunne oppleve digresjonar og at ein delvis bevegar seg vekk frå noko av ramma som er lagd for intervjuet. Mitt hovudmål er at eg gjennom intervjuane får innblikk i informantane sin kvardag i klasserommet, og at dei, gjerne med dømer får styre litt av ramma rundt intervjuane. Dette medfører sjølvstendig at oppfølgingsspørsmål må kome frå forskar og at ein undervegs i intervjuet må tilpasse seg kommunikasjonssituasjonen. Ein konsekvens av dette er at dei ulike informantane ikkje nødvendigvis vil bli stilt eksakt dei same spørsmåla. Vedlegg 2, 3 og 4 viser kva for spørsmål den enkelte informanten har fått.

3.2 Informantar

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 51) snakkar om *kriteriebasert utvelgelse*. Dette betyr i praksis at ein vel informantar ut i frå visse kriterium. Eg valde å intervju tre lærarar på ungdomstrinnet som har til felles at dei er utdanna i og underviser i norsk. Desse tre lærarane har også til felles at dei har lang fartstid på ungdomstrinnet. Rettleiinga til læreplanen i norsk seier at norskfaget både er eit danningsfag og eit ferdigheitsfag og at faget ber eit særleg ansvar for å utvikle elevane sine språklege dugleikar (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Problemstillinga til denne oppgåve rettar fokuset mot utvikling av språklege dugleikar ved at den handlar om lesedidaktikk. Å gjennomføre intervju med personar som underviser i norsk vil difor kunne gje eit godt grunnlag for å svare på problemstillinga. I tillegg viser forskingsspørsmål og problemstilling til tekstanalyse, noko ein gjennom kompetansemål i norsk læreplan kan sjå er meir aktuelt på ungdomsskulen enn på barneskulen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Informantane har altså fellestrekk, noko Christoffersen og Johannessen (2012, s. 50) omtalar som eit *homogent utval*. Dei jobbar på ulike skular.

Lærer 1 har jobba 25 år i ungdomsskolen etter at han tok hovudfag i nordisk ved universitetet. Han har også mellomfag i historie, halvårsstudium i folkekultur og massekommunikasjon og eit halvårsstudium i økonomisk geografi. Lærer 1 har erfaring frå tre forskjellige ungdomsskular og har stort sett vore kontaktlærer i sine yrkesaktive år.

Lærer 2 har fireårig lærarutdanning i tillegg til eit årsstudium i historie. I denne utdanninga har han i tillegg til å ha teke norskfaget, også spesialisert seg i engelsk og musikk. Lærer 2 har undervist på ungdomstrinnet ved to forskjellige kombinertskular i løpet av 18 år i yrket.

Lærer 3 har jobba 13 år i ungdomsskolen. Ho har også teke ei fireårig lærarutdanning i tillegg til eit årsstudium i fysisk aktivitet med friluftsliv. Som dei to andre lærarane i utvalet har ho spesialisert seg blant anna i norsk, og har arbeidd ved to ulike ungdomsskular.

3.3 Gjennomføring

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) viser til forskningsetiske retningslinjer der dei blant anna nemner *informantens rett til selvbestemmelse og autonomi*. For at eg i dette prosjektet skal kunne hente inn data, er det ein føresetnad at informantane skal kunne bestemme over si eiga deltaking. Dette vert gjort gjennom eit informasjonsskriv (vedlegg 1) som på best mogleg beskriver prosjektet. Deltakar skal vere best mogleg informert om kva det inneberer for hen å delta. Dette skrivet informerer også om rettane til deltakaren som blant anna inneber å kunne trekke seg utan å oppgje grunn. Det vert også informert om personopplysningar, som i dette prosjektet er fullt namn ved underskrift i samtykkeskjema. I tillegg vil informasjonsskrivet innehalde retningslinjer for lydopptak som har med kven som skal ha tilgang, korleis det vert oppbevart under prosessen med prosjektet og på kva tidspunkt denne personopplysninga vert sletta. *Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv* er også omtalt som ei retningslinje for forskningsetikk (Johannessen et al., 2010). Denne retningslinja går ut på at informanten har rett til å bestemme kva ein vil snakke om. Svarar vedkomande at hen ikkje vil svare på eit spesifikt spørsmål, er det forskaren si plikt å respektere det.

3.4 Validitet og reliabilitet

Validitet er ifølgje Jacobsen (2015, s. 16-17) eit krav om at empirien i ei undersøking er gyldig og relevant. Det vil seie at opplysningane ein samlar inn i ei undersøking, i mitt tilfelle eit intervju, gjev svar på dei ein spør om. For at eg i denne oppgåva skal oppnå validitet, skal dei spørsmåla og svara gjennom intervjuet spegle det oppgåva spør om, altså problemstillinga. Spørsmåla som vert stilt i intervjuet skal med andre ord vere relevante og skal kunne forsvarast opp mot forskingsspørsmålet. Intervjuguidane (vedlegg 2, 3 og 4) viser ramma for dei intervjuet som er gjennomført. Vidare skal kapittelet *analyse* vise kva for svar som er komne fram. Dette skal så til slutt drøftast og knytast opp mot forskingsspørsmålet.

Reliabilitet blir brukt om grada av kor pålitelege data er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). *Interreliabilitet* er ein måte å teste pålitelegheit på. Dette går ut på å få medhald frå andre forskarar som forskar på det same. Kjem andre fram til det same, kan ein rekne resultatane for pålitelige. I mitt prosjekt vil graden av reliabilitet kunne visast gjennom forholdet mellom teori og empiri, altså at data eg samlar inn kan finne si forklaring i forskning og teori. Alle metodar har sine sterke og svake sider. Det at eg her skal gjennomføre kvalitative intervju med erfarne lærarar kan vere med på å gje oss gode og utfyllande svar om ei pedagogisk verkelegheit. Ein kan, ut ifrå svara desse lærarane gjev, trekke trådar til allereie eksisterande litteratur på feltet. Kanskje kan ein dra nokre konklusjonar. Samtidig skal vi sjå at desse lærarane på nokre områder gjev heilt ulike svar. Kva seier dette om skulen og læraryrket? Jo, det viser at alle klasserom er forskjellige og at lærarane arbeider ulikt. Om ein hadde rekruttert tre andre informantar ville ein fått innblikk i tre heilt ulike pedagogiske praksisar. Informantane kan gje oss verdifulle svar som er bygd på lang erfaring i ungdomsskulen, men ein kan vanskeleg generalisere funna i forskinga.

4. Analyse

I dette kapittelet skal eg presentere hovudfunna frå undersøkinga om leseopplæringa i ungdomsskulen. Her vil vi blant anna sjå at lærarane som har vore med i undersøkinga er nokolunde samde om enkelte ting. Vi vil også sjå at dei vektlegg heilt forskjellige emne og at samtalaner sprikar i ulike retningar sjølv om spørsmåla er nokså like i kvart intervju. For å kunne svare på problemstillinga om der er ein motsetnad mellom leseglede og tekstanalyse skal vi i

dette kapittelet gå gjennom kva lærarane vektlegg i leseopplæringa, korleis lesing og tekstanalyse vert gjennomført i klasserommet. Vi skal også sjå på informantane sitt syn på kvifor ein i skulen arbeider med analyse av tekst og om dei meiner dette arbeidet står i vegen for leselysta til elevane. For at kapittelet skal verte oversiktleg, har kvart delkapittel ein tabell som gjennom stikkord syner kva den enkelte lærar svarar om emnet.

4.1 Kva meiner lærarane er viktig i leseopplæringa?

Tabell 1

Kva meiner lærarane er viktig i leseoppleringa?		
Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
<ul style="list-style-type: none"> • Leseopplevingar • Motivere for lesing • Lærer som lesande forbilde 	<ul style="list-style-type: none"> • Leseforståing • Omgrep • Drama • Lærer som lesande forbilde 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritisk til tekst • Leselyst • Oppgåvestyrt lesing og frilesing • Lærer som lesande forbilde

Dette spørsmålet opna samtala om litteratur i alle tre intervju. Her var eg oppteken av å finne ut om elevane vel tekstar sjølv og om ein legg til rette for at ein les med eit klart føremål. Lærer 1 legg vekt på at læraren har ansvar for å motivere elevane til lesing. Han legg vidare vekt på at ein ikkje nødvendigvis skal legge for stor vekt på nytteverdien, men at elevane skal få gode leseopplevingar. Lærarar har, ifølgje lærar 1 eit ansvar for å vere eit lesande forbilde. Han held fram at det å bli servert forteljingar er noko alle likar, og at han som lærar, gjennom å fortelje elevane om kva han les, oppnår at elevane ser på deg som eit lesande forbilde. Lærer 3 legg vekt på at å utvikle elevane si evne til å kunne stille seg kritisk til tekst er viktig når ein driv med lesing i skulen. «Anten det er sakprosa eller skjønnlitteratur, er det viktig å kunne ta stilling til det som vert lese. Ikkje nødvendigvis alltid «godta» det dei les, men kunne stille spørsmål langs med.» Vidare trekker lærar 3 fram at det viktig med leselyst. «Samtidig som ein vert ein strategisk lesar, må ein ikkje miste lysta på å lese, men at ein i framtida kan velje å ta fram ei bok for nytinga sin del.» Ho summerer opp spørsmålet med at ein i skulen må kombinere oppgåvestyrt lesing og frilesing. Det må altså vere rom for begge deler. På oppfølgingsspørsmålet om kva ein kan gjere for å motivere elevane, vektlegg lærar 3, på same måte som lærar 1, læraren som eit lesande forbilde. Lærer 3 bruker ikkje desse orda, men seier at læraren må vise at ein sjølv er glad i å lese. Vidare seier lærar 3 at ein ved å anbefale

litteratur og fortelje om kva ein sjølv les kan oppnå dette. I tillegg bør elevane også få fortelje om sine leseopplevingar.

Lærer 2 legg frå starten vekt på leseforståing. Det er viktig at ein forstår det ein les. Vidare forklarar han at ein må vie mykje tid til forklaring av omgrep i leseprosessar. Ord, spesielt uttrykk og ordtak er vanskeleg for elevane å få tak på. Han seier også at «Begrepsbanken som ein forventar er på plass, er ofte ikkje det.» og at det difor er viktig å bruke tid på dette. På oppfølgingsspørsmålet om kva ein gjer for å motivere for lesing, seier lærar 2 tydeleg at lesinga som skjer i skulen er veldig styrt av pensum, og at der er eit smalt vindauge for å skape leseglede. Han held vidare fram med å omtale eit «stort press, jag og tempo, spesielt i 10.klasse». Lesegleda og lystlesing blir ifølgje lærar 2 nedprioritert oppi alt dette. Han forklarar dette som ein konsekvens av auka fokus på målstyring i skulen. Men som dei to andre lærarane i undersøkinga held også lærar 2 fram at modellering fungerer. Det er viktig å vere eit lesande forbilde. I tillegg er det verdt å trekke fram at lærar 2 har god erfaring med å nytte litteraturen til å spele ut drama i klasserommet.

4.2 Korleis lesinga vert organisert

Tabell 2

Korleis vert lesinga organisert?		
Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
<ul style="list-style-type: none"> • Pågåande leseprosjekt: 20 min frilesing • Stort utval tekstar. Tilhøyrande oppgåvesett 	<ul style="list-style-type: none"> • Sjølvvald roman. Munnleg og skriftleg vurdering • Forteljarmåtar, symbolbruk og kontrastar • Vektlegging av refleksjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Frilesing 15 min • Noveller, kåseri, essay • Verkemiddel: motiv og ironi

Spørsmålet om korleis lesinga i vert organisert vart ikkje eksplisitt stilt, men var noko alle tre lærarane snakka om i intervjuet. Lærer 1 og 2 har til felles at dei då dei vart intervjuet, nettopp har hatt «prosjekt» om lesing i klassen. Lærer 1 trekker fram leseprosjektet «Lese februar», eit opplegg som legg til rette for frilesing. Dette prosjektet inneber 20 minutt med lesing kvar dag. Han held fram at dette er populært blant alle elevane. Lærer 1 snakkar også om eit anna leseprosjekt på trinnet. Her vel elevane tekstar frå eit stort utval: romanutdrag, noveller, dikt

og skodespelutdrag. Her har elevane ein viss valfridom, der dei skal arbeide med to tekstar, og deretter gjere tilhøyrande oppgåvesett. Her svarar elevane på spørsmål som til dømes «Kva inntrykk gjev denne boka deg?».

Lærer 2 trekker fram eit romanprosjekt som dei har arbeidd med ei god stund på trinnet. Elevane vel roman heilt fritt, alle gjer dei same oppgåvene som skal munne ut i ei romananalyse. Denne vert levert skriftleg. I tillegg skal elevane ha munnleg presentasjon om arbeidet dei har gjort til slutt i perioden. Lærer 2 fortel vidare om arbeidet ein gjorde i forkant av prosjektet. Her brukte dei tid på å jobbe med kva som skal vere med i ei romananalyse, og nemner blant anna forteljarmåtar, symbolbruk og kontrastar. I den munnlege framføringa legg lærar 2 vekt på at dei skal vise evne til å kunne reflektere, noko som inneber at dei grunnlegg synet sitt med eksempel i teksten.

Lærer 3 trekker fram at dei er flinke til å nytte seg av biblioteket, og at dei i periodar har starta norsktimane med 15 minutt frilesing. Ho erkjenner samtidig at dette ikkje i like stor grad er mogleg å gjennomføre alle tre åra i ungdomsskolen. «Eit visst tidspress når det gjeld pensum i ungdomsskolen gjer at desse moglegheitene er begrensa og at elevane ofte må lese dei same tekstane på same tid fordi vi skal dekke kompetansemål.» Her nemner ho mellom anna kompetansemål som inneberer verkemiddel i tekst som til dømes motiv og ironi. Lærer 3 trekker fram noveller, kåseri og essay som aktuelle tekstar å arbeide med.

4.3 Korleis og kvifor ein jobbar med tekstanalyse

Tabell 3

Korleis og kvifor jobbar ein med tekstanalyse?		
Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
<p>Korleis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Litteratursamtaler. Uformell ramme, styrkjer leselyst <p>Kvifor:</p> <ul style="list-style-type: none"> Personleg refleksjon Systematikk og struktur Vidare yrkes- og utdanningsliv 	<p>Korleis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Munnlege og skriftlege arbeid. Fagspråk/terminologi <p>Kvifor:</p> <ul style="list-style-type: none"> Allmennutdanning Potensiell nytteverdi «Gjere seg opp ei meining om ting.» 	<p>Korleis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elevane vel tekstmoment å arbeide med sjølve. Genuin og individuell lesing <p>Kvifor:</p> <ul style="list-style-type: none"> Setje seg grundig inn i eit stoff Resonnere og reflektere. Del av danningsspross

I førre avsnitt såg vi at lærar 2 omtala eit romanprosjekt og lærar 1 og 3 har trekt fram teksttypar som dei i klassen nyttar seg av til arbeid med verkemidlar i tekst. Her skal vi sjå nærare på kva informantane våre svarar om korleis ein arbeider med tekstanalyse. Analyse av tekstar er, ifølgje Markussen (2014, s. 206), å sjå på enkeltdelar av ein heilskap. Desse enkeltdelane er verkemiddel. Målet med analyse er forståing. For å oppnå forståing, held Markussen (2014) fram at vi bryt opp tekstar til enkeltdelar, ser på ulike aspekt ved teksten, for så og sjå korleis desse enkeltdelane kan fungere saman. Desse aspekta kan til dømes vere synsvinkel, dramatisk oppbygging og konflikthar. Markussen (2014, s. 208) beskriv også spørsmål som ein i ei tekstanalyse vanlegvis kan svare på. Kven som har skriva teksten, kva tid teksten er skriven, kva for sjanger, kva teksten seier, korleis den seier det og kvifor den seier det, er nokre av spørsmåla som vert dregne fram. I dette avsnittet skal eg beskrive korleis informantane i undersøkinga arbeider med tekstanalyse i klasserommet. Vi skal òg sjå på kva pedagogisk grunnlag dette arbeidet kviler på.

Lærar 1 har, som vi såg i førre avsnitt, beskrive ein måte å arbeide med tekstar på. Her les elevane tekstar, som dei i etterkant arbeider med gjennom eit oppgåvesett. I tillegg nemner lærar 1 at dei ofte arbeider med tekstar i litteraturgrupper. Denne arbeidsmåten beskriv han som samtalar i små grupper av mellom to til fem elevar, av og til med lærar til stades. Her er hovudinnhaldet personlege betraktningar kring ein tekst som dei har lese på førehand. Denne måten å arbeide på omtalar lærar 1 som noko som passar alle elevar uansett nivå. «Uansett kor flink eleven er til å lese, opplever eg at alle som oftast har mykje å bidra med i denne settingen.» Han legg vidare vekt på at ramma rundt arbeidet er uformell og at dette kan styrkje arbeidslysta.

Lærar 1 snakkar også om kvifor ein skal arbeide med tekstanalyse i skulen. Her legg han vekt på hovudhensikta er at elevane lærer seg å til gjere seg opp personlege betraktningar kring ein tekst. I arbeidet med tekst legg lærar 1 vekt på den personlege refleksjonen til eleven, og held samtidig fram at han ikkje alltid er like oppteken av at ein skal finne språklege verkemiddel. Likevel meiner han at det er viktig at elevane klarar å kjenne igjen «byggesteinane» i litteraturen. Her snakkar han altså om teksten si oppbygging. Lærar 1 omtalar analyse både som ein akademisk og ein universell eigenskap. Analytisk arbeid føreset,

ifølgje lærar 1 at ein er strukturert og intellektuell. Han legg til at han har full forståing for at det ikkje passar alle å arbeide på denne måten. Samtidig legg han til at det å kunne vere kritisk og stole på eiga vurderingsevne er viktig. Det å jobbe systematisk og strukturert er ei evne som ein kan trenge i vidare utdannings- og yrkesliv, seier informanten.

Lærar 2 har, som vi har sett, omtalt eit romanprosjekt. Dette inkluderer både ei skriftleg og munnleg vurdering for elevane. Den munnlege framføringa legg meir vekt på elevane si evne til å reflektere over ulike emne. Han framhevar, som i store delar av norskundervisninga elles, at ein også her brukar mykje tid på terminologi. Han legg vekt på fagspråket. Verkemidla dei brukar å konsentrere seg om i analytisk arbeid er til dømes tema, miljø, kontrastar og symbolbruk.

På spørsmål om kor viktig det er at elevane utviklar evna til å analysere tekstar, svarar lærar 2 at det er ein del av allmennutdanninga: alle skal vere kjende med det same. Han legg også til at ikkje alle vil møte dette igjen seinare i livet, men at det kan hende ein får bruk for det i ein eller annan samanheng. Vidare sitera han Håvamål slik: «Betre byri du ber'kje i bakken enn mannavit mykje.» Dette sitatet forklarar informanten slik: «Det treng ikkje vere bortkasta sjølv om det for nokre kan verke slik.» Lærar 2 viser her til ein potensiell nytteverdi for elevane seinare i livet. Han legg også til at han har god erfaring med å nytte samansette tekstar som kombinerer tekst, bilde og lyd. Her gjev han døme på at samansette tekstar, gjennom bruk av fargar, kan utrykke ein bodskap. Lærar 2 held fram at å kunne analysere ein bodskap og bruk av verkemiddel kan vere viktig i mange samanhengar. «Viktig å kunne gjere seg opp ei meining om ting. Du veit ikkje om du kan få bruk for det, men det kan skje».

Lærar 3 trekker, som vi såg i førre delkapittel, fram noveller, kåseri og essay som aktuelle tekstar i arbeid med tekstanalyse. Her seier informanten at elevane til dømes kan arbeide med tekstmoment som forfattar, forteljar, forteljarteknikk, motiv, tema, symbolbruk og kontrastar. Når elevane gjer tekstanalyse, legg lærar 3 opp til at dei sjølv skal bestemme kva for verkemiddel dei vil legge mest vekt på, «{..} alt etter kva dei finn mest relevant når dei les ein tekst». Ho vedgår at dette i nokre tilfelle kan føre til at eleven ikkje utfordrar seg sjølv nok, men framhevar at fordelene er at analysen i mindre grad vert ein «tvungen» aktivitet og at ein på denne måten legg meir vekt på ei genuin og individuell lesing frå eleven. Lærar 3 seier

vidare at dette er tidkrevjande arbeid, og at dei legg opp til at elevane framfører arbeidet sitt for klassen. Her legg ein også opp til at elevane øver seg i gje kvarandre respons. Elevar som har lese dei same tekstane kan lære av kvarandre fordi dei ofte har lagt vekt på ulike moment. «Dette støttar opp om det å kunne meine noko, reflektere over det dei les», avsluttar lærar 3.

På spørsmål om kor viktig det er å kunne analysere tekstar, vedkjenner lærar 3 at denne aktiviteten ikkje er like motiverande for alle, og ho forstår at det for nokre kan verke meiningslaust. «Nokre tykkjer det er vanskeleg. Andre tykkjer det er kjedeleg», fortset ho før ho held fram «Det å kunne setje seg grundig i eit stoff er viktig». Dette forklarar ho ved å ta eit eksempel:

«Det å analysere personkarakteristikk i ein skjønnlitterær tekst har mykje læringspotensiale. Det å fundere over kvifor folk handlar og seier som dei gjer, setje seg inn i nokon andre sin situasjon, høyrer for meg ut som ein viktig eigenskap.»

Vidare stiller eg eit oppfølgingsspørsmål om dette kan vere ein del av ein danningssprosess. Her svarar lærar 3 «Absolutt» og held fram med å seie at det er viktig at elevane utviklar evne til å resonnerer, reflektere og gjere seg opp meiningar om ting som er sjølvstendige og som bygger på eigen argumentasjon.

4.4 Kva syn har dei på leseglede og tekstanalyse?

Tabell 4

Kva syn har dei på leseglede og tekstanalyse? Korleis opplever dei problemstillinga?		
Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
<ul style="list-style-type: none"> • Ser leselyst i klassen • Lesing som avbrekk • Ser problemstilling • Metode viktig • Viktig med refleksjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser på målstyring som eit problem • Lite tid til frilesing 	<ul style="list-style-type: none"> • Konflikt til stades • Bør ha meir tid til frilesing • Frilesing vik for kompetanssmål og fagleg press

Hittil i analysen har vi sett ein del på kva lærarane legg vekt på i leseopplæringa. Kva er tekstanalyse og korleis føregår denne i klasserommet? Vi ser at denne typen arbeid føregår i klasseromma til alle informantane på den eine eller andre måten. Vi har også sett fleire syn på kvifor ein arbeider på denne måten i skulen. I dette delkapittelet skal vi sjå på leseglede og tekstanalyse. Er desse motsetnadar? Opplever lærarane at elevane har leseglede?

Lærer 1 meiner i alle fall at elevane har leseglede. Han seier at elevane blir glade når dei høyrer at dei skal lese. Han hevdar også at elevane ser på lesing som eit avbrekk frå ein elles «teoritung» kvardag. Han legg også til at måten du gjennomfører tekstanalyse er heilt avgjerande for om elevane likar det eller ikkje. Han har lagt vekt på litteratursamtalar, og seier at dette er ein motiverande aktivitet for elevane. Lærer 1 legg også til at «formell skriftleg analyse» høyrer fortida til. «Elevane hungrar etter personlig relasjon. Utveksling av erfaring. Lære av kvarandre». Lærer 2 meiner altså at i staden for å sitje aleine med eit analysearbeid, kan det virke meir fornuftig for dei å jobbe i lag og samtale om det. Han meiner soleis at arbeid med tekstanalyse nødvendigvis ikkje treng å stå i vegen for leseglede.

I intervjuet med lærar 1 stiller eg spørsmålet om tekstanalyse og leseglede også på ein annan måte: *Om ein vektlegg frilesing i stor grad, vil det gå utover evna elevane sin utvikling av tekstkunnskap?* Her dreg informanten nok ein gong fram frilesingsprosjektet *Lese februar*. Han meiner at dette prosjektet legg vekt på mengdelesing, og at det hadde vore ein fordel om dette kunne hatt ei meir kognitiv tilnærming, altså at ein skal kunne nytte seg av lesestrategiar og at det er knytt «krav» til lesinga som elevane gjer. Vidare siterar han psykologen og pedagogen John Dewey og hans mantra om «Learning by doing and reflection». Lærer 3 forklarar dette med at det nyttar ikkje å berre gjere ting, men at ein også må følge opp med refleksjon. «Det er ikkje berre til å sette elevane ned føre ei bok og forvente at dei skal bli gode lesarar», seier han til slutt.

Lærer 2 er klar på at tekstanalyse står i vegen for elevane si leselyst. På spørsmålet *Opplever du ein motsetnad mellom leseglede og analyse?* Svarar han «Ja, tidvis og for enkelte.». Dette følgjer han opp og seier at ein lettare kunne motivert for lesing om det ikkje alltid var slik at ein må lese for eit visst formål. «Alt skal ha eit formål og skal målast», fortset informanten. Han trekker fram at ein på mellomtrinnet har større rom for å kunne drive frilesing og at det er noko som skjer med elevane på ungdomsskulen. Han viser til kompetansemåla og seier at det er naudsynt å drive med tekstanalyse for å dekke desse. Til slutt i intervjuet reflekterer lærar 2 om fagfornyinga både i norsk og engelsk. Han ønskjer at ein får meir rom for å kunne lese fritt, utan at det nødvendigvis skal føre mot eit bestemt mål. Han viser òg til at tidspresset i ungdomsskulen er stort, og at ein direkte konsekvens av dette resulterer i lite rom for lesing.

Det er også viktig å nemne at informanten trekker fram biblioteket i intervjuet. Om dette hadde vore meir oppdatert, kunne ein lettare hatt tilgang på litteratur som fenger elevane.

Lærer 3 innleier også svaret på spørsmålet om tekstanalyse og lystlesing ved å seie seg einig i at konflikten er til stades. Det at nokre elevar tenkjer at dette er vanskeleg og at andre tykkjer det er kjedeleg, er noko informanten ser på som ein viktig faktor for fråvær av leseglede hos elevane. Vidare nemner ho noko av det same som lærar 2 har vore inne på, nemleg at ein bør ha større mulegheit til å drive med frilesing i skulen.

«Her er det viktig at ein ikkje heile tida knyt oppgåver til lesinga, men at ein også, ikkje berre å barnetrinnet men også på ungdomsskulen får muligheita til å lese ei bok, ei novelle, ein artikkel, eit kåseri berre for lesinga si skuld.»

Denne «trenden» i skulen, forklarar lærar 3 at har med læreplan og omfattande kompetansemål å gjere. «Utover i slutten av skuleløpet blir det meir og meir fokus retta mot eksamen, og denne «frilesinga» går meir og meir ut.», avsluttar informanten.

5. Drøfting

I denne delen er hovudmålet å kople saman resultata frå den kvalitative undersøkinga eg har gjort med teoretiske perspektiv som er belyst i starten av denne oppgåva. Her kjem eg til å ta tak i fenomen som har med problemstillinga å gjere. Stikkorda vil vere *tekstanalyse*, *leseglede*, *litteraturdidaktikk*, *PISA* og *læreplanar*

5.1 Leseglede og tekstanalyse

I teoridelen nyttar eg ein del plass til å omtale læreplanar. Eg dreg nokre parallellar mellom M87 (Mønsterplanen for grunnskulen) og LK06 (Kunnskapsløftet) som framleis gjeld. Den historiske dimensjon i læreverk kan vere interessant når ein drøftar leseopplæringa. Eg nyttar også plass til å drøfte LK06 som ei *literacy*-reform, altså ein læreplan som legg vekt på tekstkunnskap. Kunnskapsløftet har vore med på å vri skulen i ei retning der lesing og skriving blir sett på som praktisk og instrumentell nytte. Det ser vi blant anna ut ifrå nemnde kompetansemål som viser til utvikling av lesestrategiar og evna til å kunne analysere tekstar. Denne oppgåva spør om leseglede hos elevane kan måtte vike til fordel for tekstanalyse, arbeid med tekstar og omfattande kompetansemål når det gjeld lesing. Samtidig viser også

gjennomgangen av resultat i lesing frå PISA 2009 at elevar i den norske skulen ikkje er like «gode» som ein gjerne skulle ønske. Det kjem fram at tekstar som krev at ein les detaljert for å kunne tolke implisitt budskap, vanskeleg let seg forstå for norske elevar. Når det gjeld mine intervju med tre ungdomsskulelærarar, ytrar to av dei (lærer 2 og 3) eit ønskje om at ein bør ha meir tid og rom for «frilesing» i skulen. Dei beskriv ein kvardag der ein må bruke mykje tid på å dekke omfattande kompetansemål. Det at ein ofte må lese for eit bestemt formål, kan ein ifølgje desse to lærarane sjå på som ein medverkande faktor til at leselyst ikkje alltid er å finne hos elevane. Her har vi altså ei konflikt: PISA-undersøkingane syner at ein i skulen bør arbeide med forståing av tekst for at norske elevar skal verte betre lesarar. Samtidig speglar informantane ein kvardag med ei konflikt mellom tekstanalyse og leseglede, og den sistnemnde kan ta skade av at ein legg større vekt på den førstnemnde. Det bør også leggast til at lærar 1 beskriv ein litt annan kvardag når han argumenterer for at der er mange måtar å arbeide med tekstanalyse på. Som Åsmund Hennig (2017) nemner han litterære samtalar. Desse har lærar 3 gode erfaringar med og legg til at han har inntrykk av dette er ein måte elevane likar å arbeide på. Han held fram at ein gjennom meningsfulle samtalar om tekst i grupper kan engasjere elevane meir i lesing. Det skal også leggast til at også han ser den same problemstillinga i skulen. Denne problemstillinga vil eg halde fram å drøfte i neste avsnitt. Der skal vi blant anna sjå eit perspektiv frå ein litteraturforskar som meiner ein må legge om litteraturdidaktikken i skulen

5.2 Litteraturdidaktikken i forandring

Kva kan ein så gjere med denne konflikten? I dette avsnittet skal vi blant anna sjå at ein kanskje bør fornye litteraturdidaktikken i skulen. Informantane i denne oppgåva vart innleiingsvis spurt om kva dei tykkjer er viktig i leseopplæringa. Her la dei vekt på ulike element. Lærer 1 svarar at ein må legge til rette for gode leseopplevingar. Lærer 2 legg vekt på at arbeid med omgrep er eit viktig aspekt i leseopplæringa. Lærer 3 held fram at elevane må utvikle ein kritisk sans gjennom lesing. Ut ifrå desse svara kan vi sjå ulike syn på verdien av lesing. Lærer 2 og 3 legg vekt på nytteverdien av lesing. Lesing skal føre til at ein forstår meir. Lærer 1, på den andre sida, held fram eigenverdien av lesing. Gode leseopplevingar er viktig. På seinare tidspunkt snakka også lærar 2 og 3 om leselyst og gode leseopplevingar. Lærer 3, som la vekt på den kritiske sansen sa også at ein må kombinere oppgåvestyrt lesing og frilesing i skulen. Lærer 2 saknar at der er rom for å lese fritt. I denne samanheng vil eg trekke fram eit synspunkt

frå Ingrid Mossberg Schüllerqvist referert i Penne (2013). Ho har gjort ei studie av litteraturundervisninga på ungdomstrinnet i svensk skule. Eit av hovudfunna hennar er at elevane les for lite og at dei er lite *metabevisste*. Ho konkluderer med at det er behov for ein ny litteraturdidaktikk som har eit tydeleg skilje mellom *opplevelseslesing* (det eg i denne oppgåva kallar «frilesing») og arbeidslesing. Ho argumenterer dette med at elevane treng å lære seg å reflektere rundt det dei les (Penne, 2013, s. 40). Schüllerqvist ser altså noko av den same problemstillinga som informantane i denne undersøkinga. Når lærar 2 beskriv ein kvardag der frilesing utgår til fordel for formålsbasert lesing, er det eit uttrykk for at ein i skulen ikkje alltid klarer å møte krava til læreplanen. LK06 seier at norskfaget skal motivere til lese- og skrivelyst (Utdanningsdirektoratet, 2013), men elevane skal også kunne lese og analysere mange ulike tekstar. Problemstillinga til denne oppgåva spør om det eine utelet det andre. Lærar 2 svarer i alle fall at jaget og tidspresset på ungdomstrinnet gjer at vindauget for å skape leseglede er smalt.

5.3 Veggen vidare

I teoridelen til denne oppgåva tek eg føre meg delar av analysen av PISA 2009. Her prøvar eg å kaste lys over nokre positive og negative sider ved leseferdigheitene til norske elevar. Her må ein legge til at i PISA 2015 scorar norske elevar betydeleg betre i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2016). Altså har norske elevar blitt betre til å lese i perioden Kunnskapsløftet (LK06) har vore styrande læreplan i norsk skule. Dette er planen som eg i oppgåva har referert til som *literacy-reforma*. Dette er læreplanen som legg til grunn at elevar skal «analysere eit breitt utval tekstar» og tileigne seg ei rekkje lesestrategiar. Altså kan ein argumentere for at denne læreplanen har noko godt ved seg. Samtidig vil eg uttrykkje mi bekymring når eg gjennom intervju med ungdomsskulelærarar høyrer at fagleg press på kompetansemål går ut over leselysta til elevane og at det vert lite rom for å «berre lese». Det er viktig at elevane likar å lese. Det er også viktig at dei framleis kan velje å lese frivillig etter dei er ferdige med allmenn utdanning. Informantane har gjeve meg gode svar som bygger på lang erfaring i ungdomsskulen, men samtidig kan ein vanskeleg generalisere desse funna. Det er ulike meiningar om dette i informantutvalet. Om eg hadde rekruttert tre andre informantar ville ein fått innblikk i tre heilt ulike pedagogiske praksisar. Likevel bør ein ta svara ein får frå erfarne lærarar på alvor.

Kva så med den komande læreplanen i norsk skule? Kva for føringar legg den for leseopplæringa? I dokumentet som synleggjer hovudområder for kvart fag, er «tekst i kontekst» og «kritisk til tekst» nemnde som kjerneelement i norsk. Om den førstnemnde står det blant anna at «Elevene skal lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Regjeringen, 2018). Under kritisk tilnærming til tekst kjem det fram at «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster.» (Regjeringen, 2018). Som vi ser, har denne planen ei innstilling om at ein skal legge til rette både for leseglede og arbeid med tekst. Fagplanen for norsk er enda ikkje ferdigstilt, og det vil seinare vise seg akkurat kva føringar den legg for litteraturdelen av norskfaget, sjølv om vi allereie på dette punktet kan sjå igjen litt av den same *literacy*-tenkinga som i LK06. Informantane i dette prosjektet er samde i at det i skulen er ei konflikt mellom tekstanalyse og leseglede. Dei opplever i ulik grad at det er eit problem i kvardagen. Læreplanar vert tolka ulikt og det skal vi sjå nærare på i neste avsnitt der eg skal drøfte korleis ein kan minske avstanden mellom leseglede og tekstanalyse.

5.4 Kva kan ein gjere for å minske avstanden?

Vi ser at fagleg press kan stå i vegen for lystlesinga i skulen. Her kan ein snakke om at der er ein avstand mellom tekstarbeid og leselyst. Spørsmålet vidare blir då: Korleis skal ein verte ein ihuga lesar samtidig som ein vert ein god lesar?

I teorikapittelet i denne oppgåva, refererer eg blant anna til Åsmund Hennig. Han seier blant anna at ein som litteraturformidlar må vere eit godt forbilde. Læraren må sjølv vere glad i å lese, og dette må han heller ikkje legge skjul på. I tillegg legg han til grunn at biblioteket på skulen er avgjerande. Dette må vere oppdatert, og bør innehalde litteratur som kan fenge elevane i skulen. Film og fantastikk blir nemnde som gode inngangar for elevane til litteraturen. For læraren sin del, gjeld det å vere på jakt etter litteratur som kan anbefalast til elevane. Nokre av desse punkta ser vi igjen i intervjuet med informantane. Lærer 2 seier tydeleg at biblioteket på skulen ikkje strekker til. Lærer 3, er derimot nøgd med biblioteket og hevdar at klassen nyttar det flittig. I tillegg er alle tre lærarane samde i at det å vere eit lesande

forbilde for elevane er heilt avgjerande for at dei skal bli glade i å lese. Dette verkar det som at dei tek alvorleg.

Vidare nemner Hennig at trening av refleksjon er viktig når ein driv med leseopplæring. Dette er også eit punkt der informantane er samde. Og då er spørsmålet vidare: Korleis arbeider ein med tekst for å trene refleksjon? Hennig held fram den litterære samtalen. Her kan ein oppnå mykje, ifølgje lærar 1, som seier at han har god erfaring med litteratursamtalar i større og mindre grupper. Dette er læraren som hevdar at elevane hans likar å lese. Dette kan ein sjå på som eit alternativ til den meir «formelle» arbeidsmåten lærar 2 omtalar. Han beskriv i intervjuet eit romanprosjekt der elevane skriv ei formell tekstanalyse som dei deretter leverer inn. Dette er same læraren som seier at leselysta er minimalt til stades i klassen hans. Sjølv om dette forholdet neppe er svart/kvitt og at det nok er mange aspekt inne i bildet når ein skal avgjere om elevar har leselyst eller ikkje, så kan det sjå ut som at måten ein arbeider med litteratur på er avgjerande for denne avstanden mellom leselyst og tekstanalyse. Det kan hende at ein ikkje bør jobbe «formelt» med desse tekstane og at ein heller bør søkje mot den gode samtala mellom elevane og med lærar meir eller mindre involvert. Lærar 3 nemner at ein heller ikkje alltid treng å legge ramma for kva verkemiddel elevane skal jobbe med, men heller at dei vel meir sjølv «alt etter kva dei finn mest relevant når dei les ein tekst». På denne måten vert både lesinga og det vidare arbeidet med teksten eit meir personleg og intuitivt arbeid.

I dette avsnittet har eg forsøkt å peike på faktorar som kan minske avstanden mellom tekstanalyse og leseglede i skulen. Det kan sjå ut som at ein meir samtaleprega arbeidsmåte kan vere riktig retning. I tillegg bør ein òg tenke over korleis oppgåvene rundt tekstane er formulert. Bør elevane ha meir valfridom i arbeid med tekst? Åsmund Hennig er inne på noko av det same.

«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 lesning.» (Hennig, 2017, s. 66)

6. Konklusjon

I denne oppgåva har eg undersøkt leseglede og tekstanalyse i ungdomsskulen. Føremålet var å sjå om desse to står i motsetnad til kvarandre, om den eine står i vegen for den andre. På den eine sida vil ein i skulen at elevane skal verte ivrige lesarar. I tillegg skal ein verte ein god lesar. Eg har hatt ein mistanke om at ein skulen legg ned for mykje tid på å drive analyse av tekst, og at dette kan øydelegge for den ivrige lystlesaren. Vidare har eg sett på formuleringar om lesing i læreverka M87 og LK06. I gjennomgangen av læreverka ser ein at skulen dei siste tiåra har dreia meir mot ei *literacy*-tenking. Denne dreininga kan slå negativt ut for leselysta til elevane. Samtidig viser PISA svake resultat i lesing for norske elevar, spesielt på lesing av skjønnlitteratur. I drøftingsdelen trekk eg fram at i PISA 2015 viser ein framgang.

Gjennom kvalitative intervju har vi fått innblikk i korleis informantutvalet organiserer lesing i klasserommet. Intervjua viser at der er ulike måtar å arbeide med litteratur på. Lærarane snakkar om konflikten mellom leseglede og tekstanalyse, og dei opplever det som ei problemstilling i ulik grad. Samanfatta kan eg seie at det verkar som om det er lite rom for «berre» lesing, og at ein ofte knyt oppgåver til lesinga for at elevane skal utvikle refleksjonsevne.

I drøftinga uttrykker eg bekymring for at ein på grunn av omfattande kompetansemål ikkje har tid til å lese berre for lesinga si skuld, og at dette kan gjere at elevane gler seg mindre over å lese. Det kan sjå ut som at to viktige aspekt ved lesing i skulen kan stå i vegen for kvarandre. Til slutt prøver eg å peike på moment som kan minske avstanden mellom leseglede og tekstanalyse. Som lærar 1 får fram, er det viktig å tenke over korleis ein legg opp arbeid med tekst. Ein treng ikkje nødvendigvis skrive ein formell skriftleg analyse for å få eit analytisk blikk på tekst. Han held fram den litterære samtala, som er ei meir uformell tilnærming til tekstarbeid. Dette sluttar eg meg til. Ein lærer trass alt godt i sosiale fellesskap. Ein kan ikkje verte ein god lesar om ein ikkje likar å lese. Det er nøydd til å gje mening for den enkelte. Samtidig er det vanskeleg å bli glad i å lese om ein ikkje meistarar det noko særleg. Litteratursamtalar kan i beste fall føre til gode samtalar der ein utvekslar erfaringar rundt ein tekst.

7. Referansar

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse - innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tuftte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: abstract forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug. Henta frå <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0>
- Markussen, B. (2014). Å analysere litteratur. I S.Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring* (s.205-218). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring* (s. 191-204). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Penne, S. (2013). Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. I. Akademika.
- Regjeringen. (2018). *Kjerneelementer i fag*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (Red.), *På rett spor - Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 59-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (Red.). (2009). *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spaans, R. (2016, 18.11.16). Litteraturen som forsvann. *DAG OG TID*. Henta frå <https://web-retriever-info-com.galanga.hvl.no/services/archive/displayPDF?documentId=05502920161118a253433e3580f5503431c669a845f3b1&serviceId=2>
- Språkrådet. Literacy. Henta frå <https://www.sprakradet.no/svardatabase/?CurrentForm.SearchText=literacy&CurrentForm.KategoriFilter=>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet. Henta 25.03.2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Norsk - veiledning til læreplan. Henta 21.03.2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/?depth=0&print=1#fagets-egenart>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Hovedresultater fra PISA 2015. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/hovedresultater-fra-pisa-2015.pdf>

8. Vedlegg

Vedlegg 1

Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet "Leseopplæring – lystlesing vs analyse"?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å undersøke korleis lærarar arbeider med lesing i skulen. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

Prosjektet er ei bacheloroppgåve i lærarstudiet. Her vil eg drøfte eit tema som eg sidan starten i lærarutdanninga har sett på som ei problem. Korleis skal elevane verte gode lesarar, som har føresetnad for å forstå eit stort mangfald tekstar, samtidig som at dei blir glad i å lese? På den eine sida er det viktig å drive med analyse av tekstar for at ein skal tileigne det ein kallar *tekstkunnskap*. På den andre sida kan det å heile tida snakke om motiv, tema og forteljarsituasjon for mange verke meningslaust og ta vekk gleda ved å lese tekstar. I tillegg til å nytte allereie eksisterande forskning på feltet, vil eg intervjuje lærarar i grunnskulen frå 8. til 10.klasse om korleis ein vektlegg lesing i sitt klasserom.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på vestlandet – avd. Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Om eit par år skal eg sjølv ut i arbeidslivet. Difor er eg interessert i å få greie på korleis erfarne lærarar arbeider. I prosjektet spør eg lærarar som arbeider på skular eg har eller har hatt tilknytning til. I tillegg til deg, vil eg intervjuje 2-3 andre lærarar.

Kva inneber det for deg å delta?

- Om du vel å delta i prosjektet, inneber det eit intervju som vil ta rett i overkant av 30 minutt. Intervjuet vil ha spørsmål som handlar om lesepraksisen i klasserommet. Eg kjem til å spørje om kva rammer du som lærar legg for lesinga. Er lesinga oppgåvestyrt? Kor viktig er det at elevane utviklar evna til å analysere tekstar? Svara du gjev i intervjuet vil bli tekne opp med lyd.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å oppgje grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar

Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- I tillegg til meg, vil rettleiaren min Eldar Heide ved Høgskulen på vestlandet – Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI) ha tilgang til opplysningane.
- Namnet og kontaktopplysningane dine vil ikkje kome med i oppgåva. Der vil det erstattast med ein kode. Eks: «Lærer 1 seier at..»
- Deltakarane i prosjektet vil ikkje verte kjende igjen ved publisering.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast 2.juni 2019. Lyddopptaket frå intervjuet vil då bli sletta.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet –Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan jeg finne ut meir?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Eldar Heide (eldar.heide@hvl.no).
- Vårt personvernombud: Høgskulen på vestlandet – e-post: personverombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

xxx

Prosjektansvarleg

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Leseopplæring – lystlesing vs analyse* og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykkjer til:

- å delta i intervjuet

Eg samtykkjer til at mine opplysingar behandlast frem til prosjektet er avslutta, ca. 2.juni 2019

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2

Intervju lærar 1

Spørsmål i feit skrift

Oppfølgingsspørsmål etter bokstav (a,b,c,d)

Svar etter talestrek (-)

Kan du fortelje litt om deg sjølv?

- 25 i ungdomsskulen. Hovudfag i nordisk frå universitetet. Mellomfag i historie. Halvårsstudium i folkekultur og massekommunikasjon. Halvårsstudium i økonomisk geografi
- 3 forskjellige i ungdomsskular. Stort sett kontaktlærar

1. Kva meiner du er viktig når ein driv med lesing i skulen?

- Motivere elevane til lesing. Få sjå hensikta ved å lese glede ved å lese. Leseopplevingar, ikkje nødvendigvis nytteverdien
- Mange kjem til ungdomsskulen uten å ha lese ei skikkelig bok. Ikkje trend, men det skjer.
- Ansvar for å vere eit lesande forbilde. Motivere for lesing
 - o Fortelje om kva ein har lese. Genuin interesse. Elevane ser at du er engasjert.
 - o Det å bli servert forteljingar er noko alle likar.
 - o Merkar effekten sjølv i klasserommet.
- Nemner at film kan vere ein veg inn i litteraturen. Har litterære kvalitetar.

a. Vel elevane tekstar sjølv? Les alle det same?**b. Er lesinga ofte oppgåvestyrt? Les med eit klart føremål?**

- For tida har dei eit leseprosjekt. (lese februar. 20 min lesing kvar dag). Ingen oppgaver. Frilesing. Populært
- Variera. Har for tida ein 10.klasse. Eksamen i bakhovudet. Forventa at ein skal kunne ha ei analytisk tilnærming til eit arbeid. Blir difor mykje oppgåvestyrt arbeid med tekstar. Understreka her at slik må det også vere. Men også at dette er vanskelig for elevane om dei ikkje er motivert til det
- Har også eit anna leseprosjekt på trinnet. Stort utvalg av lesetekstar: Romanutdrag, noveller, dikt, skuespillutdrag. Elevane har ei viss valgfrihet; skal velge 2 tekstar. Oppgavesett som skal gjerast i etterkant.
- Hovudhensikt med å analysere litteratur. Sjølvstendige betraktningar rundt litteratur. Personlege refleksjonar. Ikkje alltid så opptatt av at ein skal finne språklige virkemidler. Gjenkjenne byggesteinane i litteraturen
 - o Svare på spørsmål som: *kva inntrykk gjev denne boka deg? Korleis vurderer du denne boka?*
 - o Personleg refleksjon. Feil når lærarane styrer dei i retning.
- Litteraturgrupper. Samtaler i små grupper der ein kjem med forskjellige betraktningar. Elevar som har lese den same teksten. 2-5 stk. Uformell samtale.
 - o Dette meiner han er noko som passar for alle uansett nivå.
 - o «Uansett kor flink eleven er til å lese, opplever eg at alle som oftast har mykje å bidra med i denne settingen.»

2. Opplever du at elevane dine likar å lese? Er der mykje motstand?**a. Er det vanleg at dei les frivillig?**

- Ymse. Appen «BiblioFil»: verktøy for å orientere seg i litteraturen
- Samfunnsfag. God inngang til interresant litteratur. Historiske hendingar, politikk, aktuelt. Oppfordra til å «følge med», skapar gode diskusjonar
- Ulike politiske sakar utenriks innerriks. Oppfordrar til å bruke nrktv, dokumentarar. Dette opplever han fungerer veldig bra skapar engasjement.

- Nemner at han nylig har skrytt veldig til elevane. Føler han har funne ein god inngangsport til leseglede hos elevane.
- Folk er forskjellige og engasjementet er ulikt, men han teiknar eit veldig positivt bilde av klassen når han snakkar om leseglede, frivillig lesing.

3. Jobbar dykk med tekstanalyse?

- Ofte?
- Kva tekstar?
- Korleis føregår den prosessen?

- Jf spørsmål 1

4. Kor viktig er det å utvikle elevane si evne til å analysere tekstar?

- Startar med vidaregåande skule. Deler dei i to: dei som skal gå studiespes og dei som skal gå yrkesfag
- Snakkar om analyse som ein akademisk eigenskap: det å vere analytisk, strukturert, intellektuell. Full forståelse for at det ikkje passar for alle.
- Men snakkar også om evne til analyse som ein universell eigenskap. Ein eigen måte å tenke på som ein kan få nytte av i utdanning og yrkesliv. Det å vere systematisk og strukturert. Det å sjå på korleis ting er strukturert/bygd opp. Vere kritisk og å stole på eigen vurderingsevne. Gjere seg opp ei meining om noko basert på kriterium.
- Seier og tydeleg at nokre elevar viser tydeleg motstand når ein gjennomfører tekstanalyse. Her legg han vekt på at motivasjonen ofte blir karakterar, læreplanmål, «det å kome seg inn på den linja ein vil». Nemner også at forenkling av oppgåver er eit grep han av og til må ta med elevar som ikkje er motivert. Tar vekk noko og tilpassar litt. Bryter ned til dei viktige tinga: samandrag, konflikt, løysing, personkarakteristikk.
- Utvikle analytisk evne er viktig MEN skiving er kanskje viktigare i skulen. Tre karakterar: 2 skriftlege og ein muntlig. Skiving og lesing heng nøye saman. Norskfaget, mange ballar i lufta. Skiving har mykje fokus.
- Skrive godt, lese kritisk og hente ut viktig informasjon frå ein tekst (essens) er kanskje det viktigaste i norskfaget.
 - o Skal ein skrive, må ein ha god lesekompetanse. Eksamen: svare på det viktigaste i ei oppgåve. Også for yrkeslivet vidare.
- o **a. Er dette også viktig for eit voksent liv? Danning? Ein del av ein danningssprosess?**
- Han er enig. Kritisk refleksjon er noko som bugger deg som menneske. Sjå samanhengar. Sjølvstendig.
- Han stiller seg sjølv spørsmål: Kva er eigentleg ein analyse?
- Det er å sjå oppbygging. Ha personleg meining. Stole på si eiga vurderingsevne. Viktig både for meiningsutveksling i samfunnet men også for eigen sjølvtilit.

5. Opplever du ein motsetnad/konflikt mellom leseglede og analyse?

- Han kan sjå konflikta
- Elevane har ei ibuande leseglede. Når dei høyrer at dei skal lese, blir dei glade. Dei ser på det som eit lite avbrekk frå elles teoritung kvar dag. Pusterom. Liten verden for seg sjølv.
- Analyse. Måten du gjennomfører det på er heilt avgjerande. Jf muntlig bit, litteratursamtalar. Denne meiner han appellerer til mange. I staden for å sitte aleine med eit analysearbeid, verkar det mykje meir fornuftig å jobbe saman om det. «Elevane hungrer etter personleg relasjon» Utveksling av erfaring, lære av kvarandre. Trur mange setter pris på dette.
 - o Sånn sett treng det ikkje vere ei stor konflikt mellom leseglede og analyse
- o **a. De jobbar vel også med formell skriftleg analyse?**
- Ikkje meir formelt enn Power-point presentasjon. Visse kriterier. Dette speglar munnleg eksamen.
- Meiner at formell skriftleg analyse høyrer fortida til.

6. Om ein legg vekk for mykje av leseferdigheita, fokuserer for mykje på frilesing, vil det gå utover evna til å analysere?

- Tar fram leseprosjektet «Lese februar». Dette beskriv han som eit prosjekt som har med mengdelesing å gjere. Her meiner han at det hadde vore ein fordel om dette kunne hatt ei litt meir kognitiv tilnærming: lesestrategiar. Nærlesing, skanne
- Intervjuer stiller spm på nytt. Jm nasjonale prøvar. Elevar er ikkje gode nok til å lese kritisk

- Han trur at at dette kan stemme. Er det nok berre å lese? Trur ikkje ting kjem av seg sjølv
- Siterer John Dewey: Learning by doing.
 - Eigntlig sitat er learning by doing and reflection
 - Ting må følgast opp med refleksjon. Kva gjer ein, kvifor gjer ein det?
 - Det er ikkje berre å sette elevane ned foran ei bok og forvente at dei skal bli gode lesarar. Det er ikkje nok. Må følgast opp med systematisk tenking i etterkant: samtalar om det ein har lese, prøvar å pirke ut visse ferdigheiter som ein ønsker elevane skal oppnå. T.d trekke ut essensen av ein tekst.
 - Analyse i vid forstand. At ein ikkje berre lesar, men at ein brukar det ein les til noko.

SLUTT

7. Korleis oppnår ein meiningsfull analyse av tekstar?

- Jf. refleksjon

8. Kva kriterium legg ein til grunn når ein i klasserommet analyserer tekstar?

a. Kva krav stiller ein til grunngjeving av oppfatning?

b. Korleis jobbar ein? I grupper? I plenum? I par? Individuelt?

Jf litteratursirkel spørsmål 1. Jobbar ofte i grupper, par, med lærar

Vedlegg 3

Intervju lærar 2

Spørsmål i feit skrift

Oppfølgingsspørsmål etter bokstav (a,b,c,d)

Svar etter talestrek (-)

Kan du fortelje litt om deg sjølv?

- 5årig lærarutdanning. 4årig 1-10 + 1 år historie
- Jobba på to kombinertskula.
- Starta som lærar i 2001, har sidan det jobba på ungdomsskula
- Engelsk, norsk (30stp), historie, musikk, sal og scene (dans,drama film)
-

1.Kva meiner du er viktig når ein driv med lesing i skulen?

- Dei som lese, forstår det dei lese. Lesefart er mindre viktig.
- Jobbar mykje med begrepsforklaring. Ord og uttrykk er ofte vanskeleg å forstå for elevar. Ordtak.
- Begrepsbanken som ein forventar er på plass, er ofte ikkje det.
 - o Oppvekst og bakgrunn har mykje å seie for ord og uttrykk
- Viktig å bruke tid på begrepa. Forståelse er viktigare enn fart

a. Kva gjer ein for å motivere elevane?

- Veldig styrt gjennom pensum. Smalt vindu for å skape leseglede. Stort press, jag, tempo, spesielt i 10.klasse. Lite tid gjer at den lesinga som skjer er oppgåvestyrt. Leseglede og lystlesing blir nedprioritert oppi dette. Auka fokus om målstyring gjer at det ikkje blir rom for å lese fritt.
 - o Litterære periodar, viktige forfattarar og å trekke parallellar til samtidslitteratur
 - o Tema no: Hamsun. Nyromantikken og Hamsun, dei mest sentrale verka. Emner er roman (den store forteljinga). Og Ingvar Amundesen, Den siste revejakta. Ser film av revejakta for å nå over
 - o Samanlikning markens grøde, den siste revejakta
- Alle er ikkje like glad i å lese i utgangspunktet.
- Modellering fungerer. Lesande forbilde.
- Hopes av Louis Sahar i Engelsk. Den boka fenga veldig mange
- Bøker konkurrerer med mange andre medium. Tapar terreng
- Har god erfaring med at drama kan slå godt ann, til og med for dei som elles ikkje er ivrige lesarar. Ibsen sine drama

c. Lesefart/leseforståelse?

- d. Vel elevane tekstar sjølv? Les alle det same?
 - o I romanprosjektet ja. Ikkje alltid elles. Stor forskjell på kva dei vel.
- e. Er lesinga ofte oppgåvestyrt? Lese med eit klart føremål?

2. Opplever du at elevane dine likar å lese? Er der mykje motstand?

- a. Er det vanleg at dei les frivillig?
- b. Få han til å beskrive klassen
- Jf. Førre spørsmål

3. Jobba dykk med tekstanalyse?

- a. Ofte?
- b. Kva tekstar?
- c. Korleis føregår den prosessen?
 - Romanprosjekt: Har valt sin eigen roman. Gjer analyse av den. Skriftleg og munnleg.
 - Fritt valg av roman. Alle same oppgåver. Dobbelt innlevering. Skreve romananalyse, levert på nynorsk. Muntlig framføring etterpå.
 - I forkant av prosjekt. Kva kjennteiknar ein roman? Ulike forteljarmåtar og virkemiddel. Kva skal vere med i ei romananalyse?

- Både tekstinterne og teksteksterne analyse
- Viktig med terminologi. Brukar mykje tid på fagspråk
- Tema, miljø, symbolbruk, kontrastar
- I framføring kjem refleksjonsdelen fram. Lærar spør om kva dei syns. Legg vekt på at dei skal meine noko begrunne synet sitt med eksempel i teksten
- Vise at dei er i stand til å reflektere over det dei les

4. Kor viktig er det å utvikle elevane si evne til å analysere tekstar?

- a. Er dette også viktig for eit voksent liv? Danning? Ein del av ein danningsspross?
- Allmennutdanning: gjere alle kjent med det same. Ikkje alle vil møte igjen dette seinare. Kan hende ein får bruk for det seinare i livet. Sitera Håvamål: Betre byrði du ber 'kje i bakken enn mannavit mykje. Det treng ikkje tenke at det er bortkasta sjølv om det kan virke sånn, forklarar han.
- Det treng heller ikkje vere roman, novelle eller dikt
 - o Har god erfaring med arbeid med samansette tekstar: tekst, bilde og lyd (kunst og handverk). Bruk av fargar for å få fram eit budskap. Å kunne analysere ein budskap og bruk av virkemiddel er overførbart i mange samanhengar.
- Viktig å kunne gjere seg opp ei meining om ting. Du veit ikkje om du kan få bruk for det men det kan skje. Analyse er nyttig kunnskap å ha med seg.

5. Opplever du ein motsetnad/konflikt mellom leseglede og analyse?

- Tidvis og for enkelte
- Kunne lettare fått motivert for lesing om det var meir lystbetont. Uten at det alltid skal målast og ha eit bevisst formål. Oppgåvestyrt.
- Alt skal ha eit formål
- Nemner at ein på mellomtrinn finn større leseglede, frivillig lesing
- Det skjer eit eller anna på ungdomsskulen. Lite rom for lystlesing frivilig aktivitet
- Nemner dårlig bibliotek. Kan vere ein medverkande faktor.
- Konflikt mellom leseglede og analyse. Den er til stades
- «Tekstanalyse er nødvendig med tanke på kompetansemål»

Til slutt:

Samfunnsfag: enda meir fokus på begrep.

Elevane følger lite med i samfunnet. Lite grunnlag for diskusjon av dagsaktuelle emner. VIKTIG Å LESE FOR Å FORSTÅ

Reflektra rundt fagfornyelse i norsk og engelsk. Saknar at der er meir tid og rom til å lese fritt uten at det nødvendigvis skal føre mot eit gitt mål. Tidspresset er stort og gjev lite rom for lesing. Ein må gjere noko med det ein les. Ein kan diskutere det men ein treng nødvendigvis ikkje analysere det.

Vedlegg 4

Intervju lærar 3

Spørsmål i feit skrift

Oppfølgingsspørsmål etter bokstav (a,b,c,d)

Svar etter talestrek (-)

Kan du fortelje litt om deg sjølv?

- 5årig lærarutdanning. 4årig 1-10 + 1 år
- Fireårig lærarutdanning, med hovudfag norsk. Årsstudium i fysisk aktivitet med friluftsliv. Jobba på 2 ulike ungdomsskular
- Starta som lærar i 2006.
- 1. Kva meiner du er viktig når ein driv med lesing i skulen?**
 - At elevane klarar å stille seg kritisk til tekst dei les. Anten det er sakprosa eller skjønnlitteratur, er det viktig å kunne ta stilling til det som vert lese. Ikkje nødvendigvis alltid «godta» det dei les, men kunne stille spørsmål langs med.
 - Det er også viktig at ein utviklar ei leselest. At ein samtidig til å vere ein strategisk lesar, ikkje mistar lyst på å lese, men at ein i framtida kan velje å ta fram ei bok for nytinga sin del.
 - I skulen bør vi kombinere oppgåvestyrt lesing og frilesing, eller lystlesing om du vil
 - a. Kva gjer ein for å motivere elevane?**
 - Det er viktig at læraren sjølv er glad i å lese. Dette kan ein vise ved f.eks anbefale bøker og litteratur til elevane. Fortelje om kva ein les. Men også la elevane fortelje om kva dei les.
 - b. Lesefart/leseforståelse?"**
 - Leseforståelse heilt klart. Fart er viktig, men ikkje viss du ikkje forstår.
 - c. Vel elevane tekstar sjølv? Les alle det same?**
 - Vi brukar biblioteket flittig. I periodar har vi frilesing første 15 i norsktimane. Dette er vanskeleg å alltid få til. «Eit visst tidspress når det gjeld pensum i ungdomsskulen gjer at desse moglegheitene er begrensa og at elevane ofte må lese dei same tekstane på same tid fordi vi skal dekkje kompetansemål»
 - Kompetansemål som inneberer virkemiddel i tekst (nemner motiv og ironi) jobbar vi ofte saman om. Dette brukar vi blant anna noveller, kåseri og essay til. Her MÅ vi jobbe ilag og difor ikkje lett at ein vel tekstar sjølve.
- 2. Er lesinga ofte oppgåvestyrt? Lese med eit klart føremål?**
 - Her varierer vi. Når eg har muligheita, slepp eg ei laus utan oppgåvestyrt lesing. Men det er oftast eit føremål med lesinga vi gjer i norsktimane.
- 3. Opplever du at elevane dine likar å lese? Er der mykje motstand?**
 - Det er ikkje alltid like kjekt å drive tekstarbeid i klassen. Det går stort sett greitt. Frilesinga er veldig populær, dette engasjerer veldig.
 - a. Er det vanleg at dei les frivillig?**
 - Opplever at ein del jenter og nokre gutar vel å lese frivilleg, heime.
- 4. Jobba dykk med tekstanalyse?**
 - a. Ofte?**
 - b. Kva tekstar?**
 - c. Korleis føregår den prosessen?**
 - For ei kort stund sidan. Novelleanalyse. Eit vidt utval, ca 15, der elevane valde fritt. Her skal dei lese nøye, også utarbeide ei tolkande analyse. Her fokuserer ein f.eks på forfattar, forteljar og forteljarteknikk, motiv, tema og symbolbruk, kontrastar. Her er det opptil lesaren (eleven) kva ein vil vektlegge mest, alt etter kva dei finn relevant når dei les. Dette kan i nokre tilfeller føre til at eleven

ikkje utfordrar seg sjølv nok. Fordelen med at dei har valfridom er at lesinga og analysa vert mindre «tvungen» og at prosjektet legg vekt på ei individuell og genuin lesing.

- Dette brukar vi ein del tid på og elevane framfører for klassen til slutt. Her jobbar vi også med at elevane skal gje kvarandre respons. Her kan ein også lære av andre som har lese same teksten og vektlagt heilt andre moment i teksten. Dette støttar opp om det å kunne meine noko, reflektere over det dei les

5. Kor viktig er det å utvikle elevane si evne til å analysere tekstar?

- Forstår at for mange kan det verke litt meningslaust. Ikkje alle er like motiverte til å gjere tekstarbeid i skulen. Nokre tykkjer det er vanskeleg. Andre tykkjer det er kjedeleg
- Det å kunne setje seg grundig i eit stoff er viktig. Tar eit eksempel: Det å analysere personkarakteristikk i ein skjønnlitterær har mykje læringspotensiale. Det å fundere over kvifor folk handlar og seier som dei gjer, setje seg inn i nokon andre sin situasjon, høyrer for meg ut som ein viktig eigenskap.

a. Kan ein sjå på dette som del av ein dannelsingsprosess?

- Absolutt
- Det er viktig at elevane utviklar ei evne til å kunne resonnerer, reflektere og gjere seg opp meininga om ting som er sjølvstendige og bygg på eigen argumentasjon

6. Opplever du ein motsetnad/konflikt mellom leseglede og analyse?

- Konflikta er til stades og eg var sovidt inne på det. Ikkje alle likar å gjere slikt tekstarbeid. Nokre tykkjer det er vanskeleg og andre tykkjer det er kjedeleg. Klart at dette påverkar leseglede til enkelte. Dei som ikkje er dei stødigaste i norsk, har ofte vanskeleg for å gjennomføre dette arbeidet. Her er det viktig at ein ikkje heile tida knyttar oppgåver til lesinga, men at ein også, ikkje berre å barnetrinnet men også på ungdomsskulen får muligheita til å lese ei bok, ei novelle, ein artikkel, eit kåseri berre lesinga si skuld. Her kan kan læreplanen setje ned foten. Utover i slutten av skuleløpet blir det meir og meir fokus retta mot eksamen, og denne «frilesinga» går meir og meir ut.