

# BACHELOROPPGÅVE

## Skjønnlitteraturen si rolle i norskfaget

Kvifor skal ein arbeide med skjønnlitteratur i skulen, kva tekstar bør ein nytte og kva kan bidra til auka leselyst hjå 10. klassingar?

Av

315 - Ørjan Sætren Eide

## The use of literature when teaching Norwegian

Why should teachers use literature in school, which kind of texts should be used and what can help to increase the joy of reading among 10th graders?

Grunnskulelærerutdanning 5-10

PE 379

Mai 2016



## **Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)**

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva *Skjønnlitteraturen si rolle i norskfaget – Kvifor skal ein arbeide med skjønnlitteratur, kva tekstar bør ein nytte og kva kan bidra til auka leslyst hjå 10. klassingar?* i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

Kandidatnummer 315 – Ørjan Sætren Eide

JA  NEI

## Innhald

<b>1. Innleiing.....</b>	<b>s. 1</b>
1.1. Problemstilling, avgrensing og presisering.....	s. 1
<b>2. Teori knytt til lesing av skjønnlitteratur i norskfaget.....</b>	<b>s. 2</b>
2.1. Skjønnlitteraturen sin plass i norskfaget.....	s. 2
2.2. Elevorientert litteraturredaktikk.....	s. 3
2.3. Kanontradisjon i norskfaget.....	s. 4
<b>3. Metode.....</b>	<b>s. 5</b>
3.1. Val av metode.....	s. 5
3.2. Informantar.....	s. 6
3.3. Validitet og reliabilitet.....	s. 6
<b>4. Gjennomføring og presentasjon av empiri.....</b>	<b>s. 7</b>
4.1. Gjennomføring av intervju.....	s. 7
4.2. Resultat frå intervju.....	s. 7
4.2.1 Spørsmål kring målet for arbeidet med skjønnlitteratur.....	s. 7
4.2.2 Spørsmål kring elevane si lesarrolle.....	s. 8
4.2.3 Spørsmål kring tekstutval.....	s. 9
4.2.4. Kva kan ein som lærar gjere for å bidra til auka leselyst hjå elevane?.....	s. 11
<b>5. Drøfting.....</b>	<b>s. 12</b>
5.1. Kvifor arbeide med skjønnlitteratur i norskfaget?.....	s. 12
5.2. Tekstutval i eit elevorientert perspektiv.....	s. 12
5.3. Læraren som litteraturformidlar og pådrivar for leselyst.....	s. 14
5.4. Kanontradisjonen i norskfaget.....	s. 15
<b>6. Avslutning.....</b>	<b>s. 16</b>
<b>7. Litteraturliste.....</b>	<b>s. 18</b>
<b>8. Vedlegg.....</b>	<b>s. 20</b>
8.1. Informasjonsskriv til informantane.....	s. 20
8.2. Intervjuguide.....	s. 23

## 1. Innleiing

Etter nokre år med arbeidserfaring frå ulike skular og ulike trinn, og gjennom praksisen i utdanninga, er det enkelte ting eg har registrert som er felles for fleire klassar. Ein av desse tinga er mange av elevane sine reaksjonar når læraren fortel at klassen skal lese – spesielt skjønnlitterære tekstar i norskfaget. Jubelen står ikkje i taket, og elevane finn fort den siste sida for å telje sidetala dei må gjennom for å fullføre oppdraget. Samtidig har eg òg registrert at heimearbeid som krev lesing ikkje alltid blir prioritert like høgt som anna arbeid. Eg har altså utvikla ein eigen hypotese om at ungdomsskuleelevar stort sett ikkje likar å lese skjønnlitterære tekstar. Eg ønskjer i denne oppgåva mellom anna å undersøkje dette nærmare. Dersom det faktisk er slik, vil det vere eit dårleg utgangspunkt for god litteraturundervisning i skulen. På den andre sida kan jo lita interesse for lesing av skjønnlitteratur òg vere eit *resultat* av undervisninga, men det vil igjen opne for ein endå større debatt. Mi eiga interesse for temaet og mi personlege hypotese vil såleis vere bakteppet for denne oppgåva.

### 1.1 Problemstilling, avgrensing og presisering

Målet mitt med oppgåva er å vite meir om korleis norsklærarar ser på arbeid med skjønnlitteratur på ungdomssteg. Problemstillinga mi blir såleis: "Kvifor arbeide med skjønnlitteratur på ungdomssteg, kva tekstar bør ein nytte og kva kan bidra til auka leselyst hjå elevane?" Det kan vere fleire årsaker til at ein skal arbeide med skjønnlitteratur i klasserommet. Eg har mellom anna spurt lærarar om kva dei meiner er hensikta med dette. I den tidlegare læreplanen, L97, stod det spesifikt kva forfattarar elevane skulle lese skjønnlitterære tekstar av. Dagens læreplan, *Kunnskapsløftet 06/13*, gjev ingen føringar på kven som skal ha skrive dei ulike tekstane ein skal arbeide med. Læreplanen har altså endra seg mykje med tanke på skjønnlitteraturen si rolle i norskfaget. Dette gjev læraren moglegheit til å velje tekstar som elevane kan finne interessante. Difor har eg valt å undersøkje lærarrolla nærmare i denne oppgåva, sidan mykje av ansvaret for korleis ein legg opp undervisninga er lagt på deira skuldrer. Som avgrensing har eg valt å fokusere på 10. trinn, og med hovudfokus på tekstutval.

Etter å ha sett gjennom eit utval lærebøker i norsk, ser eg at det stort sett er dei same tekstane som går att i dei fleste verka. Mange av forfattarane som har skrive desse tekstane står nemnde i L97-læreplanen. Vil det seie at norsklærarar held fram med noko fordi det er blitt ein etablert tradisjon, og tek dei såleis nok omsyn til ungdomslesaren? Liv Dalsegg konkluderer i ei masteroppgåve frå 2011 med at det ikkje blir teke nok omsyn til ungdomslesaren i lærebøkene, nettopp fordi dei i stor grad er

eit resultat av ein etablert kanontradisjon i skulen (Dalsegg 2011, s. 97-101). Eg ønskjer i denne oppgåva mellom anna å finne ut om lærarar er bevisste på valfridomen sin når det kjem til tekstutval, eller om dei framleis vidarefører skulen sin kanontradisjon. I tillegg har eg spurt kva lærarane meiner er viktigast for å bidra til auka leselyst hjå sine elevar, og kva som kjenneteiknar tekstar dei ser at elevane finn interessante og mindre interessante.

Oppgåva startar med eit teorikapittel, som gjev teoretisk forankring for det vidare innhaldet. Kapittel 3 er ein metodedel som tek føre seg mitt val av metode til undersøkinga. Resultata av undersøkinga vil bli lagt fram i kapittel 4. Vidare vil eg drøfte desse resultata opp mot teori. Til slutt vil eg konkludere, og leggje fram ei kort oppsummering av kva eg har funne ut.

## **2. Teori knytt til lesing av skjønnlitteratur i norskfaget**

I dette kapittelet vil eg gjere greie for relevant teori kring temaet. Først vil eg seie noko om skjønnlitteraturen sin plass i norskfaget, og kva føringar som ligg i læreplanen. Vidare vil eg leggje fram sentrale omgrep knytt til elevorientert litteraturredaktikk før eg til slutt ser nærmare på skulen sin kanontradisjon kring bruken av skjønnlitterære tekstar i norskfaget.

### **2.1 Skjønnlitteraturen sin plass i norskfaget**

Det fins fleire definisjonar av omgrepet skjønnlitteratur. I denne oppgåva tek eg utgangspunkt i at skjønnlitteratur er noko som er oppdikta – altså *fiksjon*. Fleire 10.klassingar som eg har snakka med, fortel at skjønnlitteraturen som ein les i norskfaget er ein "etterlengta avveksling til faktatekstane som ein finn elles på skulen." Dette syner at elevane har eit medvit om kva skjønnlitteratur er, i alle fall i skulesamanheng. Ein kan med god dekning hevde at skjønnlitteraturen ikkje alltid er fullt og heilt oppdikta, men baserer seg i større eller mindre grad på noko som har hendt i røynda. "Hvor grensen går mellom fiksjon og ikke-fiksjon, er likevel ikke endelig gitt, og kunstnere og forfattere har lekt seg med denne grensen like lenge som fortellinger har eksistert." (Hennig, 2010 s. 23).

I dagens læreplan står det mellom anna: "I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien."

(Utdanningsdirektoratet, 2016). Moe (2014) trekk òg fram omgrepa *kulturforståelse* og *tekstkultur* frå læreplanen, noko ho meiner har samanheng med danningssprosjektet som ligg til grunn i den. Ein ser altså at det vert sett krav på elevane sitt kjennskap til kulturhistorie. Ho understreker i tillegg at omgrep som *sjanger* og *skjønnlitteratur* omtrent ikkje er nemnde i planen, og at den legg vekt på både danning og ferdigheiter (Moe i Slettan (red.) 2014, s. 192). Skjønnlitteraturen vil såleis vere ei

sentral brikke i dette arbeidet. Samtidig skal norskfaget motivere til leselyst: "Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og for å oppleve." (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Wicklund (2009) skriv at skjønnlitteraturen sin plass i skulen alltid vil vere viktig, ikkje minst når det kjem til å få opp lesemengda og såleis bli ein betre lesar (Wicklund i Smidt, J. (red.) 2009, s. 273). Dette i seg sjølv er eit godt argument for å arbeide med og lese skjønnlitterære tekstar i skulen.

## 2.2 Elevorientert litteraturredidaktikk

For at ungdom skal få ei god leseoppleving, er det viktig at læraren kan hjelpe til med å velje litteratur som kan høve elevane sine behov. Mange vil vere einige i at det vil vere poenglaust å velje ei bok som Jostein Gaarder si *Sofies verden* til ein elev som har ei negativ innstilling til lesing. Barn og unge er heilt avhengige av dei vaksne som formidlarar av litteratur. Sjølv sagt vil behovet for denne hjelpa vere større jo mindre barnet er, då små barn av openberre grunnar ikkje er i stand til å gjere desse vala fullt og heilt på eiga hand. Lærarar i skulen kan hjelpe elevane sine med å finne passende litteratur i kraft av at dei kjenner elevane sine interesser og evner (Bjorvand 2002, s. 150).

For å få elevar interesserte i å lese skjønnlitteratur er det altså viktig at læraren er ein god ambassadør for denne sjangeren – og såleis kan inspirere og leggje til rette for gode leseopplevingar for elevane. Læraren må difor vere motivert for arbeidet, og snakke i positive ordlag om lesing og skjønnlitteratur. Hennig (2010) seier at denne motivasjonen og engasjementet må kome frå kunnskap: "Vi må forstå hvilken grunnleggende betydning litteraturen har for barn fra de er små. Vi må forstå hva det er som gjør at noen barn og unge blir lidenskapelige lesere." (Hennig 2010, s. 32).

Når ein snakkar om elevorientert litteraturredidaktikk er det aktuelt å nemne lesarresponsteori. (*Reader- response theory*). Kva som skjer i lesaren når han les er det som er interessant for desse teoriane. "Reader- Responce Critiscism hevder at idealet om en mest mulig objektiv tolkning er umulig." (Skardhamar 2011, s. 47). Teorien set spørsmålsteikn ved om det er mogleg å studere tekstar ut frå teksten i seg sjølv, sidan lesarar kan gje heilt ulike tolkingar av ein og same tekst. Stanley Fish, ein sentral amerikansk forskar innan denne retninga, seier at all litteratur handlar om lesaren (Skardhamar 2011, s. 47).

I norsk samanheng er Jon Smidt ein sentral forskar på dette feltet. Han lanserer omgrepet *subjektiv relevans* i studien *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*, publisert i 1989. Elevar kan oppleve subjektiv relevans når dei driv med noko ein tykkjer er meningsfullt eller viktig. Det betyr at

elevane har ei eiga interesse for at lesinga ikkje skal stoppe opp. Denne interessa kan kome frå ulike faktorar. Eleven kan anten vere interessert eller kjenne seg att i temaet, handlinga eller identifisere seg med sosiale tilhøve som skildrast i teksten. Ikkje minst kan dette kome til syne både gjennom progresjonsinteresse og regresjonsinteresse, altså at elevane kan finne mening i ein tekst i begge desse retningane (Smidt 1989, s. 33).

*Både praktisk lærererfaring, egne og andres undersøkelser og teori gir støtte til formodningen om at all virkelig kunnskapsutvikling forutsetter en opplevelse av at det en holder på med, er viktig og angår en på en eller annen måte. (Smidt 1989 s. 33).*

Fjørtoft (2014) seier at lesarresponsteorien kan verke *for* elevorientert. "(...) for man kan jo med rette si at ikke alle tolkninger av en tekst er gyldige eller plausible." (Fjørtoft 2014, s. 185). Likevel viser han til Smidt si undersøking som nemnt over, nemleg at den subjektive relevansen kan finnast både gjennom progresjon og regresjon. Fjørtoft meiner skiljet mellom desse to retningane kan vere nyttige for læraren for å leie elevane i rett retning etter mening som passar dei. Vidare seier han at: "Balansen mellom en elevorientert og en tekstorientert litteraturundervisning kan derfor være et ideal for litteraturundervisning." (Fjørtoft 2014, s. 185).

### **2.3 Kanontradisjon i norskfaget**

Som nemnt kan det diskuterast om tekstane ein finn i lærebøker og tekstsamlingar er eit resultat av ein etablert tradisjon, sidan mange av dei same går igjen i fleire verk. Dette altså til tross for at det ikkje ligg føringar om kva tekstar eller forfattarar ein skal arbeide med i LK06.

Liv Dalsegg har skrive ei masteroppgåve der ho mellom anna ser på kva føringar som ligg i lærebøkene sine tekstutval, presentasjon og oppgåver knytt til desse. Ho meiner at verka i stor grad er bygde på kanontradisjonen til skulen. I tillegg er ho kritisk til LK06 fordi ho meiner den er for lite konkret med tanke på kva som skal arbeidast med i litteraturundervisninga. "Dette kan være med på å gjøre skolens kanon mindre synlig." (Dalsegg 2011 s. 99). Omgrepet *kanon* eller *kanontradisjon* viser i dette tilfellet til dei litterære verka som blir sett på som ekstra verdifulle når det kjem til den nasjonale identiteten (Hennig 2010 s. 134).

Dalsegg konkluderer òg med at det ikkje blir teke nok omsyn til kven ungdomslesaren er, og at valet av tekstar i lærebøkene "(...) framstår i stor grad som utvalgt i forhold til andre formål med lesing enn en lese måte som leder oppmerksomheten *inn i teksten* (...)" (Dalsegg 2011, s. 100).

Åsmund Hennig (2010) meiner at klassiske tekstar godt kan brukast i skulen, men at det må vere på bakgrunn av litteraturredaktisk argumentasjon. Han trekk fram to viktige argument for å lese og arbeide med klassikarar. Det eine er styrken til desse tekstane: "Styrken til klassikerne er for det første at de har et tidløst preg, og at de formidler noen grunnleggende og allmenmedmenneskelige tanker." (Hennig 2010, s. 135). Han trekk fram fridom, ansvar, moral, kjærleik, sjalusi og krig som døme på tidlaus tematikk som ein finn i slike tekstar. "For barn og unge er det særlig tekster som dreier seg om det å vokse opp, som er aktuelle: om å bli eldre, om å innta nye posisjoner i et samfunn, om å bli mer selvbevisst." (Hennig 2010, s. 135). For det andre fungerer klassikarane som ein viktig del av kulturarven vår, og dei er viktige for dannelsingsaspektet og vår litterære kompetanse (Hennig 2010, s. 135).

### **3. Metode**

I dette kapittelet vil eg gå gjennom kva metode eg har valt for undersøkinga mi. I tillegg vil eg seie noko om informantane som har delteke, samt noko om etiske omsyn knytt til datainnsamlinga. Til slutt vil eg gjere greie for omgrepa validitet og reliabilitet.

#### **3.1 Val av metode**

Eg har valt å skrive ei oppgåve basert på kvalitativ forskingsmetode. Ei viktig årsak til det er at eg ønskjer utfyllande og grunnjevne svar frå mine informantar om temaet eg har valt. I tillegg gjev metoden meg moglegheit til å stille relevante oppfølgingsspørsmål undervegs – noko som ville vore vanskeleg med til dømes eit kvantitativt spørjeskjema. Med andre ord ville kvantitativ metode gjeve meg mindre fleksibilitet, sidan individuelle tilpassingar vanskeleg let seg gjere. For at eg skulle få mest mogleg informasjon frå informantane mine, valde eg å nytte kvalitativt intervju ved datainnsamling.

Eit kvalitativt intervju kan gjerast på fleire måtar, ofte ut frå kva struktur forskaren har planlagt. Det kan vere eit opent intervju der berre temaet er bestemt på førehand. Denne forma fungerer som ein samtale som opnar for fleksibilitet og ei uformell ramme rundt intervjuet. Ein annan måte å gjennomføre intervju på, er gjennom eit strukturert intervju. Her er både tema, spørsmål og rekkjefølgja på spørsmåla bestemte på førehand. Det som skil dette frå eit kvantitativt spørjeskjema er at det ikkje er fastlagde svaralternativ, men opne spørsmål. Difor svarar informantane med eigne ord, og såleis har forskaren mindre moglegheit til å styre svara deira. Forskaren kan òg velje eit semistrukturert intervju, slik eg har gjort i denne oppgåva. Her er det planlagt ein intervjuguide på førehand, men denne fungerer hovudsakleg som ei rettesnor. I eit semistrukturert intervju kan



forskaren endre rekkjefølgja på spørsmåla undervegs, og stille naturlege oppfølgingsspørsmål slik det høver seg (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 78-79).

### **3.2. Informantar**

Eg har valt å bruke informantar frå to ulike skular i Sogn og Fjordane. Desse er tre norsklærarar som arbeider på 10. trinn. Eg meiner det er interessant å vite noko om saka frå både lærarar og elevar sin ståstad, men eg har valt å fokusere på lærarperspektivet grunna omfanget på oppgåva. Eg tok kontakt med administrasjonen på skulane, som igjen sendte førespurnaden min vidare til aktuelle lærarar. Alle som vart spurde var positive til deltaking. Lærarane som deltok hadde ulik fartstid i yrket. To av dei hadde jobba som lærarar ganske lenge, medan den eine var relativt nyutdanna. Difor hadde dei to med mest erfaring eit større grunnlag for å gje meg informasjon som er basert på nettopp erfaringar. Alle tre informantane er kvinner.

I denne oppgåva var eg ikkje ute etter sensitive opplysningar eller personopplysningar. Det gjer at eg ikkje har meldeplikt og konsesjonsplikt i førekant av møte med informantane. Eg gjorde informantane merksame på at all informasjon skulle anonymiserast, og gav dei tilbod om å få lese gjennom oppgåva før levering dersom det var ønskjeleg.<sup>1</sup>

### **3.3 Validitet og reliabilitet**

Data som blir henta inn i ei undersøking er representasjonar av røynda. Data kan altså ikkje spegle røynda akkurat slik den er, men heller forsøke å gje eit så godt bilete av den som mogleg. I denne samanheng snakkar ein gjerne om validitet – kor relevant data er i høve det som blir undersøkt (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 24). "Kort sagt handlar validitetsomgrepet i kvalitativ forskning om ein har undersøkt det som ein hadde til hensikt å undersøkje, medan i kvantitativ forskning er validitetsomgrepet meir relatert til om ein måler det ein skal måle." (Krumsvik, R.J., 2014, s. 151). Validiteten i mitt arbeid avheng mellom anna av kva spørsmål eg vel å stille informantane, og kor relevante svara er i høve problemstillinga mi. For å sikre god validitet er det relevant å undersøkje kva potensielle feilkjelder som kan dukke opp i prosessen. Døme på slike feilkjelder kan vere informantane si truverde eller kvaliteten på sjølve intervjuet. Ein annan faktor er feil under transkribering, som kan kome av misforståingar eller utydeleg overføring når forskaren skal skrive intervjuet over frå munnleg til skriftleg form (Kvale & Brinkmann 2009, s. 253).

---

<sup>1</sup> Når det gjeld intervju med elevar, sendte eg ut skjema til føresette der dei vart informerte om prosjektet. Dei fekk vidare moglegheita til å reservere seg mot at deira barn deltok i undersøkinga, eit såkalla passivt samtykke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). (Sjå vedlegg 8.1). Elevintervjua blei altså ikkje brukte i oppgåva, sett vekk frå nokre svært få opplysningar. Eg nemner dette for å ha etisk dekning for desse opplysningane.

Reliabilitet handlar om kor pålitelege og truverdige resultatata frå datainnsamlinga i ei undersøking er. I kvantitativ forskning er dette ofte eit spørsmål om etterprøvbarheit. (Krumsvik 2013, s. 83).

Dette kan gjerast ved å gjenta undersøkinga for å sjå om dei nye resultatata samsvarar med dei første. Dersom ein brukar kvalitativt intervju som metode, er denne forma for etterprøvbarheit ikkje like enkel å gjennomføre. Intervjureliabiliteten kjem mest an på korleis ein formulert spørsmåla til informantane. Har ein vore tydeleg nok? Har ein stilt leiande spørsmål? Eller har ein brukt eit språk som informanten ikkje forstår? Slike tilhøve kan vere med på å utfordre reliabiliteten i datainnsamlinga (Krumsvik 2014, s. 158-159).

Når det gjeld validiteten og reliabiliteten i mitt eige arbeid vil eg seie at eg har fått god informasjon frå dei to lærarane med mest erfaring, og såleis vil eg påstå at desse to er ganske valide kjelder. Den tredje var som nemnt meir uerfaren, og svarte ikkje like detaljert som dei andre. Dette medførte at eg ikkje fekk så mykje informasjon frå henne som eg skulle ønskje. Såleis er denne informanten ei mindre valid kjelde. Når det kjem til kvaliteten på intervjuet har eg vore bevisst på at spørsmåla eg stilte ikkje var leiande, og at eg var tydeleg i formuleringane. Eg sit igjen med eit inntrykk av at informantane forstod spørsmåla mine, men eg skulle kanskje stilt tydelegare og fleire oppfølgingsspørsmål til læraren med minst erfaring for å få meir utfyllande svar frå henne.

## **4. Gjennomføring og presentasjon av empiri**

### **4.1 Gjennomføring av intervju**

Gjennomføringa av intervju fann stad på dei skulane der informantane arbeider, og alle er intervju kvar for seg. Intervjuguiden vart sendt til lærarane på førehand, slik at dei kunne stille førebudde til møtet med meg. (Sjå vedlegg 8.2). Sidan alle informantane er kvinner, brukar eg "ho" eller "læraren" når eg refererer til desse. I tillegg har eg valt å skilje dei ved å bruke nummer 1-3.

### **4.2 Resultat frå intervju med lærarane**

#### **4.2.1 Spørsmål kring målet for arbeid med skjønnlitteratur**

Eg stilte lærarane spørsmål om kva dei meiner er hensikta med å jobbe med skjønnlitteratur, og her fekk eg fleire ulike svar. Lærer 2 og 3 var veldig opptekne av sambandet mellom lesing og skrivning, og poengterte at lesing var viktig for å gjere elevane til betre skrivarar av skjønnlitterære tekstar. Ved å

lese meiner dei at elevane deira får inspirasjon til eigne tekstar, utvida ordforråd, betre formuleringar og gode døme på t.d. språklege verkemiddel.

Ein annan faktor for lærar 2 var at undervisninga er viktig for å møte ulike sjangrar og såleis skape forståing for desse. I denne fasen er det viktig å syne til oppbygging, verkemiddel og kva forfattaren ønskjer å oppnå. Dette med kva som ligg bak teksten er viktig, og ofte vanskeleg for dei fleste elevar. Lærar 2 seier òg at tekstar ofte kan seie noko om historie, og såleis er desse viktige i høve til å lære om samfunnet i samtida. Samtlege lærarar meiner at arbeidet med skjønnlitteratur er viktig for å skape leselyst, stimulere til lesing og skape gode leseopplevingar for elevane deira. Lærar 1 seier at det er viktig for ho at elevane ikkje blir pressa til å lese, noko ho trur kan føre til negative innstillingar kring lesing blant hennar elevar.

#### **4.2.2 Spørsmål kring elevane si leserolle**

Eg var nysgjerrig på om lærarane ser på sine elevar som *pliktlesarar* eller *lystlesarar*. Alle tre lærarane kjenner begge typene igjen blant sine elevar. Lærar 1 og 2 har klart flest pliktlesarar, medan det i klassen til lærar 3 er jamn fordeling mellom desse to gruppene. Lærar 3 presiserer at denne klassen meir er unntaket enn normalen, og at ein vanlegvis vil finne flest pliktlesarar i hennar klassar òg. I tillegg seier lærar 3 at det er fleire av hennar elevar som går frå å vere pliktlesarar til å bli lystlesarar – også gutar. Lærar 2 seier at lystlesarar ofte har erfaringar med at lesing er kjekt, at dei les òg på eige initiativ på fritida, og såleis har ei eiga tilnærming til lesing som aktivitet. Ein betydeleg del av desse elevane er jenter.

Eit anna omgrep som dukkar opp når ein snakkar om lesing er *leselyst*. Eg spurde lærarane kva dei la i dette omgrepet. Lærar 1 seier at dette først og fremst er noko som har med elevane sine privatliv å gjere, og noko elevane må skaffe seg på fritida utan og bli tvinga til det. Ho definerer det òg som det å vere glad i å lese. Lærar 2 seier at leselyst er noko som oppstår når du blir fanga inn i teksten og aksepterer fiksjonen og verda som forfattaren skapar. For lærar 2 er leselyst òg når ein har lyst til å fullføre lesinga og når teksten grip deg. Lærar 3 seier at leselyst er når elevane les bøker uoppmoda på eige initiativ på fritida og blir inspirert av dette. Ho meiner òg at leselyst kjem til syne når elevane kjem oppglødde på skulen for å fortelje læraren kva dei har lese.

Eit anna kjenneteikn på leselyst for lærar 3 er når læraren og eleven blir engasjerte av dei same bøkene, for så å ha litterære samtalar om innhaldet og bli motiverte av kvarandre til vidare lesing. Det å ha ein kultur for at lesing er kjekt er avgjerande, seier ho.

### 4.2.3 Spørsmål kring tekstutval

Eit av spørsmåla handla om kva kriterium lærarane legg vekt på når dei skal velje ut skjønnlitterære tekstar på vegne av elevane sine. Det skal presiserast at det her ikkje er snakk om kortare tekstar som til dagleg er i bruk i klasserommet, men ofte bøker og lengre tekstar som elevane skal jobbe seg gjennom. Ofte er hensikta med denne lesinga å leggje fram anten ei bokmelding eller ein munnleg presentasjon av teksten og/eller forfattaren.

Lærer 1 seier at ho let elevane velje desse tekstane heilt sjølv på bakgrunn av deira interesser, og ho tar heller ingen spesielle omsyn til gutar. Lærer 2 tenkjer over alder og modninga til elevane, og tilpassar vanskegrada ut frå det. Ho tek ofte omsyn til dei svakaste lesarane, og prøver å tilpasse tekstane til denne gruppa. Når det er mogleg, let ho elevane velje tekstar sjølv, med ei viss rettleiing, når det kjem til breidde, sjangrar og periodar. Ho hjelper gutar spesielt med å finne passande litteratur, og i den samanheng har ho erfart at gutar ofte er avhengige av nokre faktorar: Innhaldet og temaet må fengje, teksten bør ha ei konkret handling, spenning og eit lettfatteleg språk som ikkje er skriva for tett. Jenter er ifølgje lærar 2 meir opptekne av relasjonar og kjærleik. Dei kan sjå spenning i kjenslemessige tilhøve som gutar lett kan oversjå. Jenter tillèt eit lågare tempo i teksten, og budskapet kan godt vere samansett og ha spenning på eit "indre plan".

Lærer 3 har eit mål om at alle elevar skal finne litteratur som er tilpassa egne interesser og lesenivå. Ho seier at ein må ha eit breitt spekter av litteratur tilgjengeleg. Her meiner ho at handling og personlege interesser er svært relevant, og ofte blir biblioteket brukt som ein sentral ressurs i dette arbeidet. Når det gjeld gutar er igjen bibliotekaren sin kompetanse viktig. Ho sjølv tenkjer spesielt over språk, lengd, utsjånad på boka og sidene når ho rettleiar gutar på leit etter passande litteratur. Skrifta bør vere lett og oversikteleg.

Mitt neste spørsmål handla om i kor stor grad lærarane vil seie at dei er bundne til lærebøkene og tekstsamlingane som høyrer til desse. Læreplanen opnar for at lærarar kan nytte seg av dei tekstane dei vil, men gjer dei seg nytte av denne moglegheita?

Lærer 1 er heilt klar på at ho er bunden til tekstsamlingane. Dette meiner ho sjølv kan forklarast av at ho er relativt nyutdanna og såleis ikkje har bygd seg opp erfaring med alternative tekstar. Lærer 2 seier at ho i stor grad er bunden til tekstsamlingane, men det er fordi ho tykkjer dei er gode og såleis ikkje har bruk for noko særleg meir utval. Ho seier at fordelene ved å bruke desse er først og fremst at det er tidssparande, i tillegg til at dei er praktiske og lagt til rette for elevane i denne alderen. Ho supplerer med andre tekstar dersom det er behov. Lærer 3 seier at ho i nokon grad er bunden til

læreverka. Ho har likevel jobba så lenge som norsklærer at ho har eit lager med tekstar som ho ser som tidlause, og som fungerer som gode døme på t.d. litterære periodar og ulike språklege verkemiddel. Lærer 3 er meir bunden til tekstsamlingane når det kjem til nyare tekstar og tekstutdrag. Ho seier vidare at det tek tid å setje seg inn i ny litteratur, men at ho prøver å halde seg oppdatert ved å lese ein del ungdomslitteratur sjølv.

Vidare spurte eg lærarane om deira erfaringar med arbeid med heile verk versus tekstutdrag. Lærer 1 brukar stort sett tekstutdrag frå heile bøker, men nyttar hovudsakleg noveller som heile tekstar. Lærer 2 brukar hovudsakleg tekstutdrag, og seier at desse ofte blir brukt utan å ha særleg fokus på konteksten utdraget står i. Ho vedgår at ho nok oftare skulle sett elevane inn i konteksten for å hjelpe dei til å lage ei ramme for handlinga. Valet mellom heil tekst og tekstutdrag kjem ofte an på føremålet med undervisninga. Skal ein vite noko om forfattaren, verkemiddel i teksten eller historie? Ho seier òg at det fins to utfordringar når det kjem til å lese heile tekstar av eldre dato skrive på originalspråk: Det eine er at språket er vanskeleg i seg sjølv, og elevane slit med å skape samanheng og forståing for innhaldet. Det andre er at elevane får ei negativ innstilling til lesinga når språket blir oppfatta som tungt og komplisert, og at dei såleis bestemmer seg for at dette er lite gjevande utan at dei har lese eit ord.

Neste spørsmål var kva lærarane vil seie kjenneteiknar dei tekstane som bidreg til høgst interesse hjå sine elevar. Lærer 1 seier det er avgjerande at teksten høver til elevane sin alder, og at dei helst bør vere nærliggjande i tid. Dei må heller ikkje ha for tungt språk. Når det kjem til sjanger har ho inntrykk av at fantasy er det som slår best an hjå sine elevar. Lærer 2 meiner det er spenning og humor som ofte er element som går att i populære tekstar. Vidare seier ho at tekstane bør ha ei tydeleg handling som er lett å henge med på. Gjenkjenning er òg viktig for lærar 2 sine elevar – og då noko som er relevant for aldersgruppa. Det kan vere opplevingar, kjensler, forhold mellom jente og gut eller ungdom og foreldre.

Lærer 3 er einig i at gjenkjenningsfaktoren er viktig for at elevane skal like ein tekst spesielt godt. Det må skje noko tidleg i teksten, og faktorar som spenning og humor er viktig òg for hennar elevar. Ho seier vidare at det er ein fordel om språket er modernisert om det er ein tekst med vanskeleg originalspråk. Eg spurde lærar 3 om ho har inntrykk av at tekstane bør ha ei viss lengd for at elevane skal halde oppe interessa for lesinga. Ho seier at lengda berre er "farleg" dersom lesinga skal gjennomførast som heimearbeid. Av sjangrar var det stort sett fantasy som var spesielt interessant for hennar elevar. Inntrykket hennar er at det har blitt eit mykje større spekter i kva sjangrar som kan fengje elevane. No ser ho alt frå fantasy, kjærleik og spenning til drama og historie. Elevane les òg

meir på nynorsk no enn tidlegare, og at dei er meir bevisste på at dei ønskjer ungdomslitteratur på nynorsk.

Kva kjenneteiknar tekstane som elevane finn minst interessante? Lærar 1 er klar på at tekstar med tungt språk ofte er vanskeleg for elevane, og at dei då slit med å henge med i handlinga. Når lærarane brukar omgrepet *tungt språk*, meiner dei ofte eldre tekstar med eit språk som kan vere vanskeleg å forstå for elevane. Lærar 2 seier at tekstar som skildrar stemningar eller indre handling er noko som er lite populært. Tekstar med lågt tempo er ofte problematiske. Vidare nemner ho eldre tekstar på originalspråk, og tekstar som ein berre skal lese fordi det er ”pensum” – og som ikkje er meint for å underhalde noko særleg. Lærar 3 seier at tema som er fjerne for elevane ofte er lite spennande for hennar elevar, men at det er svært individuelt. Diktsjangeren og ein del tekstar knytt til litteraturhistoria fengjer ikkje. Her seier lærar 3 at ho må jobbe hardt for å selje inn tekstane ved å setje dei i kontekst og lese dei saman med elevane – og ikkje overlate dei til å lese på eiga hand. Ho meiner at det ofte er lurt å knyte slike tekstar opp mot historie og samfunnsutvikling, og kanskje samanlikne dei med aktuelle tema frå i dag.

#### **4.2.4 Kva kan ein som lærar gjere for å bidra til auka leselyst hjå elevane?**

Som skissert i innleiinga har eg ei oppfatning av at elevar på 10.trinn generelt tykkjer at lesing er lite spennande. Eg spurte lærarane om dei var einige med meg i dette. Alle var einige, men dei presiserer at det ikkje gjeld alle. Lærar 2 seier at det ikkje er særleg status i klasserommet for å like lesing. Når ho introduserer for klassen at dei skal lese ein tekst, er det ofte elevane med negative innstillingar til lesing som gjev lyd frå seg. Dei som likar å lese seier ofte ingenting. Ho trur lesing ikkje er ”kult nok”.

Til slutt spurde eg lærarane kva dei meiner er det viktigaste ein som lærar kan gjere for å bidra til meir leselyst hjå elevane sine. Lærar 1 meiner at det viktigaste var å la elevane lese noko dei er interesserte i av fri vilje. Lærar 2 meiner at det er viktig å gje elevane nøklar til å ”knekke kodane” i tekstane. Elevane skal kunne lære seg å lese mellom linjene for å få fram ei meining med teksten som ikkje kjem direkte frå handlinga. Ho understreker òg at det å skape meistringskjensle knytt til lesing er enormt viktig. Det å syne elevane at dei klarer å kome seg gjennom ein tekst uavhengig av føresetnader er avgjerande. Ho legg vekt på å skape aha-opplevingar knytt til å oppdage verkemiddel og finne ut kvifor forfattaren skriv som han gjer og kva han vil oppnå med det.

Til slutt seier lærar 2 at det som er aller viktigast er å skape ein god kultur for lesing i klassen, og gje elevane tid og anledning til å lese. Lærar 3 er einig i at elevane må få tid til lesing og tilgang på god litteratur på skulen. Det er avgjerande at elevane får lese heile året – og ikkje berre intensive

periodar. Det beste lærar 3 veit, er når elevane ser samanhengen og nytta mellom lesing og eiga skriving.

## 5. Drøfting

### 5.1 Kvifor arbeide med skjønnlitteratur i norskfaget?

Eit nærliggjande svar til dette spørsmålet kan vere at det står i læreplanen, det vil seie i føremålet for norskfaget slik eg har vore inne på tidlegare. Marthe Moe (2014) skriv i boka *Ungdomslitteratur – ei innføring* at "Samtidig ligger det et udefinert mål og ofte et sterkt ønske fra lærere om at skjønnlitteraturen skal framkalle følelser, gi leseren forståelse og innsikt i livet (...)" (Moe i Slettan (red.) 2014, s. 192). Moe har òg personlege erfaringar med at lesinga har ein klar eigenverdi for ungdom. Ho ser det same som to av mine informantar, nemleg at lesinga kan bidra til at elevane blir betre skrivarar – og at dette difor har ein klar verdi når ein ser på kompetansemåla i læreplanen (Moe i Slettan (red.) 2014, s. 193).

### 5.2 Tekstutval i eit elevorientert perspektiv

Eg vil seie at alle informantane mine er i ei elevorientert rolle når det kjem til tekstutval. Dette meiner eg fordi dei alle er opptekne av å vektleggje elevane sine egne interesser for å skape engasjement kring lesing. Tekstutval i denne samanheng dreier seg om val av litteratur knytt til leseprosjekt eller liknande, der elevane skal lese ei skjønnlitterær bok eller annan meir omfattande tekst, og arbeide fram til dømes ein presentasjon for resten av klassen.

Mellom anna snakka vi om kva kriterium dei gir når dei vel ut litteratur på elevane sine vegner, og i kor stor grad elevane får velje litteratur sjølve. Åsmund Hennig (2010) skriv at unge lesarar ofte ikkje har problem med å gå i gang med tekstar som kan vere vanskelegare enn dei som dei normalt ville valt. Dette gjeld dersom dei får rettleiing frå læraren som kjenner elevane sine grenser for kva som vil vere overkomeleg for kvar enkelt. Han seier vidare at det ikkje er vanskeleg å leie elevar inn i nye litterære område dersom dei har fått smaken på lesing. Utdringa for læraren blir i slike tilfelle å ha kunnskapen som krevjast, og vite kva tekstar eleven vil kunne lese i slike situasjonar. I tillegg må læraren vere tilgjengeleg for å rettleie og følgje opp lesaren ved behov (Hennig 2010, s. 142).

Her er det lett å sjå samanheng til lærar 2 sine opplevingar når det gjeld tekstutval. Ho fortel at ho ofte vil rettleie elevane til å velje tekstar som høver for dei, ikkje minst for å få dei til å strekkje seg etter noko vanskelegare – og på den måten oppnå nye meistringsopplevingar knytt til lesing.

Lærer 3 fortalde at ho hadde som mål at alle elevane hennar skulle finne litteratur som er passande både for eigne interesser og lesenivå, og at ein måtte ha eit breitt spekter av litteratur tilgjengeleg på skulen. Ho seier òg at ho ofte plukkar med seg bøker frå biblioteket som ho let elevane velje frå. I dette tilfellet har læraren eigentleg valt ut litteratur på vegne av elevane gjennom ein grad av sensur. Hennig presiserer viktigheita ved å fylle bokhyllene i klasserommet med eit så variert utval som mogleg, noko som lærar 3 var svært bevisst på (Hennig 2010, s. 142). Som nemnt i resultatdelen av oppgåva held lærar 3 seg i tillegg oppdatert på ungdomslitteratur, samtidig som det i hennar klasse er høgast del av leseglade elevar. Ut frå mine observasjonar har difor lærar 3, som legg seg mest opp i kva elevane skal få lese, lukkast mest i å skape leseglede – sjølv om materialet mitt ikkje kan fastslå ein samanheng mellom desse.

Lærer 1 var klar på at ho ville at elevane skulle velje seg litteratur ut frå eiga interesse, utan nokre føringar frå læraren. Ho grunn gav dette med at dei då ville ha mykje større motivasjon og lyst til å fullføre ein tekst. Det er liten tvil om at denne motivasjonen er viktig der og då, men målet for lesinga må nødvendigvis vere noko meir enn denne kortsiktige motivasjonen. Det som skjer dersom elevane stort sett får velje tekstar sjølv, er at dei les ofte dei same teksttypene om att fleire gonger. På den måten blir ikkje horisonten deira utvida, sjølv om dei truleg har evner til å gjere nettopp det (Hennig 2010 s. 142). Eg vil difor påstå at lærar 1 er i overkant elevorientert, då eg i hennar klasse ikkje fann nokon elevar som fortalde at dei likar å lese.

Subjektiv relevans kan representere ein gjenkjenningfaktor. Dette er noko som lærar 2 og 3 var veldig klare på at var viktig for at elevane skal finne ein tekst interessant. Smidt seier at "Bare det som oppleves relevant, kan få betydning for et menneske (...)". (Smidt 1989, s. 33). Lærer 2 fortalde at tekstar som dreier seg om relevante tema for elevane var populære, til dømes forholdet mellom gut og jente eller ungdom og foreldre. Ut frå mine funn ser eg at viktigheita av subjektiv relevans er gjeldande for at elevane skal finne ein tekst interessant. Åsmund Hennig (2010) presiserer òg viktigheita av dette: "For at en tekst skal vekke elevenes interesse, bør den være relatert til elevenes eget liv på et eller annet vis. (...) Hovedsaken er at teksten *har noe å si til leseren*, og at den sier det *på en måte som leseren kan forstå.*" (Hennig 2010, s. 137).



### 5.3 Læraren som litteraturformidlar og pådrivar for leselyst

Åsmund Hennig (2010) seier noko om viktigheita av at læraren må vere eit førebilete for elevane for å bidra til auka leselyst i klassen sin. Spesielt trekk han fram at det er ein fordel at læraren sjølv likar å lese variert skjønnlitteratur. I tillegg skriv han: "Også elevane må få anledning til ukritisk og omfattende lesing, der de selv velger hva de vil lese." (Hennig 2010, s. 74). Lærar 2 og 3 var bevisste på at elevane treng tid og anledning til å drive med lesing på skulen, og det er i desse to sine klassar eg har funne flest leseglade elevar. I klassen til lærar 3 fann eg høgst del av leseglade elevar, og læraren deira er sjølv ein ivrig lesar – òg av ungdomslitteratur. Såleis stemmer dette overeins med det Hennig skriv om at læraren må vere eit lesande førebilete for at elevane skal ha interesse for lesing.

To av lærarane eg har intervjuet, nemner det at elevane må få tid og anledning til å lese og ha eit godt utval av litteratur tilgjengeleg som viktige faktorar for at dei skal få auka leselyst. Lillesvangstu mfl. (2007) seier likevel at dette ikkje er nok for å sikre at elevane får gode assosiasjonar til lesing som aktivitet: "Unge interesse for bøker er nært knyttet til formidling. Der hvor litteraturen formidles regelmessig av engasjerte formidlere blant voksne og unge, leses det mye." (Lillesvangstu, Seip Tønnesen & Dahll-Larsson 2007, s. 9). Altså ser ein at *formidling* av litteratur er viktig for at elevane skal oppleve leselyst. Dersom læraren ikkje gjer ein innsats for å formidle litteraturen til elevane, vil berre dei som allereie er glade i å lese gjere nettopp det. Dei andre vil truleg la vere (Lillesvangstu et. al. 2007, s. 9). Sidan informantane mine har ei oppfatning av at dei fleste elevane deira er pliktlesarar, bør viktigheita av formidling bli prioritert i deira praksis for å få større del av leseglade elevar i sine klassar.

Læraren bør altså vere ein engasjert formidlar for å nå ut til elevane. Lærar 3 var svært oppteken av å halde seg oppdatert på ungdomslitteratur, og synte eit solid engasjement kring dette gjennom intervjuet. Dette kan nok bidra til at lærar 3 er ein engasjert formidlar, og det er som nemnt i hennar klasse eg fann flest leseglade elevar. Wicklund skriv at læraren sin kunnskap om ungdomslitteratur i denne samanheng har mykje å seie, og dette stemmer godt overeins med klassen til lærar 3 (Wicklund i Smidt (red). 2009, s. 169).

Som nemnt i 2.1 seier læreplanen at opplæringa i lesing skal stimulere til leselyst, og at elevane skal lese ulike tekstar både for læringa og for opplevinga si skuld. Her ser ein at skulen si oppgåve er større enn å berre lære elevane å lese reint teknisk. Læraren skal altså i tillegg bidra til at elevane får auka leselyst. Informantane mine har på kvar sin måte definert omgrepet leselyst i kap. 4 under punkt 4.2.2. Lærar 1, som seier at leselyst er ei privatsak som elevane må skaffe seg på fritida, har

kanskje teke litt lett på si eiga rolle knytt til dette. Lærer 2 og 3 har sine egne definisjonar på leselyst, og har bevisste strategiar for å sikre dette hjå sine elevar.

Eg spurde lærarane om kva dei meiner er viktigast for å bidra til leselyst i sine klassar. Lærer 1 var klar på at elevane måtte få lese noko dei fann interessant av eiga, fri vilje. Dette er Wickham kritisk til, og ho set ikkje likskapsteikn mellom fritt val av tekstar og leselyst. "Eit heilt fritt leseval ville gå imot eit anna krav i planen om at elevane skal møte eit mangfald av tekstar." (Wickham i Smidt (red.) 2009, s. 273). Ho presiserer viktigheita av at elevane skal bli kjent med eit tekstmangfald.

Lærer 2 og 3 er meir bevisste på kva som kan bidra til leselyst. Viktige faktorar for dei er å skape meistringskjensle, oppdage meiningar med teksten og det å skape god kultur i klassen for at lesing er kjekt. Det som skil desse to lærarane frå lærar 1, var at dei i større grad la vekt på si eiga involvering i form av rettleiing kring leseprosessen – alt frå hjelp til å finne passande litteratur for den enkelte til å hjelpe dei med tid og anledning til å drive med lesing. I tillegg var dei begge opptekne av å ha eit breitt spekter av litteratur tilgjengeleg. Dette vil òg vere i samsvar med skulen sitt prinsipp om tilpassa opplæring. Wickham seier at desse personlege tilpassingane og tilgjenget på variert litteratur er avgjerande for å sikre leselyst gjennom at elevane får tilpassa utfordringar (Wickham i Smidt (red.) 2009, s. 274).

#### **5.4 Kanontradisjon i norskfaget**

LK06 opnar som nemnt tidlegare for at lærarane kan velje sjølv kva tekstar dei ønskjer at elevane skal lese knytt til litteraturundervisning. Eg har òg tidlegare sitert frå masteroppgåva til Liv Dalsegg (2011), som slår fast at lærebøkene framleis er sterkt knytt til kanontradisjonen i skulen, til dømes *Victoria* av Knut Hamsun, som Dalsegg har sett spesielt på. Eg spurte lærarane eg intervjuar om i kva grad dei ville seie at dei var bundne til lærebøkene og tekstsamlingane som dei brukte. Lærer 1 var svært bunden av desse, lærar 2 i stor grad og lærar 3 i noko grad. Dette vil seie at informantane mine er med på å bane veg for vidare eksistens av kanontradisjonen når det kjem til tekstutval i norskfaget.

Hennig (2010) presiserer òg dei vage føringane for tekstval i LK06, og det ansvaret som følgjer med læraren når han skal velje ut tekstar som elevane skal arbeide med. Han seier at sjølv om ikkje Ibsen står nemnd i læreplanen, kan lærarane like fullt velje å bruke han. "Det virkelige spørsmålet er imidlertid *hvorfor* vi egentlig skal inkludere Ibsen eller andre klassikere i klasserommet." (Hennig 2010, s. 135). Lærer 3 seier at ho er oppteken av at klassikarane framleis bør ha ein plass i norskfaget i tillegg til nyare litteratur, noko Hennig òg trur er tilfelle hjå mange lærarar. Han skriv i tillegg at

lærarane truleg er klar over at desse tekstane kan vere vanskelege, og at dei kanskje bør presenterast på alternative måtar (Hennig 2010, s. 135). Han er altså oppteken av at ein må ha dekning for bruken av desse gjennom litterærdidaktisk argumentasjon. Dette er lærar 3 bevisst på, og ho fortel at slike tekstar ofte er ei utfordring å få formidla til klassen. Ho seier mellom anna at det ofte kan vere ein fordel at språket er modernisert, og ho set tekstane inn i kontekst dersom det er utdrag frå eit lenger verk. I tillegg les ho alltid tekstane saman med elevane, slik at ho kan sikre seg at alle heng med. Ofte brukar lærar 3 å setje tekstane inn i ein historisk samanheng, slik at elevane samtidig lærer noko om historia i tida teksten vart skriven. Hovudsakleg brukar lærar 3 klassikarane i samband med undervisning i litteraturhistorie, og ho har eit bevisst forhold til *kvifor* ho nyttar desse tekstane – som Hennig presiserer viktigheita av.

## 6. Avslutning

Etter å ha arbeida med denne oppgåva, er eg ikkje i tvil om at arbeid med skjønnlitteratur er eit komplekst felt. Det er mange omsyn å ta, og som lærar har ein eit stort ansvar – men like fullt ein stor valfridom – knytt til korleis ein skal bidra til gode leseopplevingar for elevane. Eg kunne tenkje meg å belyse langt fleire sider av dette temaet, men omfanget på oppgåva set ei naturleg avgrensing.

Eg har funne ut at dei lærarane eg har snakka med, medvite eller ikkje, er med på å vidareføre skulen sine kanontradisjonar gjennom å vere relativt bundne til lærebøkene. Det er altså ikkje nødvendigvis noko gale i det, så lenge dei grunnjev dette valet gjennom litteraturdidaktiske argument.

Norsklærarar treng ein litteraturdidaktikk som i større grad får ungdomane med seg og skapar leselyst.

Når det kjem til spørsmålet om kvifor ein skal arbeide med skjønnlitteratur i skulen, er det fleire svar. Ein enkel grunn er å gjennomføre det som læreplanen seier. Ein annan er å vektleggje lesinga sin eigenverdi i form av å få opp lesemengda og såleis bli ein betre lesar. Informantane mine er i tillegg opptekne av at det å lese skjønnlitteratur kan fungere som inspirasjon til elevane si eiga skrivning.

Til spørsmålet om kva tekstar ein bør bruke, er det som nemnt opp til læraren å finne dei konkrete tekstane som dei meiner høver for sine elevar. Tekstane bør i alle fall ta omsyn til ungdomslesaren gjennom å belyse noko som kan opplevast som relevant for dei. Læraren kjenner sine elevar best, og kan i kraft av det hjelpe dei til å finne passande litteratur.

Oppskrifta på korleis ein kan bidra til auka leselyst hjå ungdom er ikkje fastlagd. Det kjem heilt an på kva utgangspunkt den enkelte elev har, og kva interesser dei har. Læraren må vere ein god rollemodell og ein engasjert formidlar av litteratur. Han må sørge for tid og anledning til å drive med lesing, og skape meistringskjensle hjå elevane ved at dei klarer å beherske tekstar som dei sjølv kanskje ikkje hadde forventa. Han må vere eit førebilete, og snakke positivt om lesing som aktivitet. Ikkje minst må elevane alltid ha tilgjenge på eit breitt og variert utval av litteratur.

Så til slutt må eg sjå tilbake på min personlege hypotese som var utgangspunktet for at eg ville skrive denne oppgåva. Eg meinte altså på bakgrunn av mine erfaringar frå ulike klasserom at elevar på ungdomssteget på generelt grunnlag finn lesing lite spennande. Dette har, ut frå det eg har funne ut, vist seg å stemme. Lærarane eg snakka med var einige i påstanden, sjølv om det naturlegvis fins unntak. Berre fire av 12 spurde elevar meinte at lesing var kjekt. Alle desse var jenter. Samtidig kunne 7 av 12 spurde elevar fortelje at dei tykkjer at lesing ikkje er kjekt. Det tek for lang tid, og dei ser ikkje meining i det. Desse opplysningane seier meg at norsklærarar må ta elevane seriøst, og opne dei dørene som trengs for at dei skal finne lesing meir gjevande. Valfridomen i LK06 gjev lærarar ein stor moglegheit til å lukkast med dette – dersom dei vågar å rive seg laus frå skulen sin kanontradisjon og ta ungdomslesaren på alvor.

## 7. Litteraturliste

Bjorvand, A. M. & Tønnesen, E. S. (red.) (2002). *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalsegg, Liv. (2011). *Lærebøker og litteraturundervisning. En litteraturredidaktisk undersøkelse av tekstutvalg, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver i tre norskverk for ungdomstrinnet* (Masteroppgåve). Høgskolen i Hedmark.

Fjørtoft, Henning. (2014). *Norskdiridaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Hennig, Åsmund. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Krumsvik, Rune Johan. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Krumsvik, Rune Johan. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kulbrandstad, Lise Iversen. (2012) *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. (8.oppl.) Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg.) Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Lillesvangstu, M., Tønnesen, E. S. & Larssøn, H. D-. (red.) (2007). *Inn i teksten – ut i livet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skardhamar, Anne- Kari. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Slettan, Svein. (red.) (2014). *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.

Smidt, Jon. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, Jon. (red.) (2009). *Norskdiraktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016, 28.04). Læreplan i norsk. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>

## 8. Vedlegg

### 8.1 Informasjonsskriv til informantane

Ørjan Sætren Eide

E-post: [orjanei@stud.hisf.no](mailto:orjanei@stud.hisf.no)

Tlf: 47 87 77 95

Sogndal, 09.03.16

#### TIL (SKULE)

v/ (ADMINISTRASJON)

Eg er ein student som går tredje året på grunnskulelærarutdanninga for 5-10. klasse ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. No jobbar eg med bacheloroppgåva mi, og eg har valt eit tema innan norskfaget. Temaet er lesing/ arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, med fokus på 10.trinn. Eg er ute etter å undersøkje kva lærarar vektlegg i arbeid med skjønnlitterære tekstar i klasserommet. I tillegg ønskjer eg å vite korleis elevane ser på arbeid med skjønnlitteratur på skulen.

I denne samanheng ønskjer eg å kome i kontakt med ein eller fleire norsk lærarar som arbeider på 10.trinn for eit intervju om deira erfaringar rundt dette temaet. Eg vil òg gjerne stille eit par spørsmål til nokre elevar. Informasjonen eg får frå intervjuet vil bli brukt som døme og utgangspunkt for vidare drøfting i oppgåva mi. Når det gjeld omfang vil det dreie seg om ein samtale på ca. 30-60 minutt for lærar. Samtalen med éin elev vil ta i underkant av 10 minutt. På førehand vil informanten få tilsendt tema og spørsmåla for intervjuet, slik at han/ho kan førebu seg dersom det er ønskjeleg.

Intervjua vil òg bli gjennomført på ein annan skule. Hensikta er ikkje å samanlikne informasjon eller arbeidsmetodar frå dei ulike skulane, men å få fleire døme som kan nyttast i oppgåva. Sjølv sagt vil både skular, kommunar, lærarar og elevar vere anonymisert. Informantane vil òg få moglegheit til å lese gjennom oppgåva før den blir levert i midten av mai 2016.

Eg vil setje stor pris på om du kan hjelpe meg med å få kontakt med ein aktuell lærar på din skule, som kan svare på nokre spørsmål frå meg. Når det gjeld elevar som kan vere aktuelle å snakke med, vil eg gjerne drøfte dette med den aktuelle læraren. Samtykke frå føresette er sjølv sagt ein føresetnad. Eg ønskjer å gjennomføre intervjua så snart som mogleg, men eventuelle tidspunkt kan eg avtale med den/ dei aktuelle lærarane. Håpar å høyre frå deg!

Beste helsing

Ørjan Sætren Eide

Ørjan Sætren Eide

E-post: [orjanei@stud.hisf.no](mailto:orjanei@stud.hisf.no)

Tlf: 47 87 77 95

Sogndal, 14.03.16

## TIL (SKULE)

v/ (INFORMANT, NORSKLÆRAR PÅ 10.TRINN)

Eg er ein student som går tredje året på grunnskulelærerutdanninga for 5-10. klasse ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. No jobbar eg med bacheloroppgåva mi, og eg har valt eit tema innan norskfaget. Temaet er lesing/ arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, med fokus på 10.trinn. Eg er ute etter å undersøkje kva lærarar vektlegg i arbeid med skjønnlitterære tekstar i klasserommet. I tillegg ønskjer eg å vite korleis *elevane* ser på arbeid med skjønnlitteratur på skulen.

I denne samanheng ønskjer eg å kome i kontakt med deg som underviser i norsk på 10.trinn for eit intervju om dine erfaringar rundt dette temaet. Eg vil òg gjerne stille eit par spørsmål til nokre elevar, som eg håpar du kan hjelpe meg å plukke ut. Informasjonen eg får frå intervjuva vil bli brukt som døme og utgangspunkt for vidare drøfting i oppgåva mi. Når det gjeld omfang vil det dreie seg om ein samtale på ca. 30-60 minutt for deg som lærar. Samtalen med éin elev vil ta i underkant av 10 minutt.

Intervjua vil òg bli gjennomført på ein annan skule. Hensikta er ikkje å samanlikne informasjon eller arbeidsmetodar frå dei ulike skulane, men å få fleire døme som kan nyttast i oppgåva mi for vidare drøfting. Sjølv sagt vil både skular, kommunar, lærarar og elevar vere anonymisert. Informantane vil òg få moglegheit til å lese gjennom oppgåva før den blir levert i midten av mai 2016.

Det er rektor (NAMN) som har gjeve meg ditt namn, og dersom det er fleire norsklærarar på 10.trinn hjå dykk er eg interessert i å kome i kontakt med han/ho òg. Dersom dette er interessant for dykk å vere med på, vil eg setje pris på om de kan sjå på dette i lag og gje meg ei felles tilbakemelding. Intervjua er tenkt gjennomført rett over påske. Om du/de har lyst å hjelpe meg, vil eg sende deg/dykk intervjuguide slik at dei som vil vere med kan stille førebudd til samtalen. I tillegg har eg formulert eit skriv til heimane for samtykke når det gjeld samtale med elevar som eg vil sende samtidig. (Det vil ikkje bli spurt om sensitive opplysningar).

Ser fram til å høyre frå deg, og ta gjerne kontakt om du lurar på noko!

Beste helsing

Ørjan Sætren Eide



## Til føresette i 10.klasse ved (SKULE)

Eg er ein student som går tredje året på grunnskulelærerutdanninga for 5-10. klasse ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. No jobbar eg med bacheloroppgåva mi, og eg har valt eit tema innan norskfaget. Temaet er lesing/ arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, med fokus på 10.trinn. Eg er ute etter å undersøkje kva lærarar vektlegg i arbeid med skjønnlitterære tekstar i klasserommet.

I tillegg ønskjer eg å vite korleis *elevane* ser på arbeid med skjønnlitteratur på skulen. I denne samanheng er eg ute etter å snakke med nokre elevar på 10.trinn. Intervjuet vil vare i underkant av 10 minutt. Det vil ikkje bli spurt etter sensitive opplysningar. Svara vil bli nytta som grunnlag for drøfting og døme i mi bacheloroppgåve, og alle svar vil sjølvstakt bli anonymisert i oppgåva.

Informantane som blir nytta vil få moglegheit til å lese gjennom oppgåva før den blir levert i midten av mai 2016.

Beste helsing

Ørjan Sætren Eide

.....

Ver vennleg å returnere denne slippet til skulen snarast mogleg, men *før* 08.04

Namn på elev: \_\_\_\_\_

Eg godtek at mitt barn deltek som informant i dette prosjektet.

Eg godtek *ikkje* at mitt barn deltek som informant i dette prosjektet.

Signatur føresett: \_\_\_\_\_

## 8.2 Intervjuguide

### Intervjuguide for bacheloroppgåva

---

#### Spørsmål til lærarane:

- 1) Kva vil du seie er hensikta med å undervise/ arbeide med skjønnlitteratur i klasserommet?
- 2) Kva kriterier vektlegg du ved val av skjønnlitteratur på vegne av elevane dine?
- 3) Les alle elevane dei same tekstane, eller let du dei velje kva dei vil lese? Kor stor valfridom/ kva avgrensingar gjev du dei?
- 4) Vil du seie at elevane dine (for det meste) er *pliktlesarar* eller *lystlesarar*?
- 5) Kva legg du som lærar i omgrepet *lese lyst*?
- 6) I kva grad vil du seie at du er bunden til lærebøkene/ tekstsamlingane?
- 7) Jobbar elevane med heile litterære verk, eller stort sett tekstutdrag? Døme?
- 8) Kva vil du seie kjenneteiknar tekstane som bidreg til høgst interesse hjå elevane? (*Tema, lengd, språkform, sjanger og liknande.*)
- 9) Kva vil du seie kjenneteiknar tekstane som bidreg til minst interesse hjå elevane? (*Tema, lengd, språkform, sjanger og liknande.*)

#### Spørsmål til elevane:

- 1) Kvifor meiner du ein skal lese skjønnlitteratur i norskfaget?
- 2) Kva type tekstar meiner du er meningsfulle/ motiverande å lese/ arbeide med? Eventuelt kva tekstar du tykkjer er lite meningsfulle/ motiverande å lese/ arbeide med?

