



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

«Ungdom anmelder ungdomslitteratur – hva vektlegger de, og hva kan de lære?»

«Teenagers reviewing youth literature – what they emphasize, and what they can learn»

**Anne-Hjørdis Grøvan**

Master i undervisningsvitenskap

Avdeling for lærerutdanning

Veileder: Eiliv Vinje

Innleveringsdato: 15.05.19

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## Forord

Etter flere år med deltidsstudier, kjennes det godt å endelig være i mål. Det er flere som skal ha takk for å ha bistått med god hjelp i prosessen.

Først vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Eiliv Vinje. Tusen takk for gode, nyttige, konstruktive og oppmuntrende innspill underveis i løpet.

Jeg vil også takke arbeidsplassen min som har lagt til rette for å kunne kombinere jobb og masterskriving. Takk til lærerne på masterstudiet for gode og interessante forelesninger, og til medstudenter for godt samarbeid i løpet av disse årene. I tillegg ønsker jeg å takke prosjektleder i Uprisen, Bjarte Bakken, for svar på spørsmål og god hjelp.

Sist men ikke minst vil jeg takke familie og venner. Takk for oppmuntringer, heiarop og motiverende meldinger. Spesielt takk til Ingrid S. for god hjelp med engelsken. Helt til slutt: En stor takk til mamma, pappa, og søstrene mine, Ingrid og Ragnhild: Dere har vært uvurderlige i denne prosessen. Særlig går takken til Ingrid: Tusen takk for all motivasjon, støtte, og korrekturlesing.

Anne-Hjørdis Grøvan

Bergen, mai 2019

## Sammendrag

Utgangspunktet for denne avhandlingen er Uprisen. Denne litteraturprisen kårer årlig den beste norske ungdomsboka, og engasjerer ca. 1000 ungdomsskoleelever hvert år. Her bestemmer ungdommene i alle ledd: 30 anmelderklasser anmelder bøker. De ulike meningene som kommer frem danner grunnlaget for hvilke fem bøker som nomineres av nominasjonsjuryen, og juryklassene kårer en vinner. Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvilke kriterier for litterær kvalitet ungdomsskoleelevene som deltar i Uprisen bruker, og hva slags læringspotensial et slikt arbeid kan ha. Oppgaven bygger på 103 bokanmeldelser skrevet av deltakere mellom 2014-2018.

Metoden som er brukt er en innholdsanalyse av de ulike bokmeldingene. Dette er ungdommenes egne meninger om bøkene, og innholdet i disse kan gi svar på hvilke kriterier for kvalitet elevene bruker. Samtidig vil en innholdsanalyse kunne synliggjøre ulike læringspotensial som ligger i arbeidet. Teoretisk bygger oppgaven på innsikt fra ulike hold: For å synliggjøre ungdommenes kriterier, trekkes det inn teori om ungdomsleserens litterære preferanser. Hovedsakelig består teorien av ulike perspektiver på kriterier for litterær kvalitet. Teori om læringssynet *literacy* utgjør hovedrammen i analysen av læringspotensial.

Funnene viser at Uprisdeltakerne vektlegger kriteriene spenning, overraskelser, intensitet og troverdighet. I tillegg anses tilrettelegging av meningsdannelse som en viktig komponent for at en bok skal vurderes som god. Ved å delta i Uprisen viser funnene at elevene kan ta del i en dannelsesprosess. Når de vurderer bøkene kan de også få øvelse i kritisk lesing. Samtidig vil møtet med de ulike tekstene i Uprisen kunne skape både leseengasjement og leseerfaring. Studien viser at flere av kriteriene fra faglitteraturen kan passe når ungdomsskoleelever anmelder bøker, samtidig som at enkelte utelukkes. Læringsmulighetene i arbeidet synes å ha mange likheter, men også noen forskjeller fra hvordan tilrettelegging av literacylæring skjer i skolen. Studien kan være et bidrag i å synliggjøre ungdommers litterære preferanser, og hvordan arbeid med litteratur kan vekke engasjement og leselyst.

## Abstract

The starting point of this dissertation is Uprisen. This literature prize annually awards the best Norwegian youth book and engages approximately 1000 students in secondary school each year. The teenager participants are the ones making decisions in every aspect of the prize: 30 different school classes write book reviews. The various opinions that appear in these reviews, form the foundation for which five books will be nominated by the nomination jury. The final jury awards the winning book. The idea of this study is to examine which criteria the participants of the Uprisen emphasize for literature quality, and what they potentially can learn from engaging in this work. 103 book reviews written by students, in the timespan from 2014 to 2018, have been analyzed to serve this purpose.

The method being used, is a content analysis of the book reviews. These are the students' own opinions of the books, and the content of these can provide answers as to which criteria they emphasize for literature quality. A content analysis may also reveal possibilities of learning that may occur in this process. Theoretically, the study is based on insight from different sources: In order to render visible the students' criteria, theory on the adolescent reader's literary preferences, and theories of various perspectives on criteria for literary quality are used. Theories on literacy is the framework for the analysis of learning potential.

The findings show that the participants of Uprisen render *excitement*, *surprises*, *intensity* and *credibility* as important criteria for literary quality. In addition, adapting for the formation of opinion is viewed as an important component in order for a book to be evaluated of as good. Findings show that participation in Uprisen can allow students to take part in an educational formation process, and when evaluating the books, they may also practice critical reading skills. Involvement in Uprisen may also result in the students becoming more experienced and inspired as readers. The findings show that several criteria from the theories on assessment of literature are used by the students, but at the same time some are excluded. The findings also show that there are both similarities and differences between the possibilities of learning by participating in Uprisen, and how literacy learning is provided for in school. This study can contribute to provide a greater understanding of teenagers' literary preferences, and how working with literature can engage students in secondary school.

# Innhold

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling og forskerspørsmål .....	3
1.3 Oppgavens struktur .....	4
<b>2. Bakgrunn</b> .....	<b>6</b>
2.1 Tidligere forskning .....	6
2.2 Om litteraturkritikk og kvalitetskriterier .....	7
2.3 Nasjonal satsning på lesefremmende tiltak .....	9
2.3.1 Uprisen: Bakgrunn, formål og organisering .....	9
2.3.2 Uprisen: Anmelderklassene, nominasjonsjuryen og juryklassene .....	10
2.4 Utvalg av materiale .....	12
2.4.1 Bokanmeldelsene .....	13
<b>3. Teori</b> .....	<b>15</b>
3.1 Ungdomsleseren .....	15
3.2 Erik Bjerck Hagens syn på litteraturkritikk .....	18
3.2.1 De syv symptomene på kvalitet .....	19
3.2.2 De tre urkriteriene .....	21
3.3 Andersens fire kriterier for litterær kvalitet .....	22
3.5 Oppsummering – symptomer for kvalitet og litterære kriterier .....	25
3.6 Uprisens maler .....	26
3.4.1 Bokanmeldermalen .....	27
3.4.2 Kritikkfadderveiledningen .....	28
3.7 Literacy som lærings syn .....	31
3.7.1 Hva er literacy? .....	31
3.7.2 Literacy i et skjønnlitterært perspektiv .....	33
3.7.3 Kritisk literacy og kritisk metode .....	36
3.7.4 Oppsummering .....	38
<b>4. Metode</b> .....	<b>40</b>
4.1 Metodevalg og forskningsdesign .....	40
4.2 Kvalitativ metode .....	40
4.2.1 Innholdsanalyse .....	40
<b>5. Analyse av bokanmeldelsene</b> .....	<b>44</b>
5.1 Kriterier .....	44
5.1.1 Romanens oppbygging .....	45
5.1.2 Intensitet og troverdighet .....	51
5.1.3 Mening .....	59
5.1.4 Språk .....	63
5.1.5 Oppsummering .....	64

5.2 Læringspotensial .....	67
5.2.1 Danning .....	67
5.2.2 Redskap .....	71
5.2.3 Leseopplevelse .....	74
5.2.4 Leseengasjement.....	75
5.2.5 Leseerfaring.....	77
5.2.6 Oppsummering .....	78
<b>6. Drøfting .....</b>	<b>79</b>
6.1 Drøfting av kriterier .....	79
6.1.1 Hva passer for ungdommene? .....	79
6.1.2 Hva krever en faglig tilnærming? .....	82
6.2 Drøfting av læringsmuligheter .....	85
6.2.1 Danningspotensial .....	85
6.2.2 Kritisk lesing og metode.....	87
6.2.3 Engasjement og erfaring.....	88
<b>7. Avslutning .....</b>	<b>90</b>
7.1 Veien videre.....	91
<b>8. Kilder .....</b>	<b>93</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter å ha jobbet som norsklærer i ungdomsskolen i flere år, har behovet for å få mer kunnskap om hvilke litterære kvaliteter ungdommene verdsetter i økende grad meldt seg. Det er ulike grunner til det. For det første skal elevene både lese og tolke ulike tekster. Et uttalt mål for norskopplæringen i ungdomsskolen er å skape leseengasjement og leselyst (Utdanningsdirektoratet, 2013). Et slikt engasjement kan øke motivasjonen for læring, og samtidig øke lese- og skriveferdighetene blant elevene. I denne sammenhengen vil arbeid med skjønnlitterære tekster være et naturlig utgangspunkt, og det å velge tekster som elevene *liker* vil kunne gjøre litteraturarbeidet i skolen mer lystbetont. For det andre har bevisstheten blant elever og foreldre om sammenhengen mellom lesing og kompetanseheving ført til at jeg oftere nå enn før blir spurt om hva jeg kan *anbefale* av bøker. Begge disse perspektivene innebærer utfordringer. For hva er egentlig «gode» tekster, og hva liker ungdommene å lese?

Den erfaringen jeg etterhvert har opparbeidet meg som lærer har gjort meg mer bevisst på hva som kan være *nyttig* for elevene å lese. Dette med tanke på å øke kompetansen i et læringsperspektiv. Samtidig har jeg blitt mer oppmerksom på at måten jeg vurderer om en bok er god eller dårlig vil være preget av min rolle som lærer. Kvalitetsbegrepet i denne konteksten kan med andre ord begrense seg til å handle om litteratur som et middel til å utvikle lese- og skriveferdigheter. Det tar ikke nødvendigvis hensyn til hva ungdommene selv oppfatter som kvalitet i litteraturen. Selv for oss som arbeider med ungdommer daglig, og med tilsynelatende god kunnskap om denne aldersgruppen, er det ikke bestandig lett å vite hva slags litteratur den enkelte elev finner engasjerende. Man lykkes altså ikke alltid i å anbefale bøker som vekker leseengasjementet. Det gjør meg interessert i å finne ut mer. For hva er det egentlig som gjør at noen legger fra seg en bok etter å ha lest de første ti sidene, mens andre holder seg våkne til langt på natt for å lese? Å få en dypere innsikt i hva som for ungdommene gode bøker, kan gi meg noen indikasjoner på hvordan jeg best mulig kan tilrettelegge litteraturundervisningen for å få engasjerte, og gode lesere. Derfor kan det å finne ut hva ungdomsskoleelever verdsetter som litterære kvaliteter være et sted å starte.

Kvalitet i litterær sammenheng innebærer en vurdering som ofte resulterer i karakteristikk som «godt» eller «mindre godt». De ulike preferansene man som leser har vil påvirke hva

man vektlegger i en kvalitetsvurdering. En som arbeider med vurdering av litteratur i det daglige vil naturlig nok ha andre måter å definere litterær kvalitet på enn det ungdomslesere har. Mens en ungdom vil kunne bestemme kvalitet ut fra det de selv anser for å være viktig, vil en profesjonell kritiker kunne ta utgangspunkt i fagfeltets normer for litterær kvalitet. Det er likevel ikke dermed sagt at det kun er fagpersoner som kan bedrive god og «rett» vurdering av bøker, og det vil sannsynligvis være store forskjeller også innad i disse gruppene. Hvem verket er skrevet for, vil også avgjøre utfallet av vurderingen. Slik jeg ser det, vil det derfor heller ikke være opplagt hvem som er «best» kvalifisert til å foreta en slik vurdering. Fordi vurdering av litterær kvalitet dreier seg om formidling av en subjektiv opplevelse, vil det aldri kunne bli total enighet om hva som skal avgjøre en kvalitetsbedømmelse (Hagen, 2004, s. 27-28). Det er heller ikke bare ulike preferanser som gir forskjeller i kvalitetsvurderinger. Den enkeltes lesekompetanse vil trolig også spille en viktig rolle. Her vil det være forskjeller mellom litteraturkritikeren og en ungdomsskoleelev.

Innledningsvis nevnte jeg fokuset på leseengasjement i opplæringsplanen. Dette har vært en medvirkende årsak til at jeg ønsker å finne ut mer om hva ungdommene definerer som litterær kvalitet. Når *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2013) fremmer leselyst som mål vil skjønnlitteraturen få et naturlig fokus. Læringssynet som preger læreplanen, *literacy*, eller på norsk, «tekstkompetanse» (Berge, 2005, s. 3), trekker også frem kritiske teksttilnæringer som viktige leseredskap. Begrunnelsen for at dette er en avgjørende kompetanse, ligger i utviklingen av et «skriftliggjort samfunn» (Berge, 2005, s. 4): I en kultur som i stor grad baserer seg på ulike teksttyper som kommunikasjon, vil mennesker uten tilgang til slike lese måter hindres i å bli myndige deltakere i samfunnet (Berge, 2005, s.4). Omtale av kritiske lese måter finner vi under «lesing som grunnleggende ferdighet» i norskfaget. Elevene skal «forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene» (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>). I forbindelse med skjønnlitterære tekster vil eksempelvis vurdering av litteratur innebære en kritisk teksttilnærming. For en litteraturkritiker er dette lesekompetanse som har blitt til over tid. Men hvordan vil et slikt arbeid foregå når ungdomsskoleelever vurderer kvaliteten på bøkene? Og hva kan de, ut fra et literacyperspektiv på læring, lære gjennom å gjøre det? Å undersøke dette vil gi interessante perspektiv for meg som lærer. Kombinert med undersøkelser av kriteriebruk, kan en slik studie samlet sett bidra til relevant kunnskap om ungdommers litterære preferanser, på den



ene siden, og oppøving av leseferdigheter og kritisk lesing på den andre. Dermed vil denne oppgaven også ha et didaktisk perspektiv.

## 1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Som innledningen viser, vil fokuset i denne oppgaven være å undersøke hvordan ungdomsskoleelever vurderer litterær kvalitet, og hva slags læringsmuligheter arbeidet kan ha. For å undersøke dette har jeg valgt å se nærmere på Uprisen, en bokpris som kårer årets beste norske ungdomsbok. Arbeidet har en pedagogisk tilnærming, og ungdommer bestemmer i alle ledd. Prisen engasjerer hvert år ca. 1000 elever i ungdomskolen (<https://uprisen.no/uprisen-soker-anmelderklasser-til-hosten-2018/>). Med et så stort antall involverte kan det gi grunnlag for å peke på noen tendenser når det gjelder ungdommers litterære preferanser. Som et startpunkt i kåringen, anmelder prisens ungdomsskoledeltakere ungdomslitteratur fra inneværende år. Innholdet i bokanmeldelsene danner grunnlaget for de videre nominasjonene. I anmeldelsene beskriver elevene hva de liker, og hva de ikke liker ved bøkene. Jeg anser dem derfor for å ha et stort potensial i å få frem hva denne gruppen vektlegger når de vurderer bøker.

Når jeg skal finne ut av hva ungdommene mener kjennetegner litterær kvalitet, kan det være hensiktsmessig å undersøke det litteraturkritikken omtaler som *kriterier*. Samtidig ønsker jeg, som jeg tidligere har påpekt, å sette dette inn i en didaktisk sammenheng. Fordi literacysynet kan belyse læring i et samtidsperspektiv, vil dette læringsynet sentralt. Problemstillingen jeg vil forsøke å svare på, blir derfor:

**«Hvilke kriterier for litterær kvalitet bruker ungdomsskoleelever som deltar i Uprisen når de vurderer ungdomsbøker, og hva slags læringspotensiale kan dette arbeidet ha?»**

Det gir meg ulike forskerspørsmål:

- *Hva innebærer de ulike kriteriene, og hvilken betydning har disse for hvordan elevene avgjør den litterære kvaliteten?*
- *Hvordan stiller ungdommenes kriterier seg til faglitteraturen?*
- *Hva slags læringsmuligheter, ut fra et literacyperspektiv, kan arbeidet med Uprisen ha?*

Mine undersøkelser kan bidra til økt bevissthet blant lærere og andre litteraturformidlere når det gjelder å fremme leselest og leseglede. Lærdom om hva ungdom oppfatter som litterær kvalitet være av interesse for å engasjere flere ungdomsskoleelever til å lese mer.

Bibliotekansatte, forfattere og andre som på ulike måter arbeider med formidling av ungdomslitteratur, vil kunne få nytte av å vite mer om ungdomsleseres litteraturpreferanser, og hvilke meninger de har om bøkene som er beregnet på målgruppen. En synliggjøring av det læringspotensialet vurdering av bøker kan ha, gir også kunnskap om hvordan man kan få ungdommer til å mene noe om litteratur. Samtidig kan det fremkomme nyttige metodiske grep som kan være hensiktsmessige i en læringssammenheng.

### 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av syv kapitler. Etter innledningen, vil jeg i kapittel 2 forsøke å gi leseren innblikk i arbeid der vurdering av litteratur står sentralt. Først viser jeg til relevant forskning om unges kriteriebruk og skjønnlitterære teksttilnæringsmåter. Deretter gir jeg en kort innføring i litteraturkritikk. For å plassere Uprisen i en større kontekst, vil jeg redegjøre for lesefremmende tiltak før jeg presenterer Uprisen. Avslutningsvis i dette kapitlet kommenterer jeg materialet oppgaven baserer seg på.

Kapittel 3 utgjør oppgavens teoretiske rammeverk. Ungdommer som lesere står sentralt i studien min. Derfor vil det først være nyttig å presentere teori om ungdomsleseres leseutvikling og lesenivå. I anmeldelsene vurderer ungdomsskoleelevene bøker. For å synliggjøre hvilke kriterier som kommer til syne, vil teorier om vurdering av litterær kvalitet og litterære kriterier kunne være til hjelp i analysen. Innholdet i Uprisens maler vil også bli gjort rede for i dette kapitlet. Avslutningsvis vil jeg presentere teori om læringssynet literacy. Denne teorien vil utgjøre rammeverket i analysen av læringsmulighetene som kommer frem i anmeldelsene. Metodene jeg har valgt blir redegjort for og begrunnet i kapittel 4.

Kapittel 5 presenterer innholdsanalysene av bokanmeldelsene. For å forsøke å svare på problemstillingen min, vil jeg først redegjøre for de kriteriene som fremkom gjennom innholdsanalysen av bokanmeldelsene. Analysen kan gi svar på hvilke kriterier ungdommene vektlegger når de vurderer litteratur, og hva kriteriene innebærer. I neste delkapittel beskriver jeg funnene i innholdsanalysen av meldingene med tanke på ulike læringspotensial.

Drøftingen i kapittel 7 vil være todelt: I den første delen drøfter jeg det som fremkom i analysen av ungdommenes kriteriebruk opp mot teoriene om litterær kvalitet og ungdomsleserens preferanser. I den andre delen vil jeg drøfte læringspotensialet i Uprisarbeidet i forhold til literacysynet som er knyttet en skolesammenheng. I det siste, og åttende kapitlet oppsummerer jeg funnene og deler refleksjoner arbeidet har gitt meg.

## 2. Bakgrunn

### 2.1 Tidligere forskning

Synne Pedersen (2017) undersøker i sin masteroppgave *Hva er en god barnebok?* kjennetegn på bøkene som er stemt frem som superfinalister i Bokslukerprisen, og hvilke kriterier barnejuryen vektlegger. Hun mener barnebøker anmeldes i for stor grad av voksne, og ønsker å heve barnelesernes stemmer i studier (s. 8). Undersøkelsene viser at kriterier som omhandler struktur og oppbygging, persongalleri, realisme og troverdighet opptar barneleseren mest. I dette inngår blant annet opplevelsen av intensitet, som hun kaller «intensiv lesing», innlevelse, og at elevene lærer noe gjennom det de leser. Ved å foreta en litterær analyse av de tre superfinalistene finner hun de samme fellestrekkene. Pedersen (2017, s. 110-111) konkluderer med at selv om dette er viktige kriterier, vil barneleserne ha ulike stemmer. Det er også et viktig poeng for studien. Dermed vil det også være variasjoner i hva de vektlegger som god litteratur for dem.

I Janne K. Støylens (2014) masteroppgave *Kulturar for kvalitet kring nyare norsk ungdomslitteratur* undersøker hun hvilke kvalitetskriterier som er gjeldende i begrunnelser fra Uprisens ungdomsjury. På samme måte som Pedersen hever barnas stemme, (2017) ønsker hun å fremheve ungdommers litterære preferanser i litteraturfeltet. Støylen (2014) peker på identitetskriteriet som viktig for ungdomsleseren, og viser et særtrekk ved ungdommers lese måte som hun kaller «oppslukt». Dette dreier seg om både om å forestille seg det som skjer, men også det å bli overrasket over det utforutsette og ukjente. Ved å sammenligne ungdommenes kriterier med det som kommer frem i voksnes anmeldelser, finner hun at sistnevnte gruppe ikke alltid treffer i sine vurderinger. En teksts evne til å kommunisere med leseren ikke er et like viktig kriterium for ungdomskritikeren som den voksne, og hun mener ungdommene selv er best egnet til å vurdere om en ungdomsbok er god.

Foreningen !les` tidsskrift, *Inn i litteraturen. Ut i samfunnet* (2018) presenterer en artikkel der Mette Moe gjør rede for bokanmeldelser av to prisvinnende bøker: *Revolvergutten* (Bokslukerprisen) og *I morgen er alt mørkt. Brages historie* (Uprisen). Barneleserne (s. 20-21) er opptatte av ytre spenning, visualiseringer i form av gode beskrivelser som bidrar til innlevelse, og identitet knyttet til et helt/heltinne-mønster. Ungdomslesernes kriterier preges, i tillegg til spenning, av troverdighet i form av realisme og identifikasjon (s. 23). Det språklige kriteriet finner hun at opptre nærmest «pliktskyldig» (s. 24): «I motsetning til bokslukerne

gjøres ikke koblingen mellom språk og forestillingsevne eksplisitt» (s. 24). Tekstens tankekraft finner hun har en avgjørende betydning for hvordan ungdomsleseren oppfatter kvalitet. Studien viser at ungdomsskoleelever er fokuserte på hvilke refleksjoner bøkene kan gi dem (s. 24).

I artikkelen *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner* (2014), redegjør Kari Anne Rødnes for forskning på erfaringsbaserte og analytiske skjønnlitterære teksttilnæringer i norske klasserom. I studier der elevers arbeid med skjønnlitteratur i ungdomsskole og videregående skole (s. 2) har vært i fokus, finner hun at flere forskere peker på språklig bevissthet som viktig, særlig i de analytiske tilnæringsmåtene. Bruk av metaspråk i litterært arbeid er sentralt i, blant annet, Dag Skarsteins (2013, ref. Rødnes, 2014, s. 10) studie av elevers fiksjonsevne. Språket gjør dem i stand til å gå inn i nye kontekster og oppdage nye perspektiv. Leserroller og lesemåter fremheves som avgjørende når det gjelder elevenes måter å forstå tekstene på. En analytisk tilnærming vil dermed kunne fungere som et redskap til å utforske og nærlese tekster (Rødnes, 2012. ref. Rødnes, 2014, s. 10). Samtidig finner Rødnes (2014, s. 10) at de analytiske arbeidsmåtene vektlegger kunnskap om tekst. Gunilla Molley (2002, ref. Rødnes, 2014, s. 3), som har studert møter mellom elev, lærer og litteratur, mener en slik tilnærming gjør at elevene ikke opplever relevans til litteraturen. Dette underbygges også av Kjælens (2013, s. 198) doktorgradsavhandling som blant annet undersøker hvordan lærere på best mulig måte kan undervise for å utvikle litterær kompetanse hos elevene. Gjennom erfaringsbaserte metoder viser ulike studier at elevenes identitetsutvikling vil være i fokus. Når de kjenner igjen elementer kan de bruke egne erfaringer til å forstå tekstene.

## 2.2 Om litteraturkritikk og kvalitetskriterier

Ifølge professor i lingvistikk, Per Thomas Andersen (Andersen m.fl., 2012, s. 275), vil det å utføre litteraturkritikk dreie seg om å bedømme. Å undersøke, forklare, kommentere og fortolke er sentralt i en slik handling. For Erik Bjerck Hagen (2004, s. 16), professor i allmenn litteraturvitenskap, er måten kvalitet blir beskrevet på, hvordan man utøver dømmekraft, og hvordan bedømmelsen begrunnes viktige spørsmål for å bestemme litterær kvalitet. Å fastsette hva som skal være gjeldende *kriterier*, og anvendelsen av disse, har imidlertid alltid vært et problemfelt innen litteraturkritikk. Hagen (2004, s.19) mener kvalitet ofte har blitt behandlet som noe som åpenbarer seg selv i en tolkning, der resultatet av tolkningen

automatisk bestemmer om teksten er god eller ikke. Han peker med dette på utfordringen i tilknytning til vitenskapen, som i neste rekke dreier seg om litteraturkritikk som en mer underkjent gren av litteraturvitenskapen (Hagen, 2004, s. 20). Et annet problem er litteraturkritikkens sammenheng med dømmekraften: Når *smaken* i litteraturkritikk blir avgjørende hva angår kvaliteten, får kritikerens rolle stor betydning. Med et slikt perspektiv på forskning har forbindelsen til litteraturvitenskapen alltid vært skjør (Hagen, 2004, s. 16). Kritikerens rolle, og bevisstheten rundt det å skjelne mellom det som er «godt» og «mindre godt», må derfor være forankret i bestemte prinsipper der vurderingen tar hensyn til hele spekteret av et litterært verk, ifølge Hagen.

Å vurdere ungdomslitteratur er vanskelig og krevende, og det er heller ikke gitt hvem som er de beste til å utføre slike handlinger. Det finnes imidlertid ulike teorier som presenterer kriterier som kan nyttiggjøres i en kritikkvurdering, og som også definerer hva litteraturkritikk er. I norsk sammenheng har særlig Hagen (2004) og Andersen (1987) hatt betydning. De representerer ulike måter å beskrive litterær kvalitet på, med utgangspunkt i Immanuel Kants teori om dømmekraften (Hagen, 2014, s. 52) E.D Hirschs hermeneutikk (Andersen, 1987, s. 21), og Monroe Beardsly sin teori om estetikkens viktighet i litteraturkritikk (Andersen, 1987, s. 22). Ifølge Andersen (1987, s. 17) «(...) fins ingen kritikk uten kriterier». Kritikere altså ikke kan bedømme litteratur uten å anvende kriterier. Videre mener Andersen at kritikeren må *kjenne* sine kriterier for å kunne gi en grundig vurdering (s. 17). Bestemte kriterier gjør det altså mulig å vurdere hvilke kvaliteter man kan spore i en bok. Det er kriteriene, sier Andersen, som kan si om litteraturen er god eller ikke.

Hagens arbeid (2004) med å fremsette prinsipper for litterær kvalitetsvurdering kan oppfattes som et forsøk på å bringe litteraturkritikk nærmere vitenskapen. Tolkning og analyse står sentralt i en litterær kvalitetsvurdering. På samme måte som i vitenskapen blir argument og motargument ført som bevis (Hagen, 2004, s. 19-22). Resultatet vil være enighet eller uenighet. Dermed beviser Hagen at det er noe mer enn kun en subjektiv vurdering. Han innser samtidig at en vurdering av litterær kvalitet aldri vil være objektiv eller endelig bevisbar. Derfor må en kritiker etterstrebe en tilnærming av en vurdering som tar hensyn til nettopp det: Den litterære kvaliteten må bygge på den enkeltes skjønn sammen med observerbare «fakta» i en tekst (Hagen, 2004, s. 20).

## 2.3 Nasjonal satsning på lesefremmende tiltak

Fordi materialet i oppgaven min består av anmeldelser skrevet av deltakere i Uprisen, er det naturlig å se nærmere på denne prisen. Uprisarbeidet er en del av en større satsning på lesefremmende tiltak iverksatt av Kulturdepartementet (Kulturdepartementet, 2018). Da vil det innledningsvis være hensiktsmessig undersøke hvordan dette har foregått. Før jeg går inn på en beskrivelse av arbeidet med Uprisen, vil jeg derfor gi en kort oppsummering av den senere tids nasjonale satsning på tiltak som tar sikte på å fremme lesing blant barn og unge.

*Leselyststrategien* ble lagt fram i 2013 (Kulturdepartementet, 2013a), og er en del av en større satsning på økt leselyst blant barn og unge, *Leseløftet 2010-2014* (Kulturdepartementet, 2008/2009). Som en følge av dette ble det i statsbudsjettet for 2013 bevilget 1,2 millioner kroner til denne satsningen, med følgende pressemelding (2013b, 07.05): «Alle som har en leselyststrategi de ønsker å iverksette kan søke om midler». Dette førte til en oppblomstring av en rekke lesetiltak på ulike arenaer. Regjeringen fulgte opp satsningen i statsbudsjettet for 2019: «Regjeringen foreslår å bevilge 10 millioner kroner til tiltak som fremmer leselyst og glede blant barn og ungdom (..)» (Kulturdepartementet, 2018). Blant midlene er 6,5 millioner kroner øremerket styrking av kvalitet og formidling av barne- og ungdomslitteratur gjennom Norsk kulturfond. Fondets formål er å gjøre kunst og kultur tilgjengelig for befolkningen, og i dette står styrking av barn og unges leseengasjement sentralt (<https://www.kulturradet.no/norsk-kulturfond>). Gjennom bevilgninger til ulike organisasjoner som arbeider med lesefremmende tiltak ivaretar de denne oppgaven. Ifølge nettstedet Periskop.no, (Christensen, 2015), et tverrfaglig tidsskrift om kunst for barn og unge, dreier tiltakene seg blant annet om foredrag der tilhørerne får innblikk i ny litteratur for deres målgruppe, og opprettelse av ulike nettsider der unge gir hverandre bokanbefalinger. Foreningen *Les!* har fått midler for å gjennomføre leseprosjekter, og særlig har etableringen av bokpriser vært et viktig leselysttiltak for å engasjere skoleelever. *Uprisen* er en av disse. Dette er Norges eneste rene bokpris for ungdom, og ungdomsskoleelever er aktive deltakere (<https://uprisen.no/om-uprisen/>).

### 2.3.1 Uprisen: Bakgrunn, formål og organisering

Uprisen deles hvert år ut på vegne av Foreningen !les i samband med Norsk litteraturfestival og Den Kulturelle Skolesekken, DKS (<https://uprisen.no/om-uprisen/>). DKS er tilknyttet Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet, og har som formål å legge til rette for at

elever møter og opplever ulike kunstformer, blant annet gjennom ulike litteraturtiltak (Den kulturelle skulesekken, 2016). Alle grunnskoleelever skal få ulike tilbud som bidrar til dette. Fylkeskommunen har hovedansvaret for organiseringen av tiltakene som blir iverksatt, mens finansieringen blir gjort gjennom spillemidler fra Norsk Tipping. Den andre samarbeidspartneren i Uprisarbeidet er Norsk Litteraturfestival. Dette er et årlig arrangement, Nordens største i sitt slag (<https://www.litteraturfestival.no/festivalen/om-festivalen/>). Festivalen organiserer også ulike treffpunkter for barn, unge og voksne i ulik alder. Utdeling av Uprisen er et av høydepunktene (<https://www.litteraturfestival.no/festivalen/prisutdelinger/>).

Foreningen Les! har det overordnede ansvaret for gjennomføringen av de ulike prosessene tilknyttet prisen. Organisasjonen ble etablert i 1997 med formål om å fremme lesing blant befolkningen (<https://uprisen.no/om-uprisen/>). Den står blant annet bak bokpriser som Bokslukerprisen, Uprisen og Ungdommenes kritikerpris (<https://foreningenles.no/prosjekter>). I arbeidet med Uprisen inviteres ungdomsskoleelever til å delta i kåringen av årets beste norske ungdomsbok. Prisen knytter seg også til kompetansemål i læreplanen i norsk. Å lese og analysere tekster, skrive ulike tekster ut i fra et mønster av eksempeltekster, skrive argumenterende tekster med begrunnede synspunkt, er noen av referansene som er publisert i sammenheng med arbeidsinstruksjonen for anmelderklassen (<https://uprisen.no/laerersider/anmelderklassene/>) Årene 2007-2010 stod en voksenjury bak nominasjonene, men fra 2011 ble det lagt til rette for at ungdommene selv skulle bli en del av dette arbeidet. De vurderte ungdomsbøker ved å skrive bokanmeldelser. Deretter ble det foretatt nominasjoner og kåringer på bakgrunn av meldingene (Bakken i e-post, mottatt 19.09.2018). Dermed ble Uprisen en ren ungdomspris. Sammenlignet med andre priser, som gjerne har en jury bestående av fagfolk, er denne derfor unik. Bokanmeldelser og juryarbeid med ungdommer som deltakere er fremdeles sentralt. Et viktig formål med arbeidet er også at alle elever skal bli engasjert: Både lesere og ikke-lesere fra alle kanter av landet blir invitert til å bidra. Frem mot den endelige kåringen av Uprisen skal man gjennom flere prosesser med mange involverte. I det følgende vil jeg gjøre rede for de ulike nivåene arbeidet består av.

### 2.3.2 Uprisen: Anmelderklassene, nominasjonsjuryen og juryklassene

Proessen i Uprisen starter med et initiativ fra klassene selv: En skriftlig søknad om å bli anmelderklasse sendes Foreningen !les. Deretter foretas et valg basert på søkerens grad av engasjement. Ulike trinn blir representert. I tillegg er det et mål å ivareta god geografisk



spredning (Bakken i e-post, mottatt 16.11. 2018). De 30 utvalgte anmelderklassene forplikter seg til å anmelde årets norske ungdomsbøker i løpet av høsten på vegne av Uprisen. Disse publiseres på Uprisens nettsider. Det er utarbeidet en tipsliste (<http://uprisen.no/laerersider/hvordan-skrive-en-anmeldelse/>) til hva som kan være relevant å se på i en bokanmeldelse, og innholdet i den vil jeg komme tilbake til. Oppskriften ligger lett tilgjengelig på Uprisens nettside. Et viktig poeng er likevel at anmelderne står fritt til å ta med det de mener er relevant i vurderingene sine, og ved selv å bestemme hva som avgjør om en bok er god eller ikke, synliggjøres deres stemme i litteraturfeltet. Innholdet i anmeldelsene bestemmer hvilke fem bøker som blir nominert til finalerunden påfølgende vår. På Uprisen.no er det åpent for alle ungdommer å skrive sin vurdering av de aktuelle bøkene, også de som ikke er deltakere – man ønsker å engasjere flest mulig (Bakken i e-post, mottatt 16.11. 2018). Læreren som er ansvarlig for anmelderklassen må i august delta på et lærerseminar der det gis en innføring i litteraturkritikk og skrivetips for elevene (<https://uprisen.no/laerersider/anmelderklassene/>).

Nominasjonsjuryen består av tre til fem elever som skal velge årets fem beste ungdomsbøker. I arbeidsinstruksen heter det at: «Juryen skal lete etter de bøkene som har fått mest ros og skapt mest engasjement blant norske ungdom.» (<http://uprisen.no/12089-2/>). Dette innebærer ikke at de skal vurdere bøkene. I stedet gjennomgår de alle anmeldelser og gjør sine vurderinger ut fra disse. Argumentene er i fokus, og ikke hva juryen selv mener om litteraturen. Ungdomsskoleelever sender selv en skriftlig søknad om å få delta i nominasjonsjuryen, og blir, etter en samtale med leder i Foreningen !les, valgt av de prosjektansvarlige i Uprisen. Viktige kriterier for utvelgelsen er samarbeidsvilje, motivasjon, og litteraturinteresse (<https://uprisen.no/uprisen-soker-anmelderklasser-til-hosten-2018/>). De detakende må også ha stor lesekapasitet. Til slutt vil engasjementet søkerne viser for arbeidet veie tungt i avgjørelsen om hvem som velges (Bakken i e-post, mottatt 19.09.2018).

Neste trinn i prosessen skjer på fylkesnivå. DKS i syv utvalgte fylker velger én skoleklasse hver på 9.trinn på bakgrunn av innsendte deltakersøknader. Disse utgjør juryklassene. Det er et poeng at fylkene rullerer på oppgaven med å velge juryen. På den måten sikrer man at flest mulig ungdommer får delta. De må lese alle de fem nominerte bøkene, og arbeider med vurderinger av disse (<https://uprisen.no/12089-2/>). Elevene i juryklassene får også kritikkopplæring. Dette innebærer to-tre besøk av en lokal litteraturkritiker, *kritikkfadder*en. Han/hun skal bistå elevene i arbeidet med kriterier, bidra til bevisstgjøring om

litteraturkritikk, og å gi veiledning om god argumentasjon. På Uprisens nettside foreligger det en henvisning til en tipsliste som kan konkretisere dette arbeidet (<http://ungdommenskritikerpris.no/laerersider/kritikerfadder/>). Den aktuelle fremgangsmåten er opprinnelig tiltenkt prisen som deles ut av elever i videregående opplæring: Ungdommens kritikerpris. Kritikkerfadder som bidrar i arbeidet med Uprisen står fritt til å gjennomføre veiledningen slik de selv ønsker. Man kan likevel anta at en del av de som underviser juryklassene vil nyttiggjøre seg av disse tipsene, eller ha en lignende tilnærming til arbeidet. Avslutningsvis foretar juryklassene en avstemning basert på det klassen har kommet frem til i det foregående arbeidet. Den endelige vinneren kåres på Storjury møtet. Her er alle juryklassene representert (Jacobsen, 2011).

Et uttalt hovedmål i vurderingsarbeidet i Uprisen er å lete etter gode og dårlige sider ved de ulike bøkene. Å undersøke malene legger opp til måten det kan gjøres på kunne få frem hvordan deltakerne arbeider med å skille god fra mindre god litteratur. Oppskriftene kan bidra til å synliggjøre prisens teoretiske grunnlag som vil være relevant i analysen av læringspotensialet et slik arbeid kan ha. Derfor vil jeg redegjøre for malene i kapittel tre.

## 2.4 Utvalg av materiale

Når problemstillingen min innebærer å undersøke kriterier og læringspotensial vil analyse av bokanmeldelser stå sentralt i arbeidet. I meldingene deler ungdomsskoleelever meningsytringer om bøkens kvalitet. Det fremstår som selvstendige vurderinger der de uttaler seg om sine litterære opplevelser. Samtidig kan måten de kommenterer bøkene på indikere hvilke teksttilnæringsmetoder er brukt, og hvilke erfaringer bøkene kan ha gitt dem.

Jeg har konsentrert meg om anmeldelser av et utvalg bøker som har vært nominert fra årene 2014-2018. Bøkene er valgt med tanke på å få en viss sjangerbredde. Det kan gi meg innblikk i hva som vektlegges når ungdommene vurderer ulik litteratur, og hva slags betydning sjangeren eventuelt kan ha for de kriteriene som blir brukt. Spenningsbøker er imidlertid tydeligst representert i bøkene som nomineres i Uprisen, og derfor er to av de tre bøkene i mitt utvalg i denne sjangeren. Jeg har også valgt en samtidsrealistisk ungdomsroman, da denne type bøker ved flere tilfeller har vært nominert.

De ulike bøkene er: *Svarte Mathilda III* (Røssland, 2013), *I morgen er alt mørkt: Brages historie* (Mostue, 2014), og *Kan vi ikke bare late som* (Sandmo, 2017). *Svarte Mathilda III* har 15 tilhørende anmeldelser, og ble nominert i 2014. Dette er siste bok i en grøsserserie på totalt tre bøker. Leseren følger hovedpersonen Elisabeths ferd på sporet av vandrehistorien om Svarte-Mathilda fra Hardanger på 1800-tallet. I den tredje og avsluttende boka, opptas jakten i den italienske byen Venezia. Gjennom en parallellhistorie fra Venezia på 1500-tallet får Elisabeth kjennskap til historien om Svarte-Mathilda. Vinneren fra 2015, *I morgen er alt mørkt: Brages historie* (Mostue, 2014) har 41 anmeldelser og en jurybegrunnelse knyttet til seg. Dette er første bok av en serie på i alt tre spenningsbøker i undersjangeren dystopi. Brage, romanens hovedkarakter, får et stort ansvar når en livsfarlig virusmitte meldes å ha ankommet Norge. Han må overleve i villmarken, og må kjempe for både eget og andres liv. *Kan vi ikke bare late som* (2017) skrevet av Camilla Sandmo, nominert i 2018, har 47 tilhørende bokanmeldelser. Emma er hovedpersonen i denne samtidsrealistiske ungdomsromanen. Som andre ungdommer opplever hun et stort press når det gjelder prestasjoner på ulike plan, og står overfor personlige utfordringer, som identitet og seksualitet.

#### 2.4.1 Bokanmeldelsene

Utvalget består av 103 anmeldelser. De fleste spenner seg fra mellom 15 til 20 linjer, mens de lengste teller rundt 60. Et fåtall av anmeldelsene er korte, og under fem består av tre eller færre setninger. Det fremkommer ikke hvem av anmeldere som er deltakere i anmelderklassene. I anmeldelsene beskriver, begrunner og argumenterer ungdommene for sine meninger om de respektive bøkene. De aller fleste gir også terningkast. Anmeldelsene kan ansees å være et hensiktsmessig materiale når det gjelder å undersøke kriterier ungdomsleserne opererer med når de vurderer litteratur. Når elevene redegjør for egne opplevelser av de ulike bøkene i anmeldelsene, får det også frem hvordan elevene har vurdert og lest bøkene. Det kan synliggjøre hva slags læring et slikt arbeid kan ha. Derfor kan bokanmeldelsene også være et utgangspunkt for oppgavens andre formål med å avdekke læringsmuligheter i arbeidet med Uprisen.

Alle de 103 anmeldelsene er publisert på Uprisens nettside, og blir fortløpende lagt ut etterhvert som de skrives (<https://uprisen.no/laerersider/anmelderklassene/>). Opplysningene som blir delte er offentliggjort, og således allerede tilgjengelige for allmennheten. Med tanke på etiske hensyn vil det være særlig to spørsmål som er viktige å drøfte.

For det første må det vurderes om elevene gir personopplysninger som er av en slik art at det bør innhentes samtykke fra de involverte. I samråd med veileder har jeg vurdert det slik at informasjonen i materialet som blir brukt ikke vil utlevere deltakerne. Det skriftlige materialet som elevene har produsert, inneholder ingen sensitive opplysninger. Det vil heller ikke være mulig å kople de enkelte sitatene til de personene som blir sitert.

Et annet etisk hensyn kan knyttes til formålet med studien. I bokanmeldelsene sier elevene noe om hva de liker, og ikke liker ved bøkene. Når målet med undersøkelsene mine er å finne kriterier som blir brukt, vil elevenes ytringer bli brukt til et formål som er likt det de er forespeilet som deltakere i Uprisen. Materialet blir dermed ikke brukt til noe annet enn det som har vært intensjonen med bokanmeldelsene.

### 3. Teori

I det følgende vil jeg presentere de teoriene som danner grunnlaget for innholdsanalysene av elevenes bokanmeldelser. Når undersøkelsene knytter seg til en bestemt aldersgruppe, og deres meninger om bøker, vil det være hensiktsmessig å bruke teori som kan gi meg innsikt i ungdomsleseres litteraturpreferanser. Dette vil utgjøre første del av kapitlet. I ungdommers kriteriebruk en viktig del av det jeg undersøker. Neste delkapittel vil derfor presentere teorier om litterære kriterier i det litteraturkritiske fagfeltet. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for teori om læringssyn. Uprisen arbeidet sitt til læreplanmålene i norskfaget. Derfor får arbeidet en nær sammenheng til skolen og det læringssynet læreplanen baserer seg på, kalt *literacy*. Jeg har derfor valgt å fokusere på literacysynet.

#### 3. 1 Ungdomsleseren

J.A. Appleyards (1991) studier kartlegger ulike lesenivå som han knytter til forskjellige aldersgrupper. Han mener bestemte litterærpreferanser kan synliggjøres ut fra alder, og redegjør for hele aspektet, fra barn («den lekende leseren» og «leseren som helt/heltinne») til voksen («den pragmatiske leseren»). En fremstilling av forutsetningene en ungdomsleser vil kunne ha i møte med litteratur, vil danne en ramme for teoriene om litterær kvalitet med hensyn til ungdomsskoleelevenes lesing. Det kan bidra til å synliggjøre de kriteriene i litteraturkritikken som er relevante for denne aldersgruppen, men også gi økt innsikt i begrunnelsene. En innvending mot å kategorisere de ulike lesenivåene, slik vi finner det i Appleyards (1991) studier, er at det kan forenkle noe som er svært komplisert (Hennig, 2010, s. 53). Derfor mener blant andre litteraturforsker Åsmund Hennig (2010, s. 53-54) at de ulike lesestadiene må forstås som generelle, og ikke som et mønster alle passer inn i. Jeg vil først og fremst konsentrere meg om Appleyards skissering av ungdomsleseren, men fordi det kan være ulikheter i lesenivå blant ungdommer vil jeg starte med en kort oppsummering av det han kaller «barneleseren».

Med *barneleseren* mener Appleyard (1991, s. 57) barn i alderen 6-12 år, og omtaler nivået som «leseren som helt/heltinne». Sylvi Penne (2001, s. 293) beskriver betegnelsen som yngre leseres søken etter identifisering «med den handlende heltearketypen». Ifølge Appleyard blir helteperspektivet tydeligere desto eldre de blir, og mange i 11-12-årsalderen vil identifisere seg med helten som ordner opp og som tar kontroll. Han (Appleyard, 1991, s. 59) mener lesing i denne alderen preges av to hovedformål: 1) Et redskap til å finne og organisere

informasjon, og 2) Et verktøy som kan bidra til å utforske en indre verden. Dette kommer som en følge av startet skolegang og møtet de får med opplæringen. Appleyard (1991, s. 60) sier også at barn på dette stadiet ofte vil søke spenning og eventyr i bøkene de leser. De er opptatte av plotet: De yngste barna vil kunne beskrive hovedstrukturen i en fortelling, mens de eldre evner å gjøre rede for et mer sammensatt handlingsforløp (Appleyard, 1991, s. 65). Dette viser hvordan den kognitive utviklingen påvirker leseforståelsen. Det er sannsynlig at hovedvekten av unge lesere ikke vil fokusere på karakterenes indre liv. Mange barnebøker har derfor en narrativ struktur som mangler en personlig utvikling hos hovedpersonen (Appleyard, 1991, s. 73).

Ungdomsleseren blir av Appleyard (1991, s. 94) karakterisert som «den tenkende eller meningssøkende leseren». I denne aldersgruppen befinner elever i ungdomsskole og videregående seg (Penne, 2001, s. 288). Mens en barneleser er mest opptatt av den ytre handlingen, vil en leser i ungdomsskolealder i tillegg til historiens konkrete forløp, også være opptatt av hvordan fortellingen kan forstås på det indre plan (Moe, 2018, s. 23). Det å forstå verden og virkeligheten er et utgangspunkt for å forstå både seg selv og andre, sier Penne (2001, s. 302). Til forskjell fra barneleseren vil ungdommer ha høyere tolkningskompetanse som gjør dem i stand til å få innsikt i de ulike lagene en tekst består av. Samtidig vil en ungdomsleser være subjektiv i sine tolkninger – det er «her og nå»- opplevelsen som teller. Mye dreier seg om det de kan relatere seg til. I følge Appleyard (1991) har en voksenleser et enda høyere tolkningsnivå som gir større forståelse av tekstens rammer og kontekst. Dermed vil måten ungdommer oppfatter en tekst ofte skille seg fra andre aldersgruppers forståelse.

For Appleyard (1991, s. 101) fremstår ungdomsleseren som en involvert leser. Det dreier seg om mer enn interesse for handlingen: «It involves a total immersion in the experience, so that the distinction between the subject and the object of the experience breaks down» (Appleyard, 1991, s. 101). Når leseren blir så revet med at han/hun og boka nærmest smelter sammen, som Appleyard her skildrer, vil det forutsette at de kan leve seg inn i det som leses. Det kan komme til uttrykk i intense emosjonelle reaksjoner, og viser hvordan ungdomslesernes innlevelse kan føre til sympati med karakterene i bøkene. Ifølge Appleyard (1991, s. 101) vil en ungdom derfor søke identifikasjon med karakterene i en tekst. Behovet for å forstå handlingen ut fra egne erfaringer og eget tankesett, slik også Penne fremhever, er tilstede hos en leser i denne alderen. Det gjør at de også vil reflektere over det som skjer i bøkene. De stiller seg mer evaluerende til handlingen enn å bare bli oppslukt av den. Her skiller altså

ungdomsleseren seg fra barneleserstadiet som Appleyard skisserer. Hennig (2010, s. 35) omtaler dette som en identitetssøken som er todelt: På den ene siden, at leseren likner en av karakterene, og på den andre, et ønske om å være lik de personene han/hun leser om. Ifølge Svein Slettan (2014, s.22-23) mener livsmestring er grunnen til disse to perspektivene på identitet. Ofte vil bøkene fremstille at hovedpersoner i krise og forandring takler situasjonene. På den måten formidles håp til ungdomsleserne. Appleyard (1991, s. 109) viser til Northrop Fries studier for å forklare hvorfor ungdommer også leser bøker der enkeltindivider settes opp mot samfunnet. Frykten for å bli tilsidesatt, eller mangel på tilhørighet står sentralt i slike fortellinger. Det passer ungdomsleserens nyvunnet innsikt om at livet ikke bare består av solsider. Den typiske ungdomsleseren vil søke litteratur som formidler historien som nær og relevant, og som reflekterer deres liv og virkelighet (Appleyard, 1991, s. 109). Realistiske og tankevekkende fortellinger foretrekkes ofte fremfor rene spennings- og fantasibøker (Hennig, 2010, s. 56).

En god historie setter i gang tankevirksomhet hos en ungdom, ifølge Appleyard (1991, s. 110). Hennig (2010, s. 54) forklarer det med at de begynner å «tenke på å tenke». Metabevisshet skaper dialogpreget lesing: Egne tanker går parallelt med refleksjon rundt karakterene. Hovedpersonens motiv og følelser blir sammenlignet med det leseren selv føler og tenker. At leserne søker etter en dypere mening gjemt i teksten er del av leseprosessen, sier Appleyard (1991, s. 111). Meningen oppdages ved å forsøke å forstå de ulike nivåene teksten har. De inntar et høyere abstraksjonsnivå. Appleyard (1991, s. 113) påpeker imidlertid at ungdomslesernes tolkning ofte innebærer å komme frem til en fasit. Mens den voksne leseren er bevisste på hvordan tolkninger kan gi ulike svar, vil svaret ungdomsleseren finner ofte bli ansett som fakta fordi de ikke alltid har tilstrekkelige redskaper i møte med en tekst (Appleyard 1991, s. 113). Dette utgjør et tydelig skille mellom den voksne og ungdommen som leser.

Appleyards (1991) beskrivelse av hva ungdomsleseren er opptatt av når han eller hun leser bøker skaper forventninger til hvilke kriterier de kan tenkes å bruke i møte med litteratur. Særlig vil en ungdomsleser kunne være opptatt av å lese om personer de kan kjenne seg igjen i. At de blir involverte i fortellingen, og at historien som blir fortalt er fremstilt troverdig kan også fremstå som viktig. Samtidig vil det kognitive nivået hos en ungdom utfordre tekstens dypere mening. Hva forfatteren ønsker å fortelle, eller hva en bok lærer dem kan også, ut fra Appleyards studier, være fremtredende.

### 3.2 Erik Bjerck Hagens syn på litteraturkritikk

I boken *Litteraturkritikk: en introduksjon* (2004) diskuterer Hagen hva litterær kvalitet er og hvordan dette kan beskrives. Ifølge ham finnes det ikke noe bestemt i en tekst som gir den litterære kvaliteten. Kvalitet er heller ikke konstant: En bok som er god første gang trenger ikke å være god den neste. Kvalitetsopplevelsen kan dermed ofte være situasjons- og individbetinget. Fremfor å formulere bestemte kriterier, vil Hagen (2004, s. 25) derfor heller bruke begrepet *symptomer* på kvalitet. Symptomene kan i neste omgang avgjøre kvaliteten. Opplevelse av kvalitet dreier seg om smak og leseerfaring. Når litteraturen vekker reaksjoner gir det leseren mulighet til å undersøke hva som forårsaket det (Hagen, 2004, s. 25-26). Smaken kan ikke alene fungere som et kvalitetskriterium, men vil kunne beskrive opplevelser et verk gir leseren. Leseerfaringen vil gi smaken større eller mindre gyldighet. Først når beskrivelsen av en smaksopplevelse basert på leseerfaring blir brukt i argumentasjonen for at en tekst er god, middels, eller mindre god, vil man ha mulighet til å avgjøre om et verk er godt eller ikke.

Hagen (2004, s. 25) mener at arbeid med å definere litterær kvalitet må være «en ideell *interaksjon* mellom det subjektive og det objektive». I samhandlingen er kritikeren deltaker. Hagen fremmer med det en tekstekstern tilnæringsmåte. I stedet for å betrakte verket internt, slik en del litteraturkritikere gjør, mener han at et samspill mellom forfatteren, litteraturen som leses, og andre lesere vil kunne skape en felles preferanse av det som blir definert som godt. På den måten hindrer man at den individuelle smaken blir det eneste kriteriet (Hagen, 2004, s. 25-26). Slik jeg forstår det kan dette bety at de kriteriene som blir brukt av flest anmeldere vil kunne oppfattes som mer gyldige. Ved å se på tekstvurdering som en samhandling vil man også ta hensyn til det som ligger utenfor teksten, som samfunnet og kulturen den er en del av (Andersen m.fl. 2012, s. 19). Talspersoner for en tekstintern betraktningmåte mener hensynet til verkets egenart uteblir når man trekker inn eksterne faktorer (Budvik, 2012). Ungdommers oppfatninger av bøker preges ofte av den konteksten de befinner seg i. Derfor vil de sannsynligvis også bruke egne erfaringer, forforståelse og kontekst når de vurderer en bok. Dette gir en mer tekstekstern tilnærming, og etter min oppfatning vil denne betraktningmåten derfor kunne bidra til å styrke ungdommers legitimitet som litteraturkritikere.



En utfordring i litteraturkritikk er ifølge Hagen (2004, s. 13), koblingen mellom tradisjon og individualitet. Vurderinger som kun tar utgangspunkt i egen tid og eget sted blir fort subjektive. Glemmes hensynet til verkets samtid og den litteraturkritiske sammenhengen, mister man viktige perspektiver i vurderingen, sier Hagen (2004, s. 13). Ved første øyekast kan dette synet virke som å avfeie mange ungdommer som gode kritikere. Det vil være ulik leseerfaring blant elevene som har vurdert bøkene. Flere av dem vil naturligvis mangle kjennskap til litteraturkritiske tradisjoner. Er det da slik å regne at anmeldelser som blir gjort av en med mindre kunnskap om dette blir ansett for å være «mindre gode» vurderinger? Hagen (2004, s. 13-14) påpeker at spenningen mellom kunnskap om tradisjon og nåtid er utfordrende. Med det viser han at spekteret av ulike erfaringer er så stort at det ikke vil kunne avgjøre om litteraturkritikk er god eller dårlig. Ungdommer har god kunnskap om egen samtid, og det som skjer her og nå er i fokus når de leser bøkene. De er mer oppdaterte på områder der voksne kommer til kort. Når det da er ungdomslitteratur de skal vurdere, finnes det vel neppe kritikere med mer kunnskap enn ungdommene selv, om hva nettopp de definerer som kvalitet.

### 3.2.1 De syv symptomene på kvalitet

Hagen (2004, s. 26-27) viser til syv symptomer på kvalitet som han mener er avgjørende i en litterær kvalitetsvurdering. Det første av disse kaller han for *de fysiske reaksjonene*. En bok kan blant annet gi oss gåsehud, vekke avsky, irritere oss, eller vekke begeistring. Slike reaksjoner tar hensyn til de litterære erfaringene vi har med oss i møte med en ny tekst (Hagen, 2004, s. 27). Det finnes imidlertid utfordringer ved dette symptomet. Loftesnes (2007, s. 19) påpeker i sitt arbeid om vurdering av litterær kvalitet, at ved å fokusere på leserens følelser, eller rettere sagt mangelen på dem, står man i fare for å miste verket som det sentrale. En vurdering kan fortelle mer om personen som leser enn litteraturen som blir lest (Loftesnes, 2007, s.19). Hagen (2004, s. 27) har nok også tenkt på dette når han uttaler at gode leseropplevelser ikke nødvendigvis er det samme som litterær kvalitet.

Hagens (2004, s. 27) andre symptom er å kunne *beskrive* den kvalitetsfølelsen vi kjenner på. Eksempelvis vil de fysiske reaksjonene først kunne bli avdekket som et kvalitetstegn når de er skriftliggjorte, og skiller seg fra det umiddelbare. I det vi setter ord på kvalitetsbeskrivelsen vil vi kunne reflektere over hva det ved litteraturen som fenger oss. Litteratur som vekker sinne, gråt og latter vil, ifølge Hagen (2004, s. 27) bære kvalitetstegn. Samtidig kan man spørre seg om kvalitet lar seg beskrive i alle sammenhenger, særlig der reaksjoner oppstår i

møte med litteratur. For en ungdom som ikke alltid ønsker å dele «alt» med omverdenen, kan det være utfordrende å skulle gi uttrykk for de følelsene som oppstår når en bok leses. Beskrivelser av reaksjoner forutsetter dessuten et språklig verktøy. Manglende språk kan hindre vurderingen i å bli formulert slik man ønsker. Min erfaring er at selv for en med et ordforråd lik det som gjerne er forventet på ungdomsskolenivå, er det å uttrykke seg presist en vanskelig oppgave. Bevissthet om hva et mindre ordforråd kan gjøre med kvalitetsbeskrivelsen vil derfor være viktig.

Det tredje symptomet kaller Hagen (2004, s. 28) *andres mening*: «Dersom andre liker det vi misliker eller omvendt, *kan* det være et tegn på at vi har følt eller tenkt galt med hensyn til saken det gjelder». I samtale med andre kan eget perspektiv både utvides og nyanseres. Flere stemmer vil kunne til å gjøre kritikken mer gyldig. Selv om total enighet er vanskelig, vil det at flere liker det samme være en pekepinn på at verket kan ha litterære kvaliteter.

Det fjerde symptomet omtaler Hagen (2004, s. 28) som en teksts *varighet over tid*. Forklaringer er slik: «God litteratur kaller vi den som tåler gjenlesing og som blir bedre ved annen gangs lesing og enda bedre tredje gang» (s. 28-29). Om vi leser en bok flere ganger fordi vi liker den, finner vi ofte overraskelser som avdekkes etter hver gang vi leser den. Dette vil nok særlig gjelde den litteraturen vi omtaler som «klassisk»: Verk samlet i en kanon, skrevet i en annen tid, og som har blitt lest av mange til ulike tider. Det fjerde symptomet ligger også nært Hagens (2004, s. 29-30) femte symptom: *Hva verket betyr for våre liv*. Dette kan, slik jeg ser det, omfatte de bøkene vi anser som klassikere, men det kan også dreie seg om den subjektive leseopplevelsen. Bøker lest i en bestemt kontekst kan gi minner. Samtidig kan det gi følelse av at det har endret noe i oss. Slik kan en tekst stadig dukke opp i tankene våre og bidra til å utvide forståelsen av oss selv og det som er rundt oss. Hagen (2004, s. 29) mener kvaliteten viser seg nettopp når vi verdsetter litteraturen som noe betydningsfullt: «Det finnes bøker som når de først er lest, ikke kan tenkes ulest». Slik jeg forstår det, kan dette symptomet imidlertid endres over tid. Noe man liker ved første øyekast, kan falme gjennom et lengre tidsrom. Litteratur vi bærer med oss en stund i livet kan forkastes i møte med ny litteratur. Derfor skiller det seg også tydeligere fra Hagens fjerde symptom.

Et verks *språklige kvaliteter* er Hagens (2004, s. 30) sjette symptom. Det er dette som ofte gjør at vi husker bøkene vi har lest. I så måte er dette symptomet knyttet til det fjerde, men her handler først og fremst om det språklige aspektet: «Vi leser litteratur for å få

*språkopplevelser* eller *språkerfaringer*», sier Hagen (2004, s. 30). Kjennetegnet på kvalitet forklares som en opplevelse av å måtte få med seg hvert eneste ord, eller å være redd for å gå glipp av formuleringer i teksten som gir leseren en god, og gjerne en ny, språkopplevelse. Selv om lesere har ulike syn på hva som er gode formuleringer, kan det være enklere å peke på dette som noe bestemt i en tekst, og det kan lettere bli vurdert på en forholdsvis objektiv måte.

Hagens (2004, s.30) syvende symptom er formulert slik: «Den virkelig *gode* litteraturen gir oss på den ene side et sjokk av annerledeshet, av å bli overveldet av noe som er større og mektigere enn oss selv». Symptomet oppsummerer på mange måter hva det er som gjør at vi betegner en bok som god, mener Hagen. Kvalitet er når et verk henvender seg til oss på en intim og personlig måte. Man opplever å bli revet vekk fra tid og sted, inn i en ny og fremmed verden. Slik jeg ser kan de fysiske reaksjonene, eller minnet om det, både overvelde eller gi en opplevelse av sjokk. Det gjør at det kan være vanskelig å skille mellom det som er kroppslige, følelsesmessige reaksjoner, og det som gjør oss betatt eller sjokkert av et verk.

### 3.2.2 De tre urkriteriene

Hagen (2004, s. 44-46) mener tre *urkriterier* har preget litteraturkritikken gjennom historien: *Virkelighet*, *oppriktighet* og *fremmedhet*. I utgangspunktet er dette estetiske kriterier, påpeker Hagen, men det ligger også moralske og kognitive undertoner som er med på å vise bredden av et litterært verk: «Et litterært verk er troverdig dersom det sier noe treffende og levende om vår verden på en måte som teksten eller opphavsmannen antas å stå fullt inne for» (Hagen, 2004, s. 45). *Virkelighet*, det første kriteriet, dreier seg om hvorvidt en leser *tror* på den verdenen som blir skapt i en tekst (s. 44-45). Det trenger ikke å *være* virkelig, men handlingen og karakterene må bli oppfattet som reelle innenfor den rammen teksten står i. *Oppriktighet*, (s. 44-46) som er det andre kriteriet, handler om ærlighet og sannhet. Det ligner *virkelighet*, og Hagen påpeker at det kan være vanskelig å skille disse begrepene fra hverandre fordi begge vil omhandle troverdighet. Jeg forstår forskjellen som at *oppriktighet* er en egenskap knyttet en person. Det kan både handle om ekthet i måten historien formidles på, og om at karakterene i historien fremstår som «vanlige» mennesker, med gjenkjennbare tanker og følelser. Forfatteren er ærlig, og har ingen baktanker. Han forteller det slik det er. *Virkeligheten* mener jeg kan ligge i at den fiktive verdenen som skapes er troverdig i den konteksten den står i. På mange måter ligner dette Appleyards (1991, s. 107) omtale av ungdomsleserens krav til realisme: «...» the story is realistic because the reader can easily

imagine similar situations» (Appleyard, 1991, s. 107). Det tredje urkriteriet, *fremmedhet*, knytter Hagen (2004, s. 48) til originalitet. Han mener at dette uttrykker stil, og i hvilken grad leseren opplever at noe er nytt og annerledes i teksten.

### 3.3 Andersens fire kriterier for litterær kvalitet

Hagens teori er utfyllende og berører mange aspekter ved det å undersøke den litterære kvaliteten. Et større teoretisk rammeverk vil likevel kunne utvide perspektivet på kriterier ytterligere. Andersen (1987) presenterer fire kriterier for litterær kvalitet i artikkelen *Kritikk og kriterier*, utgitt i tredje utgave av tidsskriftet *Vinduet*. Her gir han en systematisk oversikt av kriterier brukt i anmeldelser av voksenlitteratur. Dette er også oppsummert i et delkapittel i *Litterær analyse – ei innføring* (Andersen m.fl., 2012). Nedenfor følger en presentasjon av kriteriene. Tone Birkeland og Ingeborg Mjør (2012) har i *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* aktualisert kriteriene i lys av barnelesere som målgruppe. Selv om tilpasningen er tiltenkt voksne barnelitteraturkritikere, kan det være hensiktsmessig å supplere med deres tolkning. I tillegg vil jeg nevne noen av Atle Christiansens (2010) kriterier i *Kritikarboka*. Han tar utgangspunkt i Andersens arbeid, men har enkelte perspektiver som kan være relevante i min sammenheng.

Mens Hagen snakker om *symptomer*, bruker Andersen og Christiansens begrepet *kriterier*. Andersen (m.fl., 2012, s. 279) bygger sitt arbeid på den tekstinterne betraktningmåten og inntar dermed en annen tilnærming til faget enn Hagen: Litteraturkritikk er en dialog som går to veier (Andersen m.fl., 2012, s. 273). Videre sier han at kritikken «er et svar på det litterære verkets verdier og en melding tilbake til forfatteren om hvordan verket blir forstått» (s. 273). Han er altså enig i at litteraturkritikk dreier seg om et samspill, men med færre aktører enn det vi finner i Hagens teori. Christiansen (2010, s. 92) beskriver en god kvalitetsvurdering som en sansende, lesende, vurderende og dømmende handling. Dette kan minne om Hagens (2004, s. 26) omtale av leserens reaksjoner på et verk. En annen likhet til Hagen er at Christiansen (2010, s. 89) også er opptatt av betydningen av dømmekraften. Det er dømmekraften som gjør kritikeren i stand til å skille mellom det man liker og ikke liker, og en slik vurdering er knyttet til det subjektive: «Bak tolkinga står eit subjekt. Det er deg. Di meining. Dine vurderingar» (Christiansen, 2010, s. 89). Et felles og gjenkjennelig språk i kritikken som foreligger, gjør det mulig å ettergå de beskrivelsene anmelderen har gjort. Det som er avgjørende er at anmelderen skriver forståelig, ikke at vurderingen er subjektiv (Christiansen, 2010, s. 93).

*Det moralske/politiske kriteriet* er det første kriteriet til Andersen (1987, s. 18). Det som blir formidlet av verdier gjennom teksten, spiller en rolle her. Omtale av budskapet i en bok kan være et eksempel på hvordan kriteriet blir brukt. Han (Andersen, 1987, s. 19) drøfter også om dette i det hele tatt er et kvalitetskriterium. Fordi det forteller mer om teksts viktighet enn om kvaliteten, mener han det er vanskelig å bruke. Andersen skiller det derfor fra de estetiske kriteriene. Christiansen (2010, s. 76) bruker samme innhold, men betegnelsen *moral og eksistensielt alvor*. I barnebokkritikken vil relevans til barn og unges livsvilkår være av betydning i et slikt kriterium, ifølge Birkeland og Mjør (2012, s. 153). Kriteriet mener jeg også kan knyttes til Hagens syvende symptom, fordi det har mulighet til å utfordre leserens toleransegrense og egne perspektiv. Særlig i de tilfellene der verket formidler noe som bidrar til å endre oppfatninger. Appleyard (1991) karakteriserer ungdommer som den «tenkende leser» som vil søke etter en dypere mening i leseprosessen, og skaper dermed forbindelse mellom ungdomsleserens litterære preferanser og det Andersens moralske/politiske kriterium.

Det andre ikke-estiske kriteriet, *det kognitive kriteriet* (Andersen, 1987, s.19), handler om kunnskapstilfanget i teksten. Christiansen (2010, s. 78) kaller dette for *kunnskap*. Spørsmål om hvordan teksten utfordrer leseren på ulike plan, og hvordan tankekraften blir påvirket er sentrale. Ifølge Birkeland og Mjør (2012, s. 153) vil kriteriet bli aktuelt i barne- og ungdomslitteratur dersom teksten gir leseren ny lærdom som kan føre til refleksjon rundt egen virkelighet. De mener at bøker som utfordrer og danner ny kunnskap hos leserne også aktualiserer litteraturens dannelsesperspektiv. På samme måte som det moralske/politiske kriteriet knytter seg til Appleyards (1991) beskrivelse av ungdommen som en tenkende, meningssøkende leser, kan også det kognitive kriteriet tenkes å ha en sammenheng. Når verket setter preg på leserens liv og forståelseshorisont, vil det innebære refleksjoner, og ofte ny kunnskap. Slik får det også likhetstrekk til Hagens (2004, s. 29-30) femte symptom.

Andersens tredje kriterium, *Det genetiske kriteriet* (Andersen, 1987, s. 21), forøvrig ikke-estetisk, dreier seg om å vurdere verket i lys av forfatterens fortid, og om tekstens plassering i en litteraturhistorisk sammenheng. Andersen (1987, s. 21) påpeker at dette ikke trenger å være et kvalitetskriterium, men dersom en anmelder vurderer forfatterens bakgrunnskunnskap om emnet boka berører, vil det være et tegn på at kriteriet er brukt. Eksempelvis kan «forhastet» være en beskrivelse som knytter seg til det genetiske kriteriet. Å anvende dette krever stor innsikt og solid kunnskap hos kritikeren (Andersen, 1987, s. 21). Samtidig vil intensjonen bak

verket, og om denne er realisert i teksten, kunne si mye om den litterære kvaliteten. Andersen fremhever derfor kriteriet som viktig.

Det fjerde og siste kriteriet, kaller Andersen *det estetiske kriteriet*. I den sammenhengen opererer han med en tredeling: *Kompleksitet, integritet og intensitet*. Mens Hagen ser på de *estetiske kriteriene* som en overordnet ramme for de ulike symptomene, skiller Andersen det kunstneriske ved et verk kategorisk fra de andre kriteriene. Man må tydeliggjøre forskjellen mellom det som er tekstens idè og teksten som et kunstverk, påpeker han (Andersen m.fl., 2012, s. 282). Et verk som har ulike tekstnivåer åpner opp og utfordrer det kognitive aspektet hos leseren. *Kompleksitet* blir skapt gjennom flere fortolkningsmuligheter (Andersen, 1987, s. 22). Her fungerer kritikerne som et bindeledd mellom bøkene, forfatteren, og leseren. Den enkelte ungdoms lesenivå vil variere, men i følge Appleyard (1991, s. 110) vil mange foretrekke en konfliktfylt, sammensatt fortelling med en åpen slutt fremfor en entydig historie med «happy ending». Kompleksiteten sett i et barnelitterært perspektiv mener Birkeland og Mjør (2012, s. 154) dreier seg om hvorvidt forfatteren lykkes med å formidle problemstillinger på en nær og relevant måte. *Integritet* i et verk er den tekstlige helheten. Ifølge Andersen (1987, s. 23) ser man på hvordan de ulike delene er komponert. At de henger godt sammen vil være av betydning i vurderinger av dette kriteriet. Med samme innhold kaller Christiansen dette for *sammenheng*. Birkeland og Mjør (2012, s. 154) omtaler integritet i barnelitteraturen også som sammenheng. Her vil integritet handle om at teksten følger opp de trådene som legges ut gjennom boka slik at leseren ikke forvirres. Videre avhenger *intensiteten* av hvor sterkt teksten klarer å engasjere leseren (Andersen, 1987, s. 24). «Kroken» i teksten vil dra leseren inn i handlingen, og skaper spenning og engasjement, ifølge Andersen (m.fl., 2012, s. 283). I Appleyards (1991, s. 101) omtale av ungdomsleserens involveringsbehov, beskrives leseopplevelsen som intens, der leseren mister både tid og sted. Det ligner Andersen (1987, s. 24) intensitetskriterium. For barnebokkritikeren vil intensitet være hvordan teksten påvirker leseren, som det å oppleve den som kjedelig, krevende eller rørende.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem Christiansens (2010, s. 75) *retorikk*-kriterium, og et perspektiv Birkeland og Mjør (2012, s. 154) mener er relevant i kritikk av bøker beregnet på unge. Retorikk er Christiansens (2010, s. 75-76) andre kriterium. Dette skiller seg, slik jeg ser det, fra kriteriene og symptomene Andersen og Hagen bruker. Kriteriet definerer Christiansen (2010, s. 75) som «læra om kunnskapen om å leita fram og presentere ein bodskap for ei

bestemt målgruppe i ein gitt situasjon». Han fremhever møtet mellom leseren og teksten som viktig: Oppnår forfatteren det han ønsker? Dette kan være relevant når jeg undersøker hvordan ungdommer vurderer litteratur som er ment for dem. Det ligner Birkeland&Mjørs (2012, s. 154) barneleser-kriterium, som skal ta hensyn til hvordan den tiltenkte målgruppen vil oppfatte bøkene. Som voksen litteraturkritiker mener de imidlertid det vil være vanskelig å vurdere hvordan et barn eller en ungdom vil oppleve en bok. I denne sammenhengen vil mine undersøkelser kunne bidra til at målgruppen selv får uttale seg om hvem bøkene er ment for, og hvordan de mottas.

### 3.5 Oppsummering – symptomer for kvalitet og litterære kriterier

De ulike fremstillingene av litterær kvalitet jeg har presentert står ikke nødvendigvis i motsetning til hverandre. Likevel er det elementer som skiller dem. Andersen ønsker et tydelig skille mellom det som omhandler verket som kunst, det estetiske, og det som handler om de ideene teksten er bygget på. For ham er litteraturens egenart viktigere enn forholdet mellom litteraturen og leserens livsverden (Andersen m.fl., 2012, s. 284). Hagen fremhever det estetiske, også når det gjelder moral og tankekraft verket formidler. Hans siste oppsummerende symptom får frem forholdet mellom form og innhold, og i Hagens perspektiv står det i sammenheng med hverandre. For ham er relasjonen mellom det som leses og konteksten man befinner seg i, vel så viktig som litteraturens egenart.

En annen forskjell finner vi i begrepene som blir brukt. Mens Andersen og Christiansen bruker *kriterier* omtaler Hagen dette som *symptomer*. Merete Jonvik (2018, s. 385) gir i sin studie om kritikerens møte med kunst en beskrivelse av forskjellen mellom disse. Mens kriterier er mindre tilpasningsdyktige, og kvaliteten blir målbar uten å tilpasses konteksten, mener hun at et symptom tar hensyn til både det individuelle og kollektive ved en kvalitetsvurdering (Jonvik, 2018, s. 396). Leserens egne reaksjoner kommer frem, og betydningen av den sosiale enigheten når det gjelder flere av symptomene vil gjøre kvalitetsvurderingen mer gyldig (Jonvik, 2018, s. 385). Hagen (2004, s. 26) argumenterer for å bruke symptomer fremfor kriterier fordi en kvalitetsfølelse er subjektiv og ikke konstant. Når bøkene som blir vurdert i Uprisen mest sannsynlig kun blir lest én gang vil kriteriene som brukes, ifølge Hagen, heller ikke være noe annet enn symptomer. Dette stiller spørsmål til om ungdommene som deltar i Uprisen i det hele tatt kan bruke bestemte kriterier. Samtidig uttaler Andersen (m.fl., 2012 s. 278) selv at kriterier er foranderlige. Preget av den tiden de er en del

av vil normene for hvordan kunst vurderes stadig endres. Slik vil også kriteriene ungdomsskoleelevene bruker kunne bli tilpasset tid og sted for den litterære vurderingen. Likevel ser jeg at kriterier kanskje ikke vil kunne romme den samme fleksibiliteten symptomene legger til rette for, og at det heller ikke tar hensyn til ulikheter i vurderingskompetanse hos dem som utfører litteraturkritikken. Selv om teoriene til Hagen, Andersen, og Christiansen skiller seg fra hverandre, oppfatter jeg at alle er et forsøk på å konkretisere arbeid med litteraturkritikk som har blitt kritisert for å være «fri» og subjektiv (Andersen, 1987, s.17). Disse perspektivene kan bidra til å øke forståelsen av kriteriebruken som kommer frem i bokanmeldelsene. Samtidig kan de være gode redskaper i en beskrivelse av et materiale fordi de gir hjelp til å kategorisere og systematisere de ulike funnene.

Før jeg redegjør for kriterier som kommer til syne i Uprisens anmeldermal og kritikkfadderveiledning, kan det være nyttig å se på hvilken plass en bokanmeldelse har i litteraturkritikkens fagfelt. Det er stor forskjell på en relativt kort bokmelding og en litteraturkritisk avhandling. Hagen (2004, s. 15) omtaler bokanmeldelser som «relativt korte, de kommer tidlig og skal formidle en umiddelbar reaksjon på en bok». Like fullt regner han anmeldelser for å være fullverdig kritikk. Andersen (1987, s. 22) regner også slike vurderinger som en viktig del av litteraturkritikken. Han gjør derimot et poeng ut av at lite tid og liten spalteplass hindrer en grundig og nyansert analyse av en tekst, og vil kunne senke kvaliteten på kritikken. De ulike innvendingene vil kunne bety at anmeldelsene ungdomsskoleelevene skriver kan plasseres i litteraturkritikken. Gjennom vurderingene kan de få en egen stemme i det litteraturkritiske landskapet.

### 3. 6 Uprisens maler

I Uprisens maler nevnes ikke eksplisitte kriterier slik som i teoriene, men ved å undersøke veilednings- og undervisningsmateriale er det likevel mulig å peke ut hva som ligger implisitt. Slik kan jeg synliggjøre hva initiativtakerne bak Uprisen definerer som litterær kvalitet og hvordan de mener dette kan komme til syne i et verk. Det kan også bidra til å avdekke læringsintensjoner. Med tanke på analysen av læringspotensial i anmeldelsene kan det være nyttig. Det foreligger to ulike maler for hvordan ungdommene som deltar i Uprisen kan redegjøre for et verks litterære kvalitet. Som tidligere nevnt er et viktig poeng med å engasjere ungdomsskoleelever i Uprisarbeidet å gi dem råderett over hvilke kriterier som skal være gjeldene. Derfor er disse malene kun veiledende.



Anmelderveiledningen på Uprisens nettside, «Hvordan skrive en anmeldelse?» viser på en kort og konkret måte hvordan ungdommene kan gå frem når de skal skrive en bokanmeldelse (<http://uprisen.no/laerersider/hvordan-skrive-en-anmeldelse/>). Dokumentet, «opplegg for kritikerbesøk», som ligger på Uprisens nettsider, gir kritikkfadderer råd om hvordan juryklassene kan veiledes i måten de vurderer litteratur (<https://ungdommenskritikerpris.no/laerersider/kritikerfadder/>). Juryklassene får opplæring av en profesjonell kritiker. Når det gjelder bokanmeldelsene er det imidlertid usikkert hvor mange av elevene som blir veiledet av en kritikkfadder og om de har brukt anmeldermalen. Derfor er det også vanskelig å vite om vurderingene deres vil være preget av det. I det følgende vil jeg først gi en beskrivelse av innholdet i malen for bokanmeldelser, og deretter redegjøre for kritikerveiledningen. For å undersøke sammenhengen mellom Uprisen og teoriene om litterære kriterier, vil jeg underveis trekke inn det som jeg mener kan ha tilknytning til Hagens og Andersens ulike arbeid.

### 3.4.1 Bokanmeldermalen

I følge Uprisens anmeldermal (<http://uprisen.no/laerersider/hvordan-skrive-en-anmeldelse/>) skal en bokanmeldelse gjøre rede for egen opplevelse av den leste litteraturen<sup>1</sup>. Dette innebærer også en forklaring på hva som gjør boka god eller dårlig, og hvorfor man eventuelt anbefaler/ikke anbefaler andre å lese den. Ved å ta utgangspunkt i subjektive opplevelser, kan det ligne på det Hagen (2004, s. 15) påpeker: Følelsene et verk vekker hos leseren blir brukt i argumentasjonen for at en tekst er god, middels, eller mindre god. Uprisens mal legger likevel til rette for å unngå syensing: Spørsmål konkretiserer hva anmelderen kan vurdere. Eksempelvis oppfordres det til å kommentere blant annet spenningskurven, om boka er forutsigbar, om den er lett å leve seg inn i, og om teksten er fengende eller treg. Mye av dette vil dreie seg som en teksts *intensitet*. Dermed får det en sammenheng til Andersens (1987, s. 24) intensitetskriterium. Spørsmålene i anmeldermalen handler om «kroken» i teksten, og hvordan leseren engasjeres i det som blir lest. Det fremheves ikke i oppskriften at begrunnelser er viktig, men det oppfordres til å unngå ord som «kjedelig». I underkant av halvparten av spørsmålene stilles i form av et ja/nei svar, mens resten av formuleringene innleder med ord som gir åpne svar, som «hvordan», «hva», «forteller», og «har».

---

<sup>1</sup> For å unngå for mange nettsideadresser i teksten, refererer jeg kun til kilden her.

Andre områder som blir vurdert er *originalitet, troverdighet og språk*. Konkrete spørsmål som kan bidra til at nettopp dette blir vurdert er: Er boka kreativ, fantasifull eller klisjéfyllt? Er det som skjer sannsynlig eller urealistisk i den settingen historien står i? Ligner den noe annet du har lest? Også disse kriteriene finner man hos Hagen og Andersen, men de kan først og fremst knyttes til Hagens (2004, s. 44-48) urkriterier, *virkelighet og fremmedhet*. Virkelighet har sammenheng med realisme, og det fremmede kan betraktes som originalt i form av noe nytt. Når det gjelder språk, blir elevene bedt om å ta stilling til om verket er lett å lese og forstå, og om språkbruken er tilpasset bokas innhold. Banning og dialekt nevnes som eksempler. Hagen og Andersen legger vekt på *det språklige aspektet*, men har likevel en videre oppfatning av hvordan språket preger kvaliteten når de anser det for å være et overordnet estetisk kriterium. Avslutningsvis oppfordres anmelderen til å reflektere over forfatterens intensjon og historiens budskap. I tillegg stilles spørsmål som: Gir teksten deg noe å tenke på? Hva som er bokas styrke eller svakhet er også nevnt her. Andersens moralske og kognitive kriterier blir aktualisert når malen oppfordrer bokanmelderen til å tenke over hva boka «egentlig» handler om, eller om den har noe viktig å fortelle leserne.

Uprisen kan altså se ut til å ville fremheve det som angår opplevelse av boka, som spenning og innlevelse, og originalitet, troverdighet og språk. Som tidligere nevnt er det åpent for alle ungdommer å skrive anmeldelser. Det er i tillegg opp til hver enkelt å velge de hva man mener bør bli vektlagt. Derfor kan man ikke vite om alle har tatt utgangspunkt i disse retningslinjene. Det kan likevel si noe om hvilket fokus Uprisen ønsker at arbeidet skal ha, og som de også forsøker å legge til rette for. Innholdet sammenfaller med mye i teoriene om litterære kriterier. Det er likevel områder som er utelatt eller som i beste fall har et mindre fokus. Det kan bunne i at Uprisen henvender seg til ungdom, og tilpasser veiledningen til denne målgruppen. Det stilles ikke de samme kravene til disse som til en profesjonell kritiker. Samtidig viser anmeldermalen en tydelig forbindelse med det som kjennetegner litteraturkritikk som fagfelt. Det kan åpne for en anerkjennelse av ungdommene som kritikere.

### 3.4.2 Kritikkfadderveiledningen

Kritikkfadderer som besøker juryklassene har som oppgave å hjelpe elevene til å unngå syning og å bruke egne følelser som begrunnelse. På den måten får elevene trening i å argumentere saklig for meningene sine. Deltakerne blir utfordret på å si noe om hva som skapte de aktuelle følelsene som oppstod i møte med litteraturen. Beskrivelsen av juryklassenes arbeid viser at dette er et krevende, og fremhever dermed viktigheten av at

vurderingene er godt gjennomarbeidet, slik både Andersen og Hagen mener det bør være: «Å få være en av de syv utvalgte klassene er et ansvarsfullt og eksklusivt oppdrag. Det krever en del jobb, men gir masse igjen» (<https://uprisen.no/juryklassene/>). Videre er det lagt opp til en dialogpreget prosess der samhandling er grunnleggende. Elevene må diskutere og begrunne både muntlig og skriftlig. Hagen (2004, s. 17) påpeker også interaksjonen som nødvendig i litteraturkritikk: «Litteraturkritikk er ingen privatsak og skjer aldri i ensomhet». Målet med arbeidet er å få en mest mulig nyansert kritikk. For å få dette til legges det to hovedgrupper av kriterier til grunn: *Vurdering av innhold og estetiske vurderinger* (<https://ungdomskritikerpris.no/laerersider/kritikerfadder/>)<sup>2</sup>

Vurdering av innhold handler om hva, altså det som kan gjenfortelles. Her blir både handlingsreferat og budskap omtalt. Aktuelle spørsmål i denne sammenhengen er hvilket formål litteraturen kan tenkes å ha, hva forfatterens prosjekter er, og i hvilken grad leseren opplever at han/hun lykkes med nettopp dette. Kriteriet om å vurdere innholdet blir slik konkretisert for å få anmelderen til å reflektere både over *hva* og *hvorfor*. Dette kan ha sammenheng med retorikk-kriteriet til Christiansen (2010, s. 75), som nettopp ser på hvordan forfatteren har klart å tilpasse budskapet til målgruppe og situasjon. På en annen side kan vurderingen av innholdet slik det fremkommer i Uprisens veiledning også gå i retning av det Andersen (1987, s.18) omtaler som det moralske kriteriet. Verdier blir formidlet gjennom teksten. De er anført av forfatteren, og i Uprisens tilnærming blir det lagt vekt på at det er leserens opplevelse som avgjør om målet blir nådd.

I den andre gruppen kriterier vurderes måten forfatteren har brukt de ulike delene av romanen på, de *estetiske kriteriene*. Ifølge veiledningen tar man karakterer, miljø/sted/rom, handling og språk ved nærmere øyesyn, og vurderer hvordan forfatteren, ved hjelp av disse elementene, skaper den fiktive verden man som leser møter. Når det gjelder vurdering av personer handler det om å kunne kjenne seg igjen i karakteren eller om den oppleves som troverdig. Her finner man likheter med Appleyard (1991, s. 102) og ungdomsleserens søken identifisering. Hagens (2004, s. 44-46) urkriterier virkelighet og oppriktighet er aktualiseres også. I veiledningen til Uprisen er imidlertid disse kriteriene, på samme måte som i de tidligere omtalte anmeldertipsene, tilpasset aldersgruppen som skal vurdere: Mens Hagen i større grad ser ut til å henvende seg til erfarne litteraturkritikere, tar Uprisen hensyn til målgruppen, og

---

<sup>2</sup> For å unngå for mange nettadresselinker i teksten, refererer jeg kun til kilden her.

konkretiserer de ulike kriteriene med utdypende spørsmål og forklaringer. Gode begrunnelser blir fremhevet som viktige i arbeidet. Kvalitet blir vurdert ut fra graden av komplekse karakterer – en stereotyp skikkelse vil gjøre verket kjedelig, mens en mer sammensatt hovedperson vekker interesse og nysgjerrighet hos leseren. Gjennom slike konkrete eksempler legges det til rette for at en ungdom kan begrunne hvorfor de nettopp opplever en bok som «kjedelig». Slik kan det subjektive kriteriet bli mer konstruktivt og valid i en litteraturkritisk sammenheng. Videre er vurdering av omgivelsene et viktig kvalitetskriterium. Forfatteren kan enten overraske leseren med å bryte med forventningene, eller han kan presentere et klisjéfyllt miljø som er forutsigbart og mindre originalt. Mange skildringer skaper lite fremdrift. En god bok vil ha et dramatisk og troverdig forløp, som opprettholder spenningsnivået.

Det siste som blir vurdert av juryklassene i Uprisen er språket. Originalitet gjennom godt språk anvendt på nye måter, blir ansett som et kvalitetsstempel. Malen konkretiserer ved å gi eksempler som skiller mellom godt og dårlig språk: Om det er fullt av klisjører kan det ofte oppfattes som flatt og livløst. Ungdom vil ikke nødvendigvis ha samme oppfatning av språkklisjører som det en voksen vil kunne ha. Dette fordi ungdommers leseerfaring vil være forskjellig fra voksnes, og dermed vil språkslitasjen også være ulik. I en litteraturkritisk sammenheng kan kvalitet være brudd på normalspråket. Hagen (2004, s. 30) snakker om nye *språkopplevelser*, og Andersen (1987, s. 24) peker på kvalitet som «tekstens evne til å gjøre ting «nye». For elever, derimot, vil det kunne være vanskelig å oppfatte et nytt og annerledes språk som annet enn avvik fra en fastsatt norm på grunn av norskopplæringen de har fått. Når deltakerne oppfordres til å vurdere språkets funksjon i forhold til bokas prosjekt, og ikke om forfatter følger regler eller språknormer, kan det være årsaken.

Det er tydelig at mange av faglitteraturens kriterier sammenfaller med det Uprisen synes å vektlegge i sine veiledninger. Særlig er det de estetiske kriteriene, referert til av Andersen som intensitet, kompleksitet og integritet, som ser ut til å samle dem. Jeg oppfatter også at Uprisens maler tilpasser det vi finner i teoriene om litterær kvalitet til ungdommene. Ved å konkretisere hva de kan se på, blir det enklere for deltakerne å vite hva de faktisk kan vurdere. Intensjonen bak Uprisen dreier likevel i første rekke seg om å la ungdommene selv få definere kriteriene i sine vurderinger. Det kan imidlertid, slik jeg ser det, ligge et uuttalt ønske om at vurderingene ungdommene gjør baserer seg på det litteraturkritikken vektlegger i møte med

tekster. Man ønsker å legge til rette for en mest mulig valid kritikk av god kvalitet gjennom veiledning og opplæring.

### 3.7 Literacy som læringssyn

Ungdomsskoleelever som skal anmelde litteratur vil trenge tekstkompetanse som gjør dem i stand til å gjøre nettopp det. Derfor vil det være interessant å se på teori som viser hva en slik kompetanse innebærer, og hvordan man kan legge til rette for å øve opp ferdigheter som kan bidra til økt læring. Det som angår arbeid med skjønnlitteratur er særlig nyttig i min sammenheng. Uprisen omtaler arbeidet deltakerne utfører som en øvelse i «kritisk lesing» (Posselt, 2017). Et uttalt mål for norskopplæringen på ungdomsskoletrinnet er at elevene skal forholde seg *kritisk* til det de leser (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>). Uprisen knytter arbeidet sitt til norskfaget. Det elevene lærer gjennom undervisningen får da betydning. Jeg ønsker å se nærmere på hva kritisk lesing innebærer i skolesammenheng, og hvilke arbeidsmåter som kan knytte seg til det. Kritisk lesing er en del av det læringssynet *Kunnskapsløftet* er bygget på som kalles *literacy* (Fjørtoft, 2014, s. 85). Videre forsøker jeg å redegjøre for deler av dette synet.

#### 3.7.1 Hva er literacy?

Universitetsprofessor Kjell Lars Berge (2005) har bidratt i implementeringen av literacy som rådende læringssyn i skolen. Han definerer dette som «skriftkyndighet», og mener det dreier seg om leseforståelse, og utviklings- og læringsprosesser (2005, s. 3). Vi lever i et tekstsamfunn der tolkning og riktig forståelse av tekster krever en rekke redskaper. Det er avgjørende at elevene lærer å bruke disse redskapene, uttaler Berge (2005, s. 3). Derfor blir skolens viktigste oppgave å gi elevene god kompetanse i ulike lese- og skriveferdigheter. Ifølge Berge (2005, s. 3) er literacy og danning tett bundet sammen: «Ordet dekker noe av det samme betydningen som det tyske «Bildung» og det norsk-danske «dannelse». Men literacybegrepet er både smalere og videre enn dannelsesbegrepet». Det handler både om læringsprosesser og ulike meningsskapende aktiviteter der språket er avgjørende (Berge, 2005, s. 4).

Henning Fjørtoft (2014, s. 71) redegjør for literacybegrepets tilknytning til de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Redskapene man tar i bruk, og kunnskapen man besitter for å kunne lese, skrive, regne, bruke digitale hjelpemidler og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2013) vil være av betydning. Literacy blir i en slik sammenheng en bred kompetanse som innebærer å «tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg av et stort register betydningsbærende (..) ressurser» (Skjelbred, ref. Fjørtoft 2014, s. 71). Det dreier seg altså om en «tilgangskompetanse» der utallige former for ulike «literacier» inngår. For å nevne noen, vil *kulturell literacy* dreie seg om kunnskap som gir oss innsikt i den kulturelle konteksten vi er en del av, *multimodal literacy* gjør oss i stand til å forstå sammensatte tekster, og *funksjonell literacy* er et uttrykk for den kompetansen vi trenger for å fungere i dagliglivet (Fjørtoft, 2014, s. 81-86). En annen form som vil være relevant her er det Fjørtoft (2014, s. 85) omtaler som en *kritisk literacy*: For å finne mening i en tekst må vi undersøke den på et annet nivå enn bare det å forstå selve handlingen.

Forskningen som har gitt literacy en redskapsfunksjon tar, ifølge Fjørtoft (2014, s.75-81), to hovedretninger innen forskningen som gjelder dette. Å belyse disse kort kan gi et utvidet perspektiv på leseopplæring. De *kognitive teoriene* viser til den enkeltes intellektuelle ressurser Fordi lesing har ulike formål, kreves en bevisstgjøring på hvilke leseredskaper som egner seg i forskjellige situasjoner. Riktige redskap bidrar altså til større leseforståelse (Fjørtoft, 2014, s. 75). Louise Rosenblatt (ref. Fjørtoft, 2014, s. 77) skiller mellom å lese for å finne informasjon, *effert* lese måte, og å lese for å oppleve, den *estetiske* leseformen. Den sistnevnte lese måten er knyttet til skjønnlitteratur fordi den involverer leseren: Følelser, innlevelse, opplevelse og engasjement blir viktige når tekster blir lest estetisk.

Mens et kognitivt syn fremmer bevissthet om den enkelte leserens *lese måter*, forsøker *sosiokulturell teori om literacy* «å forklare hvordan språkutvikling foregår i samspillet med mennesker», sier Fjørtoft (2014, s. 78). I møte med litteraturen må leseren forholde seg til andres meninger som kommer til syne i tekstene, og egne, individuelle perspektiver må legges bort. Lesekompetanse som gjør dette mulig knytter seg til ulike sosiale forutsetninger: De som har lært språket i en primærdiskurs, i nærmiljø og hjem, vil ha andre premisser enn barn med en mer sekundær tilnærming til språket. Sistnevnte gruppe har tilegnet seg språkkompetansen innenfor en større rekkevidde, og vil derfor ha et videre spekter av leseferdigheter. Opplæring av sekundærdiskurs på skolen er imidlertid vanskelig: «(..) vi kan ikke «lære bort» mestring av norskfaglige sekundærdiskurser til elevene, men vi kan

tilrettelegge for tilegnelse gjennom situasjoner der elevene får veiledning av en som allerede mestrer disse praksisene (.).», sier Fjørtoft (2014, s. 81). Man må skape lærings situasjoner der veiledning har fokus.

Literacysynet har møtt mye kritikk. Særlig når det gjelder norskfaget og skjønnlitteraturens funksjon. Berge og Blikstad-Balas (2017) uttaler i en kronikk i *Morgenbladet* (29.03.17) at literacy innebærer en myndiggjøring av elevene, og knytter særlig leseopplæringen til norskfaget. De skal «utvikle språklige ressurser for en aktiv deltakelse i samfunnet» som kan sette dem i stand til å «forholde seg til og skape tekster relevante blant annet i høyere utdanning og på en fremtidig arbeidsplass» (Berge&Blikstad-Balas, 2017).

Redskapstenkningen kommer tydelig frem som viktig i literacylæring. Felles for de kritiske stemmene i debatten er at literacysynet i for liten grad tar hensyn til det dannelsesoppdraget leseopplæringen har. Forhenværende utdanningsminister Gudmund Hernes (2016) har vært sentral i diskusjonen. Støttet av litteraturkritiker Knut Hoem (2016) påpeker han hvordan lærings synet bidrar til et fokusskifte fra litteratur til tekst: Elevene hindres i å lære skjønnlitteraturens språk som skaper kulturell forståelse og gode medmenneskelige relasjoner. Norskfaget blir et redskapsfag med ensidig fokus på strategier og lese måter, der innholdet og den estetiske opplevelsen ved å lese skjønnlitteratur forsvinner i instrumentalismen. Dreiningen mot et ferdighetsrettet norskfag sammen med en aktivitetsstyrt fagplan overkjører i økende grad den kulturhistoriske delen av faget.

I tillegg til at teori om kritisk lesing blir relevant å redegjøre for, vil de ulike synspunktene i debatten bidra til et tilleggsperspektiv: Hvordan ser arbeid med skjønnlitterære tekster har ut i et literacy perspektiv? Og hvordan er det med dannelsesfunksjonen i et slikt lærings syn? Teorier om dette vil kunne få frem flere nyanser av det læringspotensialet som finnes i arbeidet med Uprisen.

### 3.7.2 Literacy i et skjønnlitterært perspektiv

Sylvi Penne (2013, s. 45) viser hvordan literacy-perspektivet står sentralt i arbeid med skjønnlitteratur i skolen, og kobler skriftkyndighet til tolkning av skjønnlitterære tekster. Med henvisning til Jerome Bruners (1986, ref. Penne, 2013, s. 45) begrep *fiktiv lesing*, påpeker hun at dette er den viktigste leseferdigheten elevene lærer. Den fiktive lese måten dreier seg om «å konstruere en hermeneutisk helhet under leseprosessen» (Penne, 2013, s. 45). Dersom leseren ikke erkjenner den simulerte virkeligheten i skjønnlitteraturen, men oppfatter det som fakta,

vil han eller hun heller ikke være i stand til å anerkjenne eller leve seg inn i den konstruerte virkeligheten. Tolkninger som tar utgangspunkt i egen primærdiskurs preges av det «faktive» fremfor det «fiktive». Disse vil ofte distansere seg fra det som er annerledes og fremmed (Penne, 2013, s. 49), og forstår teksten som fakta. At eleven forstår den situerte virkeligheten han eller hun befinner seg i, samtidig som at leseren evner å leve seg inn i et oppdiktet univers i en roman, vil slik jeg ser det, kunne fremstå som en fiktiv lese måte. Forskjeller i lese måten ungdommene i Uprisen bruker når de vurderer litteraturen på vil kunne gi seg utslag i kvalitetsvurderingene som blir gjort. Særlig vil de som opplever avstand til handlingen i bøkene kunne være preget av en faktiv lese måte.

I likhet med Berge (2005) og Fjørtoft mener også Atle Skaftun (2014) at literacy dreier seg om å få tilgang til en tekst gjennom lesing. Det er ulike *redskaper* som gir leseren mulighet til å forstå en teksts innhold. Han (Skaftun, 2014, s. 26-27) referer til en lesemodell utformet av litteratur- og lesepedagog Judith Langer: Lese prosessen er dynamisk. Man beveger seg mellom de ulike enkeltdelene, til forestillinger av en helhet leseren prøver å danne seg. Alle typer sjangre inngår i dette lese perspektivet, men for å relatere til Upris arbeidet vil jeg forsøke å forstå teorien i en skjønnlitterær sammenheng. Ifølge Langer (2010, ref. Skaftun, 2014, s. 27): inntar leseren fem ulike posisjoner 1) Leseren er åpen for hva teksten ønsker å fortelle, 2) Leseren er tro mot den logikken teksten baserer seg på, 3) Leseren er åpen for at egen forståelse enten kan bli endret eller bli bekreftet gjennom det som leses, 4) Leseren vurderer teksten som en tekst, med de virkemidlene og fortellermåtene teksten inneholder, 5) Leseren tar med seg de nye erfaringene inn i nye lese situasjoner.

Flere av Langers (2010, ref. Skaftun, 2014) perspektiver på lesing mener jeg kan få en sammenheng til måten man vurderer en tekst på. Det vil være nyttig å undersøke når det gjelder læringen som potensielt er tilstede i arbeidet med Uprisen. Når leseren er åpen for hva teksten ønsker å fortelle, vil det kunne gi seg utslag i vurderinger som omhandler tematikk og budskap. Å undersøke yringer som viser at teksten gir ny innsikt, og hvordan litteratur kan utfordre og endre leserens tankesett, vil også være relevant. Den siste posisjonen til Langer (2010, ref. Skaftun, 2014, s. 27) beskriver det jeg anser for å være lese erfaring. Dermed vil ungdommenes lese erfaring kunne påvirke bedømmelsene. De ulike plasseringene viser hvordan man gjennom en åpen holdning oppøves til en tilpasningsdyktig lese måte. Dette vil igjen kunne føre til en *utforskende* lese måte (Skaftun, 2014, s. 28-29) der tolkningsmulighetene blir flere. Opplevelsen av boka som blir lest vektlegges: Ved å være



åpen for å endre mening blir man både «overrasket, fengslet, skuffet, bekymret, begeistret og så videre etter hvert som handlingen skrider framover» (Skaftun, 2014, s. 29).

### 3.7.2.1 Literacy og danning

Bakgrunnen for dannelsens rolle i norskfaget finner vi i læreplanen, *Kunnskapsløftet*. Faget er sentralt for: «(..) kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ulike definisjoner kan bidra til å øke forståelsen for innholdet av et slikt perspektiv.

I *Norsk som identitetsfag* (2001) argumenterer Sylvi Penne for hvordan elevene kan danne egne livsfortellinger gjennom bruk av språk og skjønnlitterære tekster. Selv om den første utgivelsen av denne boka kom før *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006) står identitetsutvikling og danning fremdeles sentralt i et literacysyn, og innholdet vil være relevant i denne sammenhengen. Danning er for Penne det samme som identitetsutvikling. Der norsklærerens rolle før handlet om å gi elevene tilgang på «den gode litteraturen, det gode språket og de gode norske fortellingene» (Penne, 2001, s. 9), er det i dag et behov for et lærervirke som hjelper dem til å «(..)skape sin egen identitet». Tekster som tar opp det elevene kjenner igjen som utfordringer kan bidra til en større forståelse av hvem de selv er, mener Penne (2001, s. 176). Fortellingene gir elevene mulighet til å oppdage at problem løses i ukjente verdener. Hun refererer også til Anthony Giddens (1996, ref. Penne, 2001, s. 90), som sier at «selvet skapes og gjenskapes gjennom fortellinger». Å utruste elevene til å reflektere over hvem de er, innebærer identitetsutvikling som en motpol: «Det drejer seg altså om at fastholde en *modstandsdyktighet over for realiteten* og ikke simpelt hen at åpne skolen for realiteten (Ziehe, ref. Penne, 2001, s. 57). Individfokuseringen i den moderne kulturen stimulerer menneskets narsissistiske trekk, hevder Penne (2001, s. 136). Balansen mellom utvikling av selvet som har overskudd til sine medmennesker, og en usunn selvopptatthet der det ikke er plass til andre mennesker, kan opprettholdes om elevenes språkopplæring fokuserer på hensyn og empati som viktige verdier (s. 137). Dette kan tekstene gi dem innsikt i. Penne (2001, s. 57) peker på argumentasjonsevner som viktige. Argumentasjon som tar hensyn til andres synspunkter, utviser empati, og inntar en respektfull holdning til det som er annerledes, er viktig i dannelsesperspektivet.

I motsetning til Penne, mener Laila Aase (2005) at en sammenslåing av begrepene «danning» og «identitet» ikke er hensiktsmessig. Danning som identitetsutvikling er forbeholdt den

enkelte elev. Slik vil det ikke bidra til å forme den bestemte kunnskapen, de bestemte verdiene, eller de bestemte utviklingsprosessene som dannelsesperspektivet inneholder (Aase, 2005, s. 38). Der elevene, gjennom å møte ulike tekster, blir utfordret til å lære noe *av* og *i* disse, ikke *om* dem, formes danningen. Tekstkulturen legger slik til rette for at elevene utvikler metakunnskap der de er med på å forme den kulturen de selv er en del av. En slik danning *forutsetter* identitetsutvikling, påpeker hun (2005, s. 38). Om danning blir et selvrealiseringsprosjekt hindres dannelsen som allmenn. Samfunnsperspektivet forsvinner (Aase, 2005, s. 38). Det må være rom for begge deler: Allmenndannelse har et demokratisk mål som tar sikte på at møter med ulike tekster fra kulturen lærer dem å samhandle med andre. Samtidig må elevene utvikle *egne* evner til å gjøre dette. Nyttedefunksjonen norskfaget har fått anser hun som en viktig forutsetning for dette. Hun fremhever hvordan ulike leseredskap kan hjelpe elevene til å være en motkultur i et mangfoldig tekstsamfunn. Evnen til å lese kritisk blir viktig i et slikt perspektiv (Aase, 2005, s. 44).

### 3.7.3 Kritisk literacy og kritisk metode

Utdanningsdirektoratet ansvarliggjør alle fag når det gjelder å gjøre elevene skriftkyndige og kompetente leser. Når det gjelder oppøving av kritisk lesing, har norskfaget imidlertid et særlig ansvar. Professor i lesevitenskap, Bjørn Kvalsvik Nicolaisen (2016), som forøvrig var en tydelig figur i debatten om norskfaget, er opptatt av at elevene settes i stand til å finne sin egen stemme i arbeid med skjønnlitteratur. På samme måte som Penne (2001) mener han målet må være å uttrykke seg på vegne av seg selv, fremfor å skulle løfte frem de ”riktige verdiene” uttrykt i skjønnlitteraturens klassikere. Tekstkritiske og kritisk-analytiske metoder kan hjelpe dem til dette. For å forstå hva som ligger i slike arbeidsmåter, er det hensiktsmessig å se på hva kritisk literacy er.

Lesesenteret ved Universitet i Stavanger (2014) betegner det «å lese kritisk» som «å bli bevisst på at språket er gjennomsyret av metaforer». Dette former måten vi tenker, forstår og handler på. En kritisk leseposisjon er en forutsetning for å forstå en tekst. Det gjøres ved å avkode de ulike språklige uttrykkene som finnes i den. Henning Fjørtoft (2014) omtaler også kritisk lesing. Han bruker følgende definisjon: «Begrepet *kritisk literacy* refererer til en slik idè om at grundig forståelse av en tekst og evnen til å stille granskende spørsmål til tekster og ytringer er en egen form for literacy.» (Fjørtoft, 2014, s. 85). Kritisk lesing handler altså først og fremst om å bli i stand til å forstå teksten, men dreier seg også om å oppøve en evne til å *granske* en tekst. Å granske kan, ifølge Det Norske Akademis ordbok, bety «å undersøke

nøye», og viser til en handling der man ser nærmere på en gjenstand. Andre definisjoner på kritisk literacy kan være slik Marte Blikstad-Balas (2016) beskriver det: Å møte teksten med en viss motstand gjør at man klarer å identifisere underliggende holdninger og fremstillinger. Da trengs et analyseredskap som undersøker hvilke premisser teksten bygger på.

Et forsøk på å oppsummere innholdet av kritisk literacy kan se slik ut: For det første vil kritisk lesing være å avkode de metaforene som ligger gjemt i teksten som leses. For det andre dreier det seg om å være tett på for å kunne undersøke og granske detaljene i den. Det tredje og siste aspektet viser også hvordan kritisk lesing innebærer å innta en posisjon der man kan yte motstand til teksten.

Hvordan kan så elevene øve opp den kritiske leseevnen? Som jeg har vist finnes det mye litteratur som påpeker viktigheten av å utvikle kritisk lesing, men mindre om hvordan dette kan gjøres i praksis. Skaftun (2009) mener skjønnlitterære tekster kan nyttes som utgangspunkt for trening av kritisk bevissthet. Litteraturens privilegium er at den «presenterer helhetlige meningsunivers leseren kan forholde seg til» (s. 16). Når kritisk lesing innebærer å «innta ulike posisjoner» (Langer, ref. Skaftun, 2014), å «granske» (Fjørtoft, 2014), og å «yte motstand» (Blikstad-Balas, 2016) kan det gi mer mening å ta i bruk slike redskaper i møte med en helhet. En tekst er et skapt univers som lettere lar seg sammenligne enn det som presenteres som fragmenterte biter av en virkelig verden (Skaftun, 2009, s. 17). Det som kan engasjere elevene, sier Skaftun, er når det blir åpne dialoger om litteraturen. Samtidens tekster kan i så måte bidra til det. Fordi de ikke er «ferdig» tolket, slik de opplever at kulturhistoriens klassiske tekster er (Skaftun, 2009, s. 17), kan elevenes egen dømmekraft få mer spillerom. De våger å være oppriktige og ærlige i møte med tekster som ikke har vedlagt en «fasit».

Etter flere års erfaring med ulike prisprosjekt, har Foreningen !les forsøkt å definere hva kritisk lesing som metode kan innebære. Prosjektleder i organisasjonen, Truls Posselt (2017), er blant dem som skriver om dette. Han mener at for mange norske lærebøker vektlegger en skjematisk litterær analyse. Det fører til en oppdeling av verket, der man undersøker tekstens bestanddeler. I stedet, mener Posselt (2017), vil en kritisk lesemåte ta utgangspunkt i effekten teksten har på leseren. I prisarbeidet har utgangspunktet vært å fremme elevenes egne leseropplevelser, der de begrunner og formulerer en smaksdom. «Fordi» er i følge Posselt (2017) et nøkkelbegrep: «Å trene elevene på å begrunne sine synspunkter ved hjelp av ordet «fordi», fører til at de lærer å klarlegge premisser og kriterier når de vurderer det de har lest».

Sammen med «derfor» og «altså» vil slike ordvalg vise til et årsaksforhold som også hjelper dem til å bruke tydelige kriterier i sine vurderinger. Ved å utforme egne av kriterier får deltakerne et eierforhold til prosjektet. De opplever det som mer meningsfullt. Ifølge Lars August Fodstad (2017, s. 20) vil eierskapet kunne føre til en myndiggjøring av elevene. Når de blir utfordret til å vurdere en tekst, der de også arbeider med begrunnelser for meningene sine, kan dette bidra til å gjøre dem til selvstendige og mer bevisste lesere. De må ta i bruk egen leseerfaring og lesekompetanse.

Mye av innholdet i metoden Posselt og Foreningen Les! har utviklet er bygget på Morten Fastvolds (2015) utarbeiding av arbeidsmåter i klasserommet som fremmer kritisk tenkning. Han peker på noen grunnleggende forutsetninger som må være til stede for å kunne oppøve en slik evne. For det første må spørsmålsformuleringen fordre filosofisk tenkning. Får elevene mulighet til å reflektere over egne erfaringer og sanser som en del av svaret, vil dette ifølge Fastvold (2015, s. 71), «gjøre dem klokere». For det andre vil man, ved å stille åpne spørsmål, få *ulike* svar (s. 70). De blir bevisste sin egen «stemme». Her kan det også stilles ja/nei-spørsmål, men de må likevel ikke være ledende (s. 76). Når elevene i tillegg må gjøre en vurdering fremfor å bruke fantasien blir de mer kritiske (s. 67). De må granske tekstens ulike deler, og gjennom spørsmålsformuleringer som «hvorfor» og «bør» vil de også bli utfordret på å gi begrunnede svar. Kriterier oppstår ved oppfølgingsspørsmål som «hvorfor synes du det?» (s. 115). Slik kan de selv definere hva de synes er viktig, og begrunnelsene får en definisjonsfunksjon. Gjennom forløp som dette får elevene trening i å innta en kritisk posisjon til det de leser.

#### 3.7.4 Oppsummering

I en læringskontekst vil literacysynet på ulike måter prege de ulike arbeidsmåtene som tas i bruk. I et tekstbasert samfunn må det fokuseres på å øke elevenes tekstkompetanse. Innsikt og trening i ulike metoder utrunder dem til å bli «selvstendige lesere og skrivere», og gir dem «muligheter til samarbeid og deltakelse» (Fjørtoft, 2014, s. 15). Redskapsfunksjonen er fremtredende, også i møte med skjønnlitteraturen. Likevel har arbeid med fortellinger og romaner fremdeles et fokus på dannelsingsfunksjonen et slik arbeid kan ha. Penne (2001) fremhever at møter med litteraturen kan bidra til identitetsutvikling, mens Aase (2005) påpeker hvordan skjønnlitteraturen kan utfordre elevene til å lære noe *i* og *av* teksten, der samhandling med andre vil være sentralt. Den kritiske lesemåten fremheves av begge som en viktig metode i dette perspektivet: Å lese kritisk innebærer å møte teksten med motstand

(Blikstad-Balas, 2016), om å vurdere dens ulike stemmer (Skaftun, 2009) og om å utforske den ved å bevege seg inn og ut av teksten (Langer, ref. Skaftun, 2014).

Literacy som læringssyn kan bidra til å undersøke det læringspotensialet Uprisen har. For det første vil det kunne åpne for arbeidets danningspotensial. For det andre vil måten elevene forholder seg til tekstene på kunne gi en pekepinn på hvordan de nyttiggjør seg av ulike kompetanse i vurderingene de gjør. Sist men ikke minst vil måten Uprisen legger til rette for veiledningsmaler og kritikkfadderveiledning gi noen indikasjoner på hva som er mulig å lære gjennom deltakelse i et slikt prosjekt.

## 4. Metode

### 4.1 Metodevalg og forskningsdesign

For å svare på problemstillingen min har jeg brukt innholdsanalyse som metodisk grep. Jeg har gjennomført to analyser av de 103 utvalgte bokanmeldelsene: Først for å synliggjøre kriterier som er aktive, og deretter for å gjøre rede for læringspotensialet.

### 4.2 Kvalitativ metode

En innholdsanalyse er en del av kvalitativ metode. De kvalitative undersøkelsene tar sikte på å få frem barn og unges synspunkter, og kan være til hjelp for å forstå menneskers erfaringer og opplevelser (Befring, 2015, s. 107). Forskerens mål er både å oppdage, men også å legge frem de ulike meningsperspektivene som kommer til syne gjennom materialet som studeres. Denne måten å forske på er av særlig stor nytte når det gjelder undersøkelser som tar sikte på å få innblikk i ulike fenomener (Befring 2015, s. 38-39). Derfor vil den egne seg som et redskap i min sammenheng. En undersøkelse av kriteriene ungdommene bruker i litteraturvurderinger innebærer å få frem ungdommenes synspunkter. I datamaterialet mitt deler ungdomsskoleelevene gjennom bokanmeldelsene deler sine erfaringer og meninger om bøkene, og jeg anser det som egnet til mitt formål. Å studere disse kan gi meg et innblikk i ekteformidlede ytringer om litteraturens kvalitet. Som forsker vil jeg være opptatt av å få frem fellestrekk som preger anmeldelsene. Det vil kunne synliggjøre de ulike kriteriene som finnes. Når datamaterialet er av skriftlig art, er det ingen mellomledd fra informanten til forskeren. Bokanmeldelsene fremstår derfor som autentiske ytringer av hva ungdommene selv vektlegger når det gjelder litterærkvalitet.

Når jeg undersøker læringspotensialet vil jeg også benytte meg av kvalitativ metode. Undersøkelser av ytringene i bokanmeldelsene bidrar til at deltakerne får definere hva et slikt arbeid kan lære dem. Selv om det ikke har vært et formål å synliggjøre dette i bokvurderingene anser jeg det som viktig. Det kan gi innsikt i *deres* opplevelse av læring.

#### 4.2.1 Innholdsanalyse

##### 4.2.1.1 Kriterier

I bokanmeldelsene har deltakerne i Uprisen selv formulert egne meninger om de ulike bøkene. De gir detaljerte forklaringer på hva setter pris på og hva de misliker med bøkene. Den skriftlige formen gir dem mulighet til å reflektere over innholdet, og vurderingene virker

derfor veloverveide. For å beholde ungdommenes ytringer så autentiske som mulig har jeg lagt minst mulig føringer på det som kom frem, og forsøkt å være åpen for deres meninger i datamaterialet.

Jeg har benyttet kvalitativ *innholdsanalyse* som analyseredskap. Den kvalitative innholdsanalysen er en systematisk undersøkelse der datamaterialet fortolkes (Fauskanger&Mosvold, 2014, s. 127). Det krever god og nøyaktig gjennomlesning med kritisk blikk (Befring, 2015, s. 89). Metoden kan fange opp hovedtendenser og nyanser i et datamateriale fordi den «klassifiserer og identifiserer temaer eller mønstre i dataen». (Fauskanger&Mosvold, 2014, s. 128). Den egner seg også, ifølge Fauskanger og Mosvold (2014), godt til å analysere et skriftlig tekstmateriale.

I innholdsanalysen av bokanmeldelsene ville kommentarer som fortalte noe om hva ungdommene setter pris på i bøkene de vurderer være relevant å undersøke. Ved å studere ytringene i hver enkelt anmeldelse kom dette til syne. Jeg lette etter ord eller formuleringer som lignet, og ytringer som omtalte det samme kriteriet. I min sammenheng avdekket det for eksempel ordet «spenning» som hyppig brukt i anmeldelsene. Dermed ble tolkningen at dette kan ansees å være et kriterium for mange ungdomslesere. Funnene systematiserte jeg i et skjema som gav meg en oversiktlig fremstilling av de forskjellige kriteriene som var aktive i bokvurderingene.

I neste omgang brukte jeg en konvensjonell innholdsanalyse for å identifisere mønstre og tendenser i anmeldelsene som kunne gi innsikt i innholdet i hvert kriterium. Det førte til følgende kategorisering: 1. **Romanens oppbygging:** *Spenning og overraskelse*, 2. **Intensitet og troverdighet:** *Intensitet og troverdighet: realisme, identifikasjon/gjenkjennelse, innlevelse*, 3. **Mening:** *Relevans og lærdom*, og 4. **Språk**. En konvensjonell innholdsanalyse tar sikte på å «beskrive et fenomen for å forstå det bedre» (Fauskanger&Mosvold, 2014, s. 133). Ut fra allerede oppdagede fenomener i materialet vil en slik analyse kunne relatere ulike fenomener sammen. Ved å undersøke den sammenhengen de ulike kriteriene var brukt i, kunne jeg sortere dem ut fra hva disse innebar. Det var et poeng at kriteriene tok utgangspunkt i elevenes uttalelser, og ikke de kriteriene som blir brukt i faglitteraturen. På den måten ville fokuset på ungdommenes kriterier bli tydeligere. Dette passet også bedre med tanke på at jeg ønsket å få frem ungdommenes synspunkter.

De ulike teoretiske perspektivene vil kunne bidra til å undersøke materialet mitt på forskjellige måter. Faglitteratur om litterære kriterier kan bidra til å få frem sammenhenger mellom teori og funn av kriterier i bokanmeldelsene: I første rekke til å sammenligne funnene med tanke på samsvar og avvik i forhold til faglitteraturen, og i den neste bidra til å gi en dypere innsikt i datamaterialets mening og betydningen av det. Det vil kunne plassere de unges vurderinger i en større, faglig sammenheng, men også bidra til å gi ungdommene en egen stemme i dette landskapet. Samtidig vil teori om ungdomsleseren kunne bidra til en større forståelse for hvorfor de ulike kriteriene er vektlagt.

#### *4.2.1.2 Læringspotensial*

For å undersøke hvilke muligheter for læring et slikt arbeid har jeg foretatt en innholdsanalyse av de samme bokanmeldelse som ligger til grunn for kriterieanalysen. Når anmelderne deler leseopplevelsene bøkene har gitt dem, vil det også kunne synliggjøre læringsmuligheter. Hvordan de uttrykker seg om bøkene, hva legger de vekt på, og hva som er mindre viktig vil være sentralt i det som undersøkes. I tillegg vil begrunnelser for meningene de legger til grunn og kunne vise hva en slik prosess kan lære dem.

Det er imidlertid viktig å påpeke at det er læringspotensialet, og ikke læringsutbyttet jeg vil forsøke å gjøre rede for. Selv om enkelte anmeldere eksplisitt uttrykker hva de har lært, har formålet med bokanmeldelsene vært å vurdere bøkene. Fokuset er på hva de liker og ikke liker, og argument for deres syn. Elevene ikke har blitt spurt om å vurdere læringsutbyttet av å delta i et slikt arbeid. Fordi det kan være sannsynlig at spørsmål om hva de hadde lært for hadde gitt andre svar enn det som fremkommer i anmeldelsene, vil det ikke være hensiktsmessig å bruke et slikt materiale til å si noe om læringsutbyttet. Jeg kan ikke vite om alle elevene har lært det samme, og hyppighet av samme funn vil derfor ikke være relevant å undersøke. Faglitteraturen om literacy vil stå sentralt i å synliggjøre læringspotensialet i anmeldelsene. Fordi Uprisens arbeid er basert på enkelte læreplanmål i norsk, vil analysen først og fremst ta utgangspunkt i å se hvordan resultatene samsvarer med læringsteorien.

I anmeldermalen og kritikkfadderveiledningen jeg har gjort rede for i teorikapittelet, så jeg på *hva* de ber elevene vurdere og *hvordan* spørsmålene blir stilt. Dette er relevant i teori om læringssyn og -metode omtalt i kapittel 3. Samtidig er dette kun veiledende dokumenter. Jeg kan ikke vite om elevene har brukt rådene som gis gjennom disse malene. Det understreker



også at det er vanskelig å bruke bokanmeldelsene som grunnlag for å si noe om elevene har lært. Veiledningene kan derfor ikke anvendes som en målestokk for læring. I analysen trekkes innholdet i malene inn for å synliggjøre hvordan Uprisen legger til rette for tenkt læring, og hvilket forhold det kan ha til læringssynet literacy.

Jeg brukte et skjema for å organisere resultatene som fremkom i analysen. I likhet med funn som gjaldt kriterier, benyttet jeg meg også her av en konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger&Mosvold, 2014, s. 133), der hovedmålet er å kategorisere funnene ut fra det som fremkommer i materialet. Jeg sorterte det jeg anså å kunne vise til ulike former for læring ved å samle det som viste relasjon til hverandre. Eksempelvis ytret anmeldere at de har lest litteratur som de ikke selv ville ha valgt. Andre sammenlignet tekstene de anmeldte med bøker de har lest før. Begge kommentarer dreier seg om **leseerfaring**. Jeg brukte faglitteraturen om læringssyn som bakgrunn for å navngi de ulike kategoriene som fremkom. Kategoriene jeg opererer med er: 1) **Danning: Identitet og empati**, 2) **Redskap: Kritisk lesing og argumentasjon**, 3) **Leseopplevelse**, 4) **Leseengasjement: Eget og andres**, 4) **Leseerfaring**.

Avslutningsvis er det viktig å påpeke at funnene som kommer frem gjennom metodevalgene ikke kan gi noen konklusjon. Generaliseringer vil være knyttet til mer kvantitative undersøkelser der et større utvalg uttalelser kan brukes. Min oppgave vil heller fremstå som en hypotese av hva ungdommer som vurderer litteratur er opptatte av, og hva de kan lære av et slikt arbeid. Derfor vil jeg i analysen ikke bare legge vekt på å få frem fellestrekk, men også synliggjøre ulike nyanser i anmeldelsene. Mye vil også være avhengig av min rolle som fortolker. Særlig i en konvensjonell innholdsanalyse er en utfordring at forskeren mangler en fullstendig forståelse av konteksten (Fauskanger&Mosvold, 2014, s. 138). Det kan føre til at man overser viktige kategorier. Jeg må ikke undervurdere elevenes evner. Samtidig vil det å stille samme krav til disse som til en profesjonell kritiker være urimelig. Derfor vil denne studien kunne vise til noen tendenser, men en generalisering ut fra disse undersøkelsene er ikke mulig.

## 5. Analyse av bokanmeldelsene

I første del av dette kapittelet vil jeg presentere kriterier som fremkommer i bokanmeldelsene av de romanene jeg har valgt:

*Svarte Mathilda III* (Røssland, 2013)

*I morgen er alt mørkt. Brages historie* (Mostue, 2014)

*Kan vi bare late som* (Sandmo, 2017)

De to første er spenningsbøker, den tredje er en samtidsrealistisk ungdomsroman. Denne forskjellen kan gi ulike utslag i måten kriteriene blir brukt på, og innholdet i dem. Kriteriene er definert på grunnlag av hva deltakerne i Uprisen vektlegger i sine bokvurderinger. Der det er et forhold av betydning mellom funn og sentrale deler av teoriene vil jeg utdype dette.

Den andre delen gjennomgår det samme hovedmaterialet med tanke på læringspotensialet i et slikt arbeid. Her forsøker jeg å se innholdet i bokanmeldelsene i lys av begrepene *literacy* og *kritisk lesing* fra teorikapittelet.

### 5. 1 Kriterier

På Uprisens nettside finnes det tilsammen 103 bokanmeldelser av de bøkene jeg har valgt ut. *I morgen er alt mørkt. Brages historie* vant Uprisen i 2015, og foruten 41 bokanmeldelser foreligger det også en jurybegrunnelse<sup>3</sup>. *Svarte Mathilda III* som ble nominert til Uprisen i 2014 har 15 tilhørende anmeldelser. 49 har anmeldt *Kan vi bare late som*. Denne boka ble nominert i 2018. Eksempel fra bokanmeldelsene vil bli markert med anførselstegn uten referanser til anmelder, men med boksjanger det vurderes som nødvendig.<sup>4</sup>

Funnene i min analyse viser fire hovedtendenser når det gjelder ungdommenes bruk av kriterier. Disse vil jeg presentere som fire hovedkategorier. Selv om flere overlapper hverandre, vil en slik inndeling kunne tydeliggjøre de ulike kriteriene som kommer frem i anmeldelsene. Innholdet viser også at kriteriene i ulik grad spiller en rolle i

---

<sup>3</sup> Denne blir referert som på samme måte som bokanmeldelsene.

<sup>4</sup> Av hensyn til personvern, viser jeg ikke kobling mellom sitat og anmelder. Anmeldelsene er ikke lagt ved i kildelisten av samme hensyn. I tilfeller der det fremkommer en forskjell i kriteriebruk av spenningslitteratur og samtidsromaner, vil jeg vise til sjanger.

kvalitetsvurderingen der noen virker å være mer avgjørende enn andre. For å få frem nyansene i hovedinndelingen, bruker jeg også underkategorier. Dermed blir strukturen:

**1. Romanens oppbygging:** *Spenning og overraskelse*, **2. Intensitet og troverdighet:** *Intensitet og troverdighet: Realisme, identifisering/gjenkjennelse, innlevelse* **3. Mening:** *Relevans og lærdom*, **4. Språk.**

### 5.1.1 Romanens oppbygging

Anmeldelsene viser at flere av kriteriene ungdommene bruker er knyttet til måten romanen er bygd opp på. Eksempler på dette er: «Jeg hater og elsker slutten. Slutten er så overraskende og jeg ble veldig rørt» og «Boka startet bra, hadde bra hoveddel og overraskende avslutning». De ulike tekstdelens sammensetning har betydning for hvordan leseren oppfatter sammenhengen i teksten. Dette påvirker kvalitetsvurderingen som blir gjort. De strukturelle elementene som flest anmeldere kommenterer er *spenning* og *overraskelse*.

#### 5.1.1.1 Spenning

I samtlige anmeldelser av spenningsbøkene finnes forskjellige varianter av ordet spenning: «Mye spenning», «ekstremt spennende», «utrolig spennende», «fylt med action», «alltid spennende», «spennende handling», «mer spenning» og «ikke noe spennende». Mange bruker tid og plass på å utdype dette. Spenning blir nevnt i anmeldelsene av *Kan vi bare late som*, men i mindre grad. Det kan forventes, i og med at denne sjangeren ikke fokuserer på spenning slik vi ser det i spenningslitteraturen.

For over halvparten av dem som nevner spenning, er tempoet i fortellingen av betydning, slik disse eksemplene viser:

«Tempoet og det høye spenningsnivået gav meg puls på høyde med Himalaya og dundrende hjertebank».

«Boken anbefales til folk som vil ha en spennende historie hvor det skjer noe hele tiden(..)».

«Jeg fikk bare lyst til å lese videre fordi det skjer noe hele tiden og spenningen er veldig høy gjennom hele boken».

I den første ytringen settes farten i sammenheng med et høyt spenningsnivå. De to neste anmelderne er opptatte av at det «skjer noe hele tiden». Eksemplene gir grunn til å tro at høy hastighet skaper spenning. Samtidig kan «høy spenning» der «det skjer noe hele tiden» vise at mange høydepunkt også øker spenningen. Ved å beskrive et «actionfylt» handlingsforløp, bygger mange anmelderne opp under at fart skaper spenning. Dette viser også til en ytre spenningsform, der noe utenfor karakterene preger spenningsoppbyggelsen: Begrepet «action» vil dreie seg om det vi fysisk ser, og ikke om indre handlingsforløp. Særlig i spenningsbøkene ser det ut til at ytre spenning er viktig for kvaliteten. Det er dette som driver leseren fremover, som det siste eksempelet viser. «Kroken» i teksten, slik Andersen (1987, s.23-24) beskriver intensitetskriteriet, er det som gjør at leseren ønsker å lese videre. Ved å begrunne lysten til å lese med at noe stadig skjer, vil intensitetskriteriet opptre som en del av spenningskriteriet.

Beskrivelse av spenningen som intens er fremtredende i omlag halvparten av omtalene av spenningsbøkene. I mange tilfeller skildres fysiske reaksjoner, slik det første eksempelet innledningsvis også gjør: «Puls på høyde med Himalaya og dundrende hjertebank». Bemerkninger om økt puls er gjennomgående i anmeldelsene, men også ord som «skremmende» og «nervepirrende» preger omtalene. Spenningsreaksjonene seg hos flere utslag i frykt: «(..) et plott som virkelig får deg til å tenke deg om to ganger før du drar ned i kjelleren en mørk kveld, (..)». Fordi ordet «plott» viser til handlingsmønsteret, er det sannsynlig at konkrete hendelser har utløst reaksjonen, og den ytre spenningsformer gjør seg gjeldende. Det ser ut til å være et fellestrekk i anmeldelsene, og mange bruker som de foregående eksemplene, både kroppslige og følelsesmessige reaksjoner for å beskrive spenningen som et positivt trekk ved bøkene. Ifølge Hagen (2004, s. 27) kan det være problematisk å bruke slike responser som argument for litterær kvalitet. Reaksjoner som funnene peker på *kan* vise til kvalitet, men fordi reaksjoner er «betinget av vår litterære følsomhet» vil dette også avhenge av erfaringer (2004, s. 27). Han skiller mellom «det vi faktisk føler» og det «vi synes vi må føle». Når flere anmeldere påpeker de samme fysiske reaksjonene *kan* dette være et tegn på det siste.

I anmeldelsene kommer det frem at «limet» i teksten for mange er spenning i form av rask fart. God flyt beskrives som «korte setninger som øk[er] tempo (...)». Her er det en kombinasjon av spenning og høy hastighet som binder teksten sammen. En slik oppfatning forsterkes når anmelder påpeker at fartreduksjon forstyrrer handlingsgangen, og dermed også

spenningen: For mange detaljerte beskrivelser i starten, eller en hovedperson som «gjør det samme i starten av de første sytti sidene» skaper «dødtid» og «gjør det ganske kjedelig». Når spenning og fart knyttes til det som skaper kontinuitet, mener jeg det har en klar sammenheng med Andersens (1987 s. 23) integritetskriterium, som vurderer hvordan tekstens ulike deler fungerer sammen. Andre anmeldelsene underbygger hvordan sammenhengen vurderes, I neste eksempel fremkommer det at en handlingsgang som forvirrer leseren minster interessen: «I starten av boka skjønnte eg ikkje samanhengen mellom Venezia på 1500-talet med Gallobrørne, og mellom Gry og Elisabeth i Venezia. Sidan eg ikkje skjønnte dette, vart boka litt kjedeleg». Når leseren mister sammenhengen, vil farten stoppe opp, og leserens interesse daler.

Nesten samtlige anmeldere beskriver hvordan en god spenningsoppbyggelse inneholder implikasjoner, slik dette eksempelet viser: «De møtte stadig nye utfordringer og de var spennende å følge». Utfordringer innebærer hindringer. De fleste kommenterer i denne sammenhengen, slik den neste anmelderen gjør, at problemene oppstår gjennom en ytre spenning: «Etter hvert som omstendighetene tilspisser seg, begynner de å lukte litt snev av fare da flere barn blir drept og demoniske skrik kommer fra himmelen». Spenningen intensiveres når stadige problemer preger handlingsforløpet. En forverring skaper nye utfordringer. For å oppleve spenningsnivået som høyt, må slike hendelser helst dominere handlingen. Den neste anmelderen viser det: «Selv om det oppstod problemer i boka syntes ikke jeg at det var lagt så mye vekt på, det gikk bare over noen få sider». I noen tilfeller vil spenningen også øke dersom hovedpersonen «går mot strømmen»: «Alle får panikk, og folk stenger seg inne i husene sin, noe flykter til hyttene sine. Men Brage og familien kan ikke». Bøker der hovedpersonen kjemper alene mot resten gir ofte gjenklang hos ungdom. En ungdomsleser søker ofte litteratur der enkeltindivider settes opp mot det øvrige samfunnet (Appleyard, 1991, s. 109). Samtidig kan fremstillinger der «helten» dominerer også kobles til en barnelesers preferanser. Det kan være grunn til å anta at skillelinjene mellom barne- og ungdomsleseren er utflytende.

Ved siden av ytre spenning, kommenterer også et stort flertall en indre spenningsform. Det fremkommer i flere av spenningsbøkene omtaler, men er særlig synlig i anmeldelsene av den samtidsrealistiske ungdomsboka. Det indre spenningskriteriet kommer til syne både eksplisitt og implisitt. I eksplisitt bruk får anmelderne tydelig får frem hva ved den indre handlingen som er spennende: «Det er spenningen mellom Jossi og Emma som gjorde boka så fin»

(samtdsrealistisk roman). Her konkretiserer anmelderen ved å peke på den følelsesmessige relasjonen mellom karakterene. Den indre spenning beskrives også mer implisitt: «Emma utvikler seg gjennom boka og man blir med på hennes reise på å finne seg selv og sin plass» (samtdsrealistisk roman). Det kan tenkes at «hennes reise» og «å finne seg selv» bærer med seg elementer av spenning fordi det kan gjøre leseren nysgjerrig. Til forskjell fra den ytre spenningen, blir ikke tempoet lenger det viktigste. I ytringene som viser til den indre spenningen, vil det å komme tett på karakterenes utvikling og de utfordringene de møter der være avgjørende. Ungdommenes behov for involvering, slik Appleyard (1991, s. 101) beskriver det, kan være grunnen til det. Når leseren kommer tett på karakterene blir de, som noen av anmelderne bemerker, «godt kjent med hovedpersonene». Særlig vil beskrivelser av følelser gjøre det mulig å leve seg inn i karakterens situasjon. Når ungdommene søker spenning på flere plan enn det som kun foregår i den ytre, får dette tilknytning til Andersens (1987, s. 22) kompleksitetskriterium. Ulike tolkningsrom i teksten er her av betydning. Komplekse tekster har flere lesenivå. Når så mange av anmelderne påpeker hvordan den indre spenningen og bidrar til å gjøre boka god, er det grunn til å anta ungdommene foretrekker spenningskompleksitet: Både ytre og indre spenning gjør handlingen mer interessant for et større flertall anmeldere enn dersom bare den ene spenningsformen er vektlagt.

For mange anmeldere ser det ut til at spenning dreier seg om interesse. Særlig kommer dette frem i anmeldelsene av den samtdsrealistiske romanen, der ca 1/3 har vurdert hvor interessant de oppfatter at innholdet er. Dette er avgjørende for mange. Når innholdet ikke treffer leseren minster han/hun interessen, slik følgende eksempel viser: «(..) men liksom det som skjer i boka syns jeg er en barnslig bok for jenter, den passet ikke for meg dessverre» (samtdsrealistisk roman). Flere påpeker som denne anmelderen, at dette er en «jentebok». Dermed passer den ikke for dem. Ytringen: «Den passet godt til meg og jeg likte den veldig godt» (samtdsrealistisk roman), kan være et eksempel på det motsatte: Her har innholdet fengst leseren. De som liker boka vil sannsynligvis kunne relatere seg mer til hva den handler om. Når interesse ser ut til å spille en rolle for hva anmelderne opplever som spennende, vil Andersens intensitetskriterium opptre som en viktig del av spenningskriteriet. Dersom teksten ikke evner å holde på leserens engasjement, vil den vurderes som dårligere. Slik blir også spenningskriteriet avgjørende for svært mange lesere.

### 5.1.1.2 *Overraskelse*

I omtrent halvparten av bokanmeldelsene finner vi ord som «uventet», «uforutsett», «uforutsigbar», «overraskende» og «overrasket». Et fellestrekk i anmeldelsene er at elevene må bli presentert for overraskelser om de skal bli interesserte i bøkene. Eksemplene viser hvordan kriteriet blir brukt:

«Den var rett og slett vanskelig å legge fra seg fordi det alltid var noe nytt som skjedde og det var alltid uventede vendinger som gjorde oss overrasket».

«Det er så mye uventet som skjer, hele tiden. En tror at alt kanskje vil gå bra, så skjer det noe nytt, så noe mer og så til slutt enda mer man ikke ville sett for seg. Det er dette som gjør denne boka så bra, spenningskurven tar aldri veien ned. Den bare stiger og stiger helt til skyene».

Begge utdragene knytter det uforutsette til bokas struktur. Elevene verdsetter en spenningsoppbyggelse preget av overraskelser. I det de uforutsette hendelsene inntreffer, øker spenningen. Skjer dette til stadighet i handlingsforløpet, utløser det mange spenningstopper, ifølge anmelderne. Dette intensiverer lesingen. En komponent i Andersens (1987, s. 22) intensitetskriterium peker på hvordan intensitet kan oppstå gjennom «forventninger», «innfrielse av forventninger», «skuffelser» og «tilfredstillelse». I anmeldelsene kommer det frem at ungdomslesere forventer uforutsette hendelser i en god bok. Uforutsigbarhet er dermed avgjørende i anmeldernes kvalitetsvurdering. Overraskelsene skaper økt interesse for lesingen, slik meldingene viser. En oppbygging uten overraskelser vil, ifølge flere anmeldere, bære preg av færre spenningstopper. Det fører i neste rekke til manglende interesse, slik denne anmelderen påpeker: «Det var noen spenningstopper men det var ikke så mange og da blir boken ganske forutsigbart». De foregående eksemplene er hentet fra omtalene av spenningsbøkene, som fremhever en ytre spenning. Derfor vil overraskelser være en forutsetning for en slik spenningsform. Samtidig får bokmeldingene av samtidsliteraturen frem hvordan det utforutsette også er av betydning for at for den indre spenningen intensiveres: «Men det jeg ikke forventet meg var at Emma og Jossi ble forelsket i hverandre, jeg tenkte at boka handlet bare om vennskap men det var veldig spennende (...)» (samtidsrealistisk roman). Følelsene som oppstår i relasjonene mellom karakterene overrasker mange, og kan vise hvordan uforutsigbarhet også fremstår som kvalitetstegn når det gjelder indre spenning.

I ca. 25 anmeldelser kan det tenkes at det overraskende formuleres som spørsmål: «Kva var han på sporet av då han døyde?» og «Klarer de det?». Slik jeg tolker det kan dette være en implisitt form av overraskelseskriteriet. Ved å uttrykke undring får det frem hvordan det uforutsigbare vekker interesse. Å være nysgjerrig fører til at man stiller spørsmål.

Nysgjerrigheten preger også andre anmeldelser, som denne: «(...) kurven går jevnt oppover ved at forfatteren avslører litt og litt helt til forklaringen kommer». Ytringen kan vise at ungdommene foretrekker overraskelser fordi det gjør dem interesserte. Slik får det også forbindelse til Andersens (1987, s. 24) kompleksitetskriterium: En tekst som utfordrer leseren legger til rette for ulike tolkningsnivåer. Når noe holdes tilbake, slik den forrige eksempel viser, blir det en forutsetning for spenningen. Anmelderen gis mulighet til å forme egne tolkninger. Forstår man alt med det samme, vil det ikke være rom for å trekke egne slutninger om det videre handlingsforløpet.

Felles for mange av anmelderutsagnene jeg til nå har brukt, er at de fremhever overraskelser i positiv forstand. Når det gjelder overraskelsesmoment i avslutningen av ei bok, ser vi imidlertid at anmelderne ikke bare opplever uforutsigbarhet som kvalitet. Flere kommenterer at de «skulle ha fått vite litt mer». Av de ca. 50 som omtaler slutten, blir overraskelser beskrevet som skuffende: «En liten ting som fikk meg til å sitte med et dypt skuffet uttrykk, var slutten på boka. Den kom alt for fort og den etterlot så mange løse tråder». Noen uttrykker seg også i sterkere ordlag, slik denne anmelderen gjør: «Aldri har jeg vært så sint og frustrert som da jeg leste siste side». De neste ytringene får frem hvordan negative overraskelser for enkelte har hatt innvirkning på kvalitetsbedømmelsen: «(...)litt for open for min smak. Dette trekte ned litt» og «(..)lit for brå og overaskende avslutning, det ødela litt for meg». Likevel innebærer det stort sett kun ett øye mindre på terningen.

Den andre halvparten som kommenterer avslutningen, sier at de foretrekker dem som åpne, slik følgende anmeldere uttrykker:

«Boka slutter med en klassisk «cliff-hanger» som gjør deg sjokkert og samtidig spent på neste bok».

«Boka slutter veldig uventet men den svarer på alle spørsmålene dine».



Den første anmelderen reagerer positivt på en åpen slutt fordi den gir en forsmak på noe som kanskje kommer. Ut fra dette kan det være grunn til å tro at slike slutter «tåles» når de vekker nysgjerrighet eller skaper forventning til en mulig oppfølger av boka. Det kan også dreie seg om at leseren kan lage sin «egen» avslutning. En bok som ender uavklart kan godtas dersom den gir ungdomsleseren mulighet til å konkludere, slik det andre utsagnet påpeker. Dette bekrefter også Appleyards teori om at ungdomsleseren ofte vil kunne akseptere en åpen avslutning. Likevel kommer det tydelig frem at anmelderne har ulike oppfatninger og preferanser til åpne avslutninger.

Hagens (2004, s. 30-31) syvende kvalitetssymptom peker på hvordan bøker både sjokkerer, overrasker og overvelder, og som får leseren til å føle seg «personlig hilset av» (s. 30). Noen lesere sitter igjen med en «spent ventefølelse i kroppen» og en sjokkerende «cliff-hanger»-slutten skaper positive forventninger. Hagen fremstiller, slik jeg tolker det, symptomet i en positiv forstand, og de foregående ytringene viser hvordan dette kommer til uttrykk. Samtidig mener jeg funnene i anmeldelsene kan åpne for en annen mulig tolkning av symptomet. For hva om sjokket og følelsen av å bli overveldet fører til negative reaksjoner som sinne og frustrasjon? I anmeldelsene kommer det frem at det Hagen (2004, s. 31) legger i uttrykket «personlig hilsen», for noen *kan* oppleves som noe negativt. Symptomet vil, ut fra en slik tolkning, i enkelte, tilpassende tilfeller dermed også kunne bistår i å forklare hvorfor den litterære kvaliteten synker.

### 5.1.2 Intensitet og troverdighet

Beskrivelser av intensitet og troverdighet forekommer i svært mange anmeldelser. Jeg har derfor valgt å samle disse i dette delkapittelet. Kriteriene bidrar i stor grad til konklusjonene i vurderingene anmelderne har gjort. De kriteriene jeg vil omtale er i hovedsak *intensitet* og *troverdighet*, men fordi analysen avdekker troverdighetskriteriet som komplekst, har jeg valgt å dele dette inn i underkategoriene *realisme*, *identifisering/gjenkjennelse*, *innlevelse*.

#### 5.1.2.1 Intensitet

Når anmeldere «les[er] til langt på natt» og handlingen er så spennende at den «tvinger deg til å lese videre», har boka skapt engasjement. Nærmere 80 anmeldere omtaler intensiteten som en viktig kvalitet. Dersom leseren opplever å bli trukket inn i handlingen, bidrar det til positiv omtale av bøkene. Andersen betegner dette som *intensitetskriteriet*, og jeg bruker den samme

terminologien her. Kriteriet synliggjøres i bokanmeldelsene gjennom utstrakt bruk av formuleringer som «få lyst til å lese hele boken», «suge inn i et eige univers» og «umulig å legge fra seg». For flere avgjør også det kvaliteten: «Jeg gir terningkast 6 til boken (..) fordi hver gang jeg leste boken ville jeg ikke legge den fra meg». I de følgende eksemplene er intensitetskriteriet forbundet med struktur og spenning. Det er også et gjennomgående trekk i de øvrige anmeldelsene.

«Man blir helt oppslukt av boka, fra første side. Måten Sigbjørn har skrevet på gjør at en blir nysgjerrig. Jeg klarte i hvert fall ikke legge den fra meg».

«Eg syntes denne boka var kjedeleg i starten. Det var fordi det dreiv og bytta mellom Elisabeth og Gallo-brørne på 1500-talet. Eg kom meg heller ikkje inn i forteljinga heller».

«Det er mye spenning og det skjer noe nytt hele tiden. Liksom at det ikke blir kjedelig å lese. Og dette var virkelig en bok man ikke kunne legge fra seg. Terningkast: 6!!!».

I det første utdraget vurderes intensiteten i forbindelse med åpningen av bøkene. Vi ser at en god start innebærer at boken vekker interesse. Når lesere blir nysgjerrige, gir det lyst til å finne ut hva som skjer i den videre handlingen. Ca. 10 anmeldere omtaler «i-medias-res» og «rett på handlingen» som noe som øker leselysten. En start som forvirrer gjør at intensiteten uteblir, slik vi ser det beskrevet av den andre anmelderen. Her kan forventninger til den tekstlige sammenhengen spille en rolle: Flere ungdommer vil ha erfaring med barnelitteraturens handlingsstruktur. Slike bøker har inneholder færre få brudd, ifølge Appleyard (1991, s. 60). En handlingsgang som hopper frem og tilbake i tid kan tenkes å bryte med de forventningene enkelte lesere har til sammenhengen. I vurderinger av den tekstlige helheten, slik vi finner det i Andersens (m.fl., 2012, s. 283) integritetskriterium, vil tradisjonelle og gjenkjennelige fremstillingsmåter ofte foretrekkes. Mens yngre lesere ofte vil forvente en handlingsgang uten for mange avvik, kan en eldre lesere, ifølge Appleyard, (1991, s. 65) tåle omveier og avstikkere i handlingsforløpet. Selv om funnene viser at de fleste anmelderne vil henge med på start med flere sceneskift, vil stadige hopp tidlig i forløpet hindre enkelte i å feste seg til handlingen. Ut fra Appleyards (1991) studier, kan ulike lesestadier være årsaken til at slike brudd oppfattes ulikt.

Utdragene fra bokanmeldelsene jeg startet dette delkapittelet med fremhever spenning som det som driver leseren fremover. Når spenningen er i gang, er boka vanskelig å legge bort. I de øvrige anmeldelsene finnes ulike varianter av ord som «hendelsesrik» i kombinasjon med «spennende» og «oppslukt». Disse understreker sammenhengen jeg har funnet mellom spenning og intensitet. Som i spenningskriteriet, beskrives også intensiteten i stor grad som kroppslige og følelsesmessige reaksjoner. Det gjelder først og fremst i vurderingene av spenningsbøkene, men vi ser det også i enkelte anmeldelser av den samtidsrealistiske romanen. «Tiltrekkende» og «trist» er eksempler på ord elevene tar i bruk når de argumenterer for at denne boka engasjerer dem. De ulike beskrivelser av reaksjoner gjør seg særlig gjeldende som positive, og det er stor variasjon i både ordvalg og formuleringer. Det er imidlertid langt færre variasjoner i reaksjonene som forklarer at elevene ikke ble revet med i handlingen. Når ungdommene skriver at de ble «lei av å lese», at de måtte «tvinge» seg selv til å lese boka ferdig, beskriver dette et fenomen som mange vil omtale som «kjedelig». Det viser først og fremst at handlinger som ikke byr på tilstrekkelige «hanker» fører til at leseren mister interessen, slik vi ser det i de innledende eksemplene. Samtidig kan det tenkes at elevenes ordforråd ikke alltid er tilstrekkelig til å utdype reaksjonene slik de egentlig oppleves. Derfor mener jeg reaksjonene heller ikke alltid vil kunne vise hva som egentlig ligger til grunn for vurderingene.

Hagens (2004, s. 30) sjette kvalitetssymptom viser hvordan språklige virkemidler kan føre til økt interesse for det som blir lest. I anmeldelsene kan det virke som at dette spiller en rolle:

«Han skriver på en interessant måte og bruker mange frampek og man får lyst til å vite hva som skjer videre».

«Måten Sigbjørn har skrevet på gjør at en blir nysgjerrig. Jeg klarte i hvert fall ikke legge den fra meg».

Skal ungdomsleserne bli «sugd inn i teksten» må historiene blir fortalt slik at de vekker nysgjerrighet. Ord som «frampek», «hint», og at forfatteren «avslører litt og litt» anvendes i flere anmeldelser for å få frem dette. I en nyere omtale av de estetiske kriteriene mener Andersen (m.fl., 2012, s. 283) at måten fortellerstemmen er til stede på i ord, rytme og stil betyr noe for hvordan leseren oppfatter forfatterens «personlig nærvær». Omtale av

forfatteren, slik vi ser det i den andre eksempelet, kan tyde på at det har oppstått en slik forbindelse mellom leseren og den som skriver. I neste rekke skaper det interesse for teksten.

Enkelte bokanmeldere viser også at intensiteten kan dreie seg om hvor tett på handlingen og karakterene de kommer. Det neste utdraget får dette frem indirekte: «(...) men du blir plutselig overrasket for plutselig skjer det et eller annet. Karakterene er like uforberedt på hendelsene som leseren». Anmelderen viser at han/hun lever seg inn i de situasjonene bøkene beskriver. Nærhet til personene har ført til en leseopplevelse som bærer preg av å være intens. Ved å uttrykke at leseren overraskes på lik linje som karakterene i boka, ser det ut til å ha skapt en tett forbindelse mellom anmelderen og de fiktive personene. I dette tilfellet kan det ha bidratt til et ønske om å lese videre.

#### *5.1.2.2 Troverdighet*

I over halvparten av anmeldelsene finner jeg formuleringer som dreier seg om troverdighet, slik disse eksemplene viser: «Boka var veldig realistisk som om det kunne ha skjedd (...)», «Forfatteren (...) har skrevet en bok som er realistisk og jeg er sikker på at noen kjenner seg igjen i boka» og «Derfor syntes jeg at det som trekker boka opp er hvor virkelig alt føltes, jeg greide å danne meg et ekte bilde av handlingen». I den første ytringen er *realismen* fremtredende. Anmelderen har tiltro til at «det kunne ha skjedd». Det neste eksempelet viser at leseren gjenkjenner det bøkene fremstiller. Her blir *identifisering* sentralt. *Innlevelse*, som det siste eksempelet viser, oppnås når teksten skaper en realistisk handling som gjør at leseren ser for seg det som skjer.

#### Realisme

De fleste som kommenterer realisme legger til grunn formidlinger som gjør at de tror på historien som blir fortalt. Dette kommer til uttrykk på ulike måter. For mange dreier det seg først og fremst om at situasjonene blir beskrevet på gjenkjennende måter. Det innebærer at virkeligheten i bøkene fremstilles slik de kjenner den, slik neste eksempel viser: «Disse gjenspeiler seg i jentenes hverdag». Her begrunnes realismen med at forestillinger leseren har om jenter stemmer overens med det som blir fortalt. I «Boken er veldig bra handler litt om det som skjer med vanlige ungdommer som kanskje får litt press av familien» fremstår personene som realistiske fordi de har et handlings- og reaksjonsmønster som passer til leserens oppfatning av hva en ungdom er. Det neste eksempelet får frem viktigheten ved at samfunnsperspektivet fremstår som troverdig: «Jeg tror på historien, fordi det er jo mange

som oppruster til slike situasjoner». I omtalen av urkriteriet, *virkelighet* påpeker Hagen (2004, s. 45-46) at virkeligheten i litteraturen ikke *trenger* å være virkelig, men at det gjenspeiler den virkeligheten leseren kjenner. Det kommer tydelig frem som en viktig forutsetning i de nevnte eksemplene. Flertallet av anmelderne viser på samme måte som de foregående ytringene, at de verdsetter bøker som ligger nært deres egen livsverden.

Enkelte omtaler at steder og gjenstander de vet finnes, øker troverdigheten. Eksempelvis uttaler anmeldere at «parasitter» er lettere å tro på enn «zombier og romvesener». Parasitter er fremstår som mer realistisk fordi anmelderne har kjennskap til at slike organismer faktisk finnes, mens fordi utenomjordiske skapninger «ikke finnes i virkeligheten» blir fremstillinger av «zombier» mindre troverdige. Flere kommenterer også at «Det som gjorde boken bra, var at handlingene foregikk i Norge, noe som gjorde at jeg kunne forestille meg ting enda bedre». Det viser at enkelte anmelderne vil kunne oppfatte historier som mer realistiske om de innehar elementer som de vet at faktisk finnes.

I noen av anmeldelsene kommer det frem at elevene ser det som mer realistisk når fortelleren gir inntrykk av at historien som blir fortalt kunne ha vært virkelig, slik denne anmelderen påpeker: «Dette kunne ha vært basert på en ekte historie. Noe forfatteren selv har opplevd eller hørt». I slike vurderinger er formidlingen viktig. De tror på det forfatteren forteller fordi det ligner det de forestiller seg. Hagen (2004, s. 45-46) viser hvordan urkriteriene *virkelighet* og *oppriktighet* henger sammen med troverdighet. Slik jeg tolker forskjellen på disse to vil oppriktigheten først og fremst dreie seg om fortellerstemmen, mens virkelighet vil vurdere hvordan konteksten i bøkene passer med det som fremstilles i hendelsesforløpet. Når elevene får inntrykk av at skribenten har svært god kjennskap til det som beskrives, mener jeg Hagens oppriktighetskriterium er fremtredende. I både virkelighet og oppriktighet ligger det underforstått at det ikke trenger å være virkelig, men i oppriktighetskriteriet kommer fortellerens ærlighet tydelig frem i handlingen, slik anmelderen viser til i sin vurdering.

I anmeldelsene skiller det mellom den virkelige verdenen, og den fiktive. Flere omtaler det på samme måte som denne anmelderen: «Det som er "temaet" er jo ikke helt sant, men det er skrevet sånn at jeg tror på historien og blir godt kjent med karakterene». Selv om de avviser hendelsene som virkelige, blir det tydelig at de likevel klarer å leve seg inn i dem. Derfor vil realismen for mange dreie seg om tekstens innlevelsopotensiale. Det viser at de involverer seg i handlingen, slik Appleyard (1991, s. 107) forklarer. Samtidig reflekterer de, som

eksempelet viser, over forskjellen mellom fiksjon og virkelighet ved å innta en evaluerende posisjon.

Når ungdommene blir kjent med hovedpersonene vil det være lettere å se for seg det som skjer. Dette virker å være en viktig forutsetning for at de skal tro på «det som ikke er sant». Ifølge mange anmeldere har språket i bøkene en viktig betydning: «Språket passer godt til karakterene i boka». Eksempelet viser at måten de ulike karakterene formulerer seg på kan bidra til å øke bokas troverdighet. Mange har påpekt «banning», «sarkasme», «mye dialog» og «korte setninger» som viktige komponenter i et «typisk ungdomsspråk». Dette bidrar til at leseren lettere kan forestille seg det fiktive universet. Samtidig er det viktig at de gjenkjenner språksjargongen. Det øker fortellingens troverdighet.

#### Identifisering og gjenkjennelse

At ungdomsskoleelevene kan kjenne seg igjen i karakterene er en viktig forutsetning for at historien oppleves som troverdig. Det neste eksempelet viser det:

«Sigbjørn har skrevet ei skremmende realistisk historie som kan få enhver til å grøsse. Han får frem personene i historien og bruker gode beskrivelser av personene, dermed klarer jeg å leve meg inn i historien og får et bedre innblikk i hvordan det foregår og hvilke tanker og følelser personene har».

«Karakterene i boka var skildret på en god måte. De var realistiske og vi ble glade i flere av dem. De møtte stadig nye utfordringer og de var spennende å følge. Hovedpersonen gikk gjennom en personlighetsutvikling som vi fikk lov til å ta del i. Dette gjorde at vi ble godt kjent med karakteren, og vi følte en tilknytning både til karakteren og boka».

Anmelderutdragene får frem de ulike aspektene som karakteriserer de øvrige anmeldelsene. I det første eksempelet fremkommer det som for mange ungdomslesere virker å være avgjørende for å tro på historien: Beskrivelser av personene må være realistiske. Det gjør at leseren klarer å leve seg inn i handling. Troverdigheten styrkes. Egenskapene som karakteriserer personene, i form av både språk, tanker og følelser må bli beskrevet for at leseren skal få innblikk i alle deler av historien. Det andre eksempelet får også frem at karakterene må fremstå som realistiske, men her er en realistisk person en som «møter

utfordringer». Enkelte anmeldere viser til ytre hendelser, som «Jo mere [hun] prøver å løse mysteriet, virker det som om det på en måte blir verre og verre», men flesteparten kobler disse utfordringene til et indre plan: «Emma måtte også gjennom et par dilemmaer der hun måtte ta noen vanskelige valg». Når mange fremhever indre utfordringer kan det forklares med ungdommers forståelse av at livet kan være vanskelig. I fortellingene finner de rollemodeller som kan gi håp i utfordrende situasjoner, slik Appleyard (1991, s. 109) påpeker. Mange i ungdomsalder vil være på let etter det som gir livet mening. Omtaler som «en personlighetsutvikling» kan muligens knytte seg til det mange anmeldere beskriver som vanlige problemstillinger. Flere trekker eksempelvis frem komplikasjoner som oppstår når man er forelsket, slik denne anmelderen uttrykker det: «Fordi du har vel vært så forelska i noen at du har null anelse på hva du gjør før du har gjort det og tabbet deg skikkelig ut». Ungdommenes ønske om en fremstilling av utfordringer som er gjenkjennelige henger sammen med karakterenes troverdighet.

Mange bruker identifiseringskriteriet implisitt ved å beskrive hovedpersonen som «(..)litt sånn som jeg er», eller «en helt vanlig ungdom». De som utdyper dette får frem at realistiske karakterer har følelser, tanker og et handlingsmønster ungdommene gjenkjenner:

«Emma er ein karakter mange kan kjenne seg att i. Ho er langt frå perfekt, kjenner seg ikkje god nok, har ikkje så mange vener og bruker mykje av tida si på dataspel»

Anmelderen viser at en forutsetning for å identifisere seg med karakterene avhenger av at de fremstår som naturlige. At hovedpersonen bedriver tenåringsaktiviteter, at de kan føle seg alene, og at de ikke føler seg gode nok, beskrives som gjenkjennende i mange anmeldelser. Noe som kan bekrefte dette er bruken av ord som «perfekt», som nevnes i ca 10 bokanmeldelser, og «normal» og «vanlig» som finnes i omtrent halvparten av bokomtalene. En naturlig slutning ut fra slike eksempler vil være at ungdomslesere foretrekker karakterer som fremstår som ekte fremfor overfladiske. Det er lettere å identifisere seg med karakter som ligner deres oppfatning av hvem de selv er.

Et dominerende trekk ved anmeldelsene er hvordan følelser og reaksjonsmønster bidrar til gjenkjennelse: «Noen av hendelsene i boka kjenner nok de fleste seg igjen med følelsene og handlingen», og «Den sier litt om hvordan en ungdom ville ha reagert dersom noe slikt hadde skjedd». Det er grunn til å tro at dette gir gjenklang i deres livsverden. Derfor blir det også

viktig i vurderingen av identifiseringskriteriet. Selv når karakterene er utenomjordiske i form av «halvt menneske, halvt demon», fokuserer anmelderne på at det er fremstillingen av tanker og følelser som må være troverdig. Dermed vil realisme for ungdomleserne dreie seg om «vanlige» personers reaksjoner: «Han beskriver følelsene, luktene, smakene og utseende til personene noe som gjør at leseren også kan «føle» det Elisabeth må føle når hun treffer på Svarte Mathilda». Det viser at det for en ungdomsleser ikke trenger å være avgjørende at karakterene fremstår som «virkelige» i sitt vesen. Det er først og fremst de indre menneskelige egenskapene som gjør at de kan identifisere seg med karakterene. Da oppleves også karakterene som troverdige.

### Innlevelse

Mye er knyttet til innlevelse i anmeldelsene, og kriteriet kunne slik sett ha utgjort en egen kategori. Samtidig opptrer troverdighet i mange omtaler som en forutsetning for innlevelse, slik denne ytringen viser: «Jeg levde meg inn i handlingen fordi alt er så godt beskrevet, han forteller hvordan det ser ut det er akkurat som om jeg skulle vært i alt det som skjer». Derfor har jeg valgt å plassere «innlevelse» under hovedkategorien «troverdighet».

Setningen «Jeg så det for meg» er gjennomgående i datamaterialet. Dette kan kobles til det anmelderne vektlegger når det gjelder å få innsikt i det som blir fortalt:

«Draumane og tankane til Elisabeth var veldig spennande når eg skjønnte kva ho drøymde».

«De litterære virkemidlene, måten forfatteren beskrev landskapet og handlingene, gjorde at jeg så alt som bilder i hodet».

«Når jeg satt og leste boken traff den veldig på følelsene og man ble trist eller glad etter hva som skjedde».

Det første eksempelet viser hvordan nærhet til karakterene skaper innlevelse. Dette forklares med at skildringer av det indre, som tanker, følelser og drømmer gjør at de klarer å se for seg handlingen. Reaksjonene som den siste anmelderen beskriver, går igjen som et uttrykk for innlevelse i flere av anmeldelsene. Leserene får sympati med karakteren i boka, og relaterer seg til de følelsene personen kjenner på i de ulike situasjonene som oppstår. Det ligner det



Appleyard (1991, s. 101) beskriver som involveringsbehovet ungdomsleseren har: Graden av involvering vil føre til mer eller mindre innlevelse. Dersom leseren sympatiserer med personene i bøkene, vil det være et tegn på en sammensmelting mellom den leste boka og leseren. Skildringer av både det indre og det ytre gir elevene et godt innblikk fordi det danner «bilder i hodet», «nesten som en film». Det er rimelig å tro at det dreier seg om skildringer som gir klare beskrivelser som muliggjør slike forestillinger. At elevene får bilder eller tanker om hva som skjer, blir også påpekt som noe som øker troverdigheten. Når de kan knytte det til virkeligheten, som kjennskap til de faktiske stedene, er det lettere å leve seg inn i handlingen. «Norge» er eksempelvis nevnt i halvparten av anmeldelsene av *I morgen er alt mørkt*. For andre er det derimot viktig å skille mellom troverdighet som skaper visuelle bilder, og realismen i det som skjer, slik denne anmelderen påpeker: «Selv om det boken ikke er troverdig forestiller du deg bilder i hodet, og det kan virke nok så ekte». På tross av at det «virkelige» er fiksjon, aksepterer likevel leseren at den er sann i den konteksten den står i.»

Flere anmeldere bemerker at synsvinkler kan legge til rette for innlevelse, slik disse anmelderne gjør: «(...) jeg ble godt kjent med hovedkarakteren og familien hans, så det var lett å leve seg inn i – og se situasjonen fra Brage's øyne, på en måte» og «Boken har mange replikkstreker som gjør at du får se handlingen fra Emma sine øyne». Nærhet til karakterene som en forutsetning for innlevelse. Når fortellinger formidles gjennom synsvinkler som skaper en slik relasjon, vil det øke innlevelsen. Det kan dreie seg om 1.personal synsvinkel eller direkte tale som kan være middel for å oppleve tilstedeværelse i handlingen, slik vi ser i det siste eksempelet. På motsatt side, kan synsvinkelen også skape avstand til det som skjer, slik neste utdraget tydeliggjør: «Siden forfatteren har skrevet gjennom en jentes øyne blir mange av følelsene litt «jentete». Når anmelderen peker indirekte på hvordan egenskaper som blir «jentete», kan ha vært en faktor som kan ha hindret innlevelsen for enkelte lesere. Identifisering med det som er «jentete» virker ikke å være tilstede. Flere bemerker dette: Omtrent halvparten som har anmeldt denne boka peker på jenter som romanens målgruppe. Noen av disse oppgir dette som en direkte årsak til at de ikke likte boka. Det kan vise at det er en sammenheng mellom kjønnsidentitet og innlevelse.

### 5.1.3 Mening

Svært mange anmeldere bruker plass på å reflektere over bøkens mening. Særlig gjelder dette i vurderingene av den samtidsrealistiske ungdomsromanen. I over halvparten av meldingene finner vi formuleringer om budskap, om boka passet, eller om hva forfatteren

prøver å si. Det er først og fremst relevans for egne liv, og hva bøkene kan lære dem ungdommene virker å være opptatt av, slik disse eksemplene viser:

«Boken generelt var til min smak, jeg likte problemene til Emma og hvordan hun "løste dem". Dette er litt som et ungdomsliv».

«Jeg synes at denne boka har et viktig budskap, og jeg tror dette budskapet handler om at man alltid må være seg selv uansett hva de andre sier».

### 5.1.3.1 Relevans

Når anmeldere omtaler «smak» og hva de «likte» ser det ut til å dreie seg om en vurdering av hvordan handlingen i bøkene passer inn i leserens hverdag. For at tekstene skal oppleves som gode, må det foreligge noe som gjør at anmelderne kan relatere seg til det som fortelles. Det neste eksempelet kan vise hva dette kan være:

«Kan vi bare late som er en veldig realistisk bok. Som jeg nevnte tidligere kan man kjenne seg igjen. Den tar opp temaer som press angående skole, trening og popularitet. Det handler mye om forelskelse og seksualitet».

Argumentasjonen for at bøkene er gode er her at det ligner deres hverdag. Det gjør litteraturen realistisk. Anmelderen må identifisere seg med tematikken for å kunne relatere seg til det. Ca. 1/3 av anmelderne trekker frem gjenkjennelse som en kvalitet, og kommenterer særlig at det handler om «ungdomstemaer». Dermed vurderer de også hvordan bøkene er tilpasset målgruppen. Christiansen (2010, s. 75) omtaler dette kriteriet som *retorikk*: Hvem passer boka for, hvem er målgruppen, og oppnår forfatteren det han ønsker gjennom denne teksten? Det dreier seg om møtet mellom leseren og teksten. Anmelderne peker på at bøkene må handle om noe de anser som viktig. De knytter dette til ungdomsrelaterte problemstillinger. Tematikk som skolepress, kjærlighet, trening, popularitet og seksualitet fremkommer av anmeldelsene som aktuelle. Det de opplever som relevant må altså gjenspeile deres livsverden.

Det neste eksemplet får frem hvordan boka kan være både interessant og relevant, men likevel ikke fenge leseren:

«Jeg likte ikke boka så veldig godt, fordi den ikke passet til meg. Den var ikke noe særlig spennende heller. Jeg ble tidlig i boka lei av å lese den. Jeg mener denne boka passer for jenter som liker bøker med drama. Det som er litt interessant med denne boka er at dette er et tema som fort kan skje i virkeligheten».

En mulig årsak til den negative omtalen kan være at forfatteren har mislyktes i valg av formidlingsform. Birkeland og Mjør (2012, s. 153) mener Andersens (1987, s. 22) kompleksitetskriterium omhandler forfatterens evne til å formidle problemstillinger som nære og relevante. Når flere uttaler at dette er en «jentebok», slik jeg tidligere har vist, kan det for noen ha bidratt til at det vanskeligere å relatere seg til innholdet. I det foregående sitatet, viser at selv om ei bok som tar opp «interessante» temaer, anses den likevel ikke som god. Det kan indikere at formidlingsmåten, som eksempelvis språkføring og fortellerteknikk, ikke treffer alle lesere som likevel oppfatter tematikken som aktuell.

#### *5.1.3.2 Lærdom*

En annen side av det å skape mening i møte med bøkene som leses, er litteraturens lærdom. Ca. 1/3 av anmelderne kommenterer hva teksten har lært dem, som eksemplene viser:

«Jeg lærte at det er lurt å ikke kun tenke på seg selv, men også prøve å hjelpe andre, selv om du kanskje ikke er like glad i dem».

«Boka tar opp hverdagshendelser, som kanskje mange av oss ikke tenker over. Alle kan putte på et smil og late som om at alt er bra. Selv om at det ikke er det. Det er en viktig sak, og det er flott at forfatteren tar det opp i boken sin».

«Jeg synes også det er fasinende hvor avhengig man er av hverandre, bukker ett land under sliter de andre nesten med en gang».

De to første anmelderutdragene uttrykker at de, ved å bli minnet om hvordan andre kan ha det, har reflektert over meningen med teksten. Anmelderne viser først og fremst til noe de har lært om sin relasjon til andre mennesker. At menneskene rundt dem kan late som om de har det bra, mens de egentlig ikke har det, kommenteres som en viktig innsikt. Fakta- og historisk kunnskap nevnes ikke i anmeldelsene. Derfor kan det være grunn til å tro at bøker som gir dem kunnskap om medmenneskelige relasjoner verdsettes av ungdommene. Det siste utdraget

viser hvordan bøker også kan gi elevene en større forståelse av verdensbildet. Andre får dette ytterligere frem ved å beskrive hvordan hopp i fortid og nåtid gir dem mer innsikt i hvordan verden så ut før, og hva det betyr for dagens situasjon. Det kan også være når «vanlige hendelser» blir sett på «med nye øyne». For å lære noe nytt må tekstene gi mulighet til å relatere hendelser til egen virkelighet. Et nyansert bilde på noe de kjenner ser ut til å kunne gi ungdomsskoleelevene ny innsikt.

Andersen (1987, s. 19) viser hvordan man i det kognitive kriteriet vurderer litteraturens evne til å skape refleksjoner. I barne- og ungdomslitteratur vil det, ifølge Birkeland&Mjør (2012, s. 153) gjelde det som «kan utfordre lesaren og utvide erfaringa». Når elevene relaterer innholdet i bøkene til egne liv, viser det at bøkene har lagt til rette for refleksjon. Anmeldelsene fremhever det som både har gitt dem innsikt, og det som har endret oppfatninger. Tilknytningen til det kognitive kriteriet blir derfor klart. Hagen (2004, s. 29) peker på et femte kvalitetssymptom: Leseren opplever at verket betyr noe for livene deres, og knytter det til «minnet om å ha vært lest». Fordi dette er nylig leste bøker vil det ikke være mulig å undersøke om lærdommen vil vedvare. Når mange ungdomslesere reflekterer over hva bøkene kan lære dem, kan det likevel, slik jeg ser det, være et kvalitetstegn.

Noen anmeldere har også påpekt at budskapet har en moralsk verdi:

«Boken rører ved flere temaer som overgrep og homofili, som er blitt mere vanlige. Det er bra nå som det er blitt mer akseptert i samfunnet å være lgbtq+ (...)».

«Alle menneske kan late som dei har det bra men egentleg ikkje har det så bra, det er ein viktig sak i denne boka og det får forfattaren godt fram».

Eksemplene viser til utbredte holdninger om gjenkjennelige tema, som psykisk helse, seksualitet og identitet. Den første anmelderen uttrykker at hun verdsetter aktualisering av tematikk som er utfordrende. I det neste anmelderutdraget kommer det frem at forfatteren behandler vanskelige temaer på en god måte. Andre utdyper dette med å si at «boken gir inspirasjon til å være seg selv», som implisitt viser at forfatteren har truffet i formidlingen av noe som kan være vanskelig. Sitatene får frem at gjenkjennelig problematikk som utfordrer er av verdi for anmelderne. På den måten involverer ungdomsleserne seg i andres liv, og de sympatiserer med karakterer som skiller seg fra mengden (Appleyard, 1991, s. 107).

Anmelderne kommenterer holdninger som berører egne livsvilkår. De tar et standpunkt til problemstillingene. Når elevene stiller seg bak måten forfatteren har behandlet vanskelig problemstillinger på, som eksemplene viser, får det en tydelig sammenheng til Andersens (1987, s. 18) moralske/politiske kriterium.

#### 5.1.4 Språk

Eksplisitte former av kriterier som angår språk kommenteres av flere: «lett å lese», «lettlest», «lett leselig», «godt språk», «utrolig godt språk» og «ungdommelig språk» er ytringer som karakteriserer innholdet i bokanmeldelsene. De fleste synes å være opptatte av et språk som gir leseren lett tilgjengelighet: En bok som er «lett å lese» er «lett å forstå». Andre uttalelser viser hvordan språket får betydning for helhetsinntrykket:

«Språket flyter lekende lett gjennom hele boka, proppfull av virkemidler og ord som beskriver handlingene på en måte ungdommer forstår».

«Når katastrofen når Norge skjer det en fokusendring (.). Den blir også litt enklere i språket, og det ødelegger inntrykket».

Begge eksemplene får frem hvordan kvaliteten avhenger av språket. Et språk som «flyter lekende lett» kan vise til gode språklige overganger. Mange fremhever «gode skildringer» som et av de fremste språklige virkemidlene, og som vi har sett i forbindelse med andre kriterier, må disse være både forståelige, realistiske, og nøyaktige. Forstyrrende elementer, slik som det fremkommer i det andre eksempelet, vil trekke kvaliteten ned. Det utdypes ikke hva som ligger i at «språket blir enklere». Flere bemerker at målformen kan være et hinder for forståelsen, som særlig gjør seg gjeldene i omtaler av bøker skrevet på nynorsk. Enkelte mener derimot at den nynorske målformen gjør boka «mer troverdig fordi den er skrevet på en gammeldags måte», og knytter det til handlingsforløpet som er lagt flere hundre år tilbake i tid.

Mange anmeldere kommenterer hvordan språket er tilpasset ungdommene, slik denne anmelderen får frem: «Det er helt klart et ungdomsspråk i boka, og boka inneholder både sarkasme og banneord». Et ungdommelig språk inneholder altså banning og en sarkastisk tiltalemåte. Dette er det flere anmeldere som påpeker. Anmelderne derfor ser ut til å foretrekke bruk av banning fordi det fremstiller ungdomstilværelsen på en realistisk måte.

Likevel vil overdrevet bruk av slike ordvalg gjøre kvaliteten dårligere, ifølge ungdomsskoleelevene. Det er få som bruker tid på å begrunne hvordan språket løfter bokas kvalitet, og det kan være grunn til å tro at dette ikke er et avgjørende kriterium. Når Hagen (2004, s. 30) omtaler det sjette symptomet som *språkopplevelser* mener han at «godt språk aldri er løsrevet fra sitt innhold, og litteratur er språk på sitt beste». Han knytter videre språk til kreativitet når han sier at en «påtagelig» språkstil vil gjøre at leseren mister interessen (s. 30). Analysen min viser imidlertid at språkkriteriet av ungdommene blir brukt i forbindelse med forståelse av teksten. At teksten er «lett å forstå» og et «klart» språk ser ut til å være det elevene legger til grunn i dette kriteriet.

Språkkriterier i anmeldelsene dreier seg altså først og fremst om forståelse av teksten. Samtidig finnes det i mange av bokanmeldelsene ord som «måte», «måten», og «bruker» i meldingene. Et eksempel på dette kan være: «Forfatteren skriver på en fin måte som får meg til å ville lese mer». Slike formuleringer gjør at det kan stilles spørsmål til om språkkriteriet også kan tenkes å ligge underforstått. Uttrykket «fin måte» kan muligens vises til forfatterens stil og formspråk. Språket som er brukt kan ha ført til økt interesse for boka. I andre tilfeller knyttes språket til spenning, slik dette utsagnet kan vise: «Boka var skrevet på en veldig god måte som gjorde den mer spennende». Et usikkerhetsmoment her vil likevel være hvilket kriterium som egentlig er i bruk. I begge ytringene blir språk knyttet til andre kriterier, som intensitet og spenning. Ingen av anmeldere får heller frem *hva* det er med «måten» eller formen som gjør teksten bedre. Det gjør det vanskelig å vite om det er egentlig er språkkriteriet som ligger til grunn.

### 5.1.5 Oppsummering

Samlet sett finner jeg at de kriteriene som er aktive i Uprisdeltakernes anmeldelser er spenning, overraskelser, intensitet, troverdighet, mening og språk. Spenning og overraskelse er knyttet til bokenes oppbygging. Karakterer som fremstilles realistisk bidrar til innlevelse og gjenkjennelse, og legger til rette for at anmelderne identifiserer seg med personene. Samtidig vil ungdomsleserne lese bøker som gir dem noe å tenke på – å danne mening i møte med tekstene ser ut til å være av betydning.

*Spenning* og *overraskelse* fremstår som de viktigste kriteriene. Når spenningen blir intens, eller leserne overrumples av uforutsette hendelser, gir det seg utslag i fysiske og følelsesmessige reaksjoner. Anmelderne skiller også mellom en ytre og indre form for

spenning. Det viser at anmelderne setter pris på en kompleks spenningsform. I spenningsbøkene forventes actionfylte handlinger med høyt tempo. Blir handlingsgangen for detaljert mister flere anmeldere lysten på å lese videre. I samtidsrealistisk litteratur blir de indre handlingene viktigere enn de ytre. Ungdomsleserne blir interesserte når spenningsnivået opprettholdes fra start til slutt, at hovedpersoner stadig møter utfordringer øker spenningen ytterligere. Spenningskurver som bygges opp av overraskende, uforutsigbare drar leseren inn i handlingen. Således er både spenningskriteriet og overraskelseskriteriet knyttet til Andersens *intensitetskriterium*. Slike koblinger er gjennomgående i anmeldelsene. Analysen har vist at det å skille de ulike kriteriene fra hverandre er vanskelig fordi de i stor grad overlapper hverandre.

*Intensitet og troverdighet* er også kriterier som kommer til syne i analysen. Intensitetskriteriet dreier seg om at leseren blir oppslukt, og fysiske og følelsesmessige reaksjoner gjør seg i mange anmeldelser gjeldende for å beskrive dette. Intensitet er en grunnleggende forutsetning for at ungdomsskoleelevene skal like bøkene de leser. Her er interesse avgjørende, og analysen viser at dette får betydning for helhetsvurderingen. For at historien skal oppleves troverdig må det legges til rette for «normale» hovedpersoner som både føler, tenker og reagerer på samme måte som en tenåring. Gjenkjennelse og identifikasjonen spiller en viktig rolle. Det gir også grunnlag for å skape mening i møte med teksten. Kriteriet *mening* viser til at ungdomsskoleelever verdsetter tekster som gir rom for refleksjon, og særlig er medmenneskelige relasjoner av interesse. Samtidig må problemstillingene være relevante: De må kjenne igjen problematikken. Bøker som legger til rette for nye erkjennelser og etiske refleksjoner, tar opp problemstillinger som ungdommene opplever relevante.

*Språk* er for ungdomsleserne en vurdering av om teksten er «lett å lese». Anmelderne verdsetter litteratur som er enkel og har et språk som er tilpasset dem. Ulike variasjoner av ordet «måten» er gjennomgående i anmeldelsene, og kan vise hvordan leseropplevelsen avhenger av et godt språk. Derfor er det muligheter for at språkkriteriet ligger gjemt i noen av anmeldelsene. Fordi den språklige stilen av mange er forbundet med andre elementer, som spenning og intensitet, er det likevel vanskelig å avgjøre hvilket kriterium som gjør seg gjeldende i disse tilfellene. Det tydeliggjør det jeg påpekte innledningsvis: Å skille de ulike kriteriene som kommer frem i analysen er vanskelig fordi de i stor grad er overlappende.

Det er flere kriterier fra faglitteraturen som ikke er tatt i bruk av anmelderne. De fleste av Andersens kriterier finnes, men det *genetiske kriterium* (1987, s. 21) ser ut til å være fraværende. I tillegg er enkelte av Hagens (2004) kvalitetsmerker er også vanskelig å spore i anmeldelsene. Det fjerde symptomet (s. 28), «en teksts varighet over tid», og «andres mening», slik det tredje symptomet (Hagen, 2004, s. 27-28) formuleres er utelatt i anmeldelsene.



## 5.2 Læringspotensial

I denne analysen ønsker jeg å undersøke hva slags *læringsmuligheter* det å være deltaker i Uprisen gir. I hovedsak vil analysen fokusere på læring som har tilknytning til et literacysyn. De 103 bokanmeldelsene er analyse materialet<sup>5</sup>. Her deler elevene leseopplevelsene bøkene har gitt dem. Sentrale spørsmål i analysen vil være: Hvordan uttrykker elevene seg om bøkene? Hva legger de vekt på? Hva er mindre viktig? Hvorfor mener de som de gjør? Faglitteraturen om literacy, gjort rede for i kapittel 3.7, vil stå sentralt i å synliggjøre læringspotensialet i anmeldelsene. Fordi dette synet gjennomsyrrer læringstanken i skolen, vil analysen ta utgangspunkt i å se hvordan resultatene samsvarer og avviker fra læringsteorien. Det kan bidra til å se Uprisens læringspotensial i lys av det som antas å være læring i en skolesammenheng. I kapittel 3.6 viste jeg hvordan Uprismalene på ulike måter kan legge til rette for *tenkt* læring. Derfor vil disse malene også bistå som et sammenligningsgrunnlag i analysen. For å gi en oversiktlig fremstilling av det jeg har funnet, har jeg foretatt en kategorisering som på ulike måter kan knytte seg til faglitteraturen. De ulike grupperingene av læringspotensial, med enkelte tilhørende underkategorier, er: 1) **Danning**: *Identitet og empati*, 2) **Redskap** *Kritisk lesing og argumentasjon*, 3) **Leseopplevelse**, 4) **Leseengasjement** *Eget og andres*, 4) **Leseerfaring**.

### 5.2.1 Danning

Danningsperspektivet i et literacysyn dreier seg om både å forstå seg selv, og om forstå andre (Aase, 2005, s. 35-36). Jeg vil i de to neste delkapitlene presentere uttalelser i anmeldelsene som kan vise hvordan Uprisdeltakernes møter med bøkene kan bidra til å utvikle *identitet*, og *empati*.

#### 5.2.1.1 Identitet

Identitet kan knyttes til at mange elever identifiserer seg med karakterene i bøkene. Dette kommer frem på ulike måter i anmeldelsene:

«Boken er også lett gjenkjennelig, slik at man kan speile seg i karakterene».

«Den sier litt om hvordan en ungdom ville ha reagert dersom noe slikt hadde skjedd».

---

<sup>5</sup> På samme måte som i analysen av kriterier viser jeg ikke kobling mellom sitat og anmelder.

Anmelderne beskriver hvordan de kjenner seg igjen i måten personene i bøkene fremstilles. Karakterenes reaksjoner eller egenskaper har ført til identifisering. Eksempelene kan vise hvordan tekster kan ha potensiale i seg til å gi ungdommer en forståelse av både hvem de selv er. I anmeldelsene fremkommer det også at ungdommene opptatte av fremstillinger av det indre, slik denne ytringen viser: «Hun føler et stort press med å få gode karakterer, fordi søsteren alltid får seksere». Ved å forstå karakteren kan elevene ta stilling til egen identitet, og det de kjenner igjen kan bekrefte hvem de er. Dette oppfordres de til å reflektere over i Uprismalene. Særlig utfordrer kritikkfadderveiledningen deltakerne til å vurdere på hvilke måter de opplever gjenkjennelse i karakterene, og hvor godt kjent leserne blir med personene i bøkene (<https://ungdommenskritikerpris.no/laerersider/kritikerfadder/>). I anmeldelsene kan fokuset i malen ha bidratt til uttalelser som: «Forfatteren beskriver følelser på en fin måte og som gjør at man kan sette seg mere inn i hvordan karakteren føler seg/har det». Når elevene tar stilling til karakterene, kan det muliggjøre refleksjoner om identitet og selvforståelse fordi egne opplevelser blir en del av svaret. Dette hevder Fastvold (2015, s. 65) er viktig i filosofisk tenkning. Derfor vil også kritikkfaddermalen bistå i å fremme danning som et læringsmål. Penne (2001, s. 193) påpeker at det indre skaper en persons verdi. Formuleringene fra en av anmelderne får frem hvordan elevene, gjennom å forstå karakteren, kan oppdage andre verdier enn det som ellers preger ungdomskulturen: «Gjennom boka utviklar ho seg på mange måtar. Ho skjønar at alt kanskje ikkje er slik det ser ut som, og lærer også å tørre å vere seg sjølv». Litteraturen kan fremstå som en kontrast til det moderne samfunnets verdier, som i stor grad fremhever ytre egenskaper som viktig. Ungdomslitteratur, som de leser i arbeidet med Uprisen, tar utgangspunkt i deres livsverden. Ved å forstå at alt ikke er som først antatt, viser eksempelet at bøkene kan gi mulighet til å danne et bilde av hvem de er. Derfor vil møtet de får med bøkene i Uprisen kunne være av betydning.

Den dagsaktuelle ungdomslitteraturen deltakere i Uprisen leser tar opp problem som kan være relevante for dagens ungdom. Eksempelet, «Den sier litt om hvordan en ungdom ville ha reagert dersom noe slikt hadde skjedd», påpeker at boka treffer i måten den skildrer ungdommer på. Reaksjonsmønsteret ligner det anmelderen oppfatter som realistisk. Neste ytring peker på ulike utfordringer som mange ungdommer kan relaterer seg til, og som er typiske for tiden de lever i: «Hun har en irriterende og forventningsfull familie som skaper press. I tillegg sliter Emma med karakterer og å få seg venner og hun sliter med å få til et grunnleggende triks i sporten hun elsker». I lys av Pennes (2001, s. 36) uttalelse om at

fortellingene gir «modeller for identitet og handlingsmønstre», vil det kunne bety at aktuelle problemstillinger skaper en tettere forbindelse mellom fortellingene og det livet ungdommene kjenner. Litteraturen kan dermed bidra til at «(...) individuelle fortellinger forsterkes eller utfordres» (Penne, 2001, s. 107). Aktivt arbeid med dagsaktuell litteratur, slik Uprisen legger opp til, kan gjøre elevene mer bevisste på seg selv i relasjon til det som skjer her og nå.

### *5.2.1.2 Empati*

En annen læringsmulighet i møte med skjønnlitteratur er hvordan det kan medvirke til å utvikle empati hos unge (Penne, 2001, s. 83). En anmelder skriver: «Jeg lærte at det er lurt å ikke kun tenke på seg selv, men også prøve å hjelpe andre, selv om du kanskje ikke er like glad i dem». I en opplæringssammenheng vil tegn på dannelsesprosesser, ifølge Aase (2005, s. 38), være «at elevene blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av den beredskapen de har for å samhandle med andre». Eleven uttrykker hva han/hun har lært om relasjoner til andre mennesker. Selv om det ikke er mulig å si at denne kunnskapen vil vedvare, kan eksempelet vise hvordan møter med ulike tekster bidrar til å utvikle evnen til samhandling. Innholdet i ytringen står som en kontrast til det narsissistiske tankegodset som Penne (2001, s. 136) mener preger dagens samfunn: Det er viktig å tenke på andre enn kun seg selv. Deltakerne i Uprisen vil møte ny litteratur som gjør det mulig å reflektere over dagsaktuelle holdninger.

Ytringen i foregående avsnitt, «Jeg lærte at det er lurt å ikke kun tenke på seg selv, men også prøve å hjelpe andre, selv om du kanskje ikke er like glad i dem», kan også synliggjøre måten eleven har forstått teksten på. Langer (ref. Skaftun, 2014, s. 27) sier det vil være viktig å ta hensyn til tekstens logikk for å kunne oppfatte, og dermed ta stilling til det som blir formidlet. Boka eleven anmelder forteller om karakterer i vanskelige situasjoner som bistår mennesker de misliker, og er koblet til empati. Resonnementet eleven gir kan tenkes å bygge på Langers fremstilling. Ved å si noe om bokas budskap har leseren plassert seg i en posisjon der hun/han er åpen for det teksten har å si (Langer, ref. Skaftun, 2014, s. 27). I Uprisens anmeldermal stilles det spørsmål som kan hjelpe deltakerne til å innta en slik teksttilnærming, blant annet gjennom «gir teksten deg noe å tenke på?» (<https://uprisen.no/laerersider/hvordan-skrive-en-anmeldelse/>). I tillegg vil prosessen med å skrive anmeldelsen også kunne gi eleven mulighet til å innta disse posisjonene. Å skrive tar mer tid enn selve lesingen, og kan åpne for flere refleksjoner.

Når bøkene ikke bare leses, men også vurderes, gis ungdommene tid til å tenke over meningen med teksten. Som deltakere i Uprisen blir de utfordret gjennom spørsmål i anmeldermalen som: «Har boka noe viktig å si deg, noe viktig å si til andre eller gir den deg noe å tenke på?» (<https://uprisen.no/laerersider/hvordan-skrive-en-anmeldelse/>). Fokuset er på hva de kan lære av teksten, og ikke om, slik Aase (2005, s 38) uttaler. Det vil kunne resultere i at elevene ytrer seg «med» eller «mot» innholdet (Aase, 2005, s. 38). Dette vil være en viktig lesestrategi i møte med den tekstkulturen vi befinner oss i, fordi det lærer elevene å ta stilling til det de leser. Spørsmålet fra anmeldermalen ber deltakerne om å reflektere over tekstens budskap, og fokuset vil være på hva teksten kan lære dem. På den måten vil arbeidsmåten kunne legge til rette for en læring som den Aase påpeker er viktig.

Uprisens anmeldermal ber elevene ta stilling til om de levde seg inn i handlingen. Slike spørsmål kan få elevene til å reflektere over hva det er som skaper innlevelsen. Et eksempel kan vise hvordan dette kan komme til uttrykk: «Emma si søster får seksar i alle fag, og foreldra forventar at Emma skal gjere det like bra, men det er ikkje so lett for Emma. Emma har ingen venner på skulen, og et luchen sin på do». Anmelderen gir inntrykk av å forstå at presset hovedpersonen opplever gjør livet utfordrende: «men det er ikkje so lett for Emma». Selv om det ikke nevnes, kan det tenkes at elever som utfordres på innlevelse, reflekterer over hva som skaper forståelse og sympati for karakterene i boka, slik vi ser i eksempelet. På den måten kan det gi mulighet til å ta «den andres følelser», som Penne (2001, s. 83) sier utvikler evnen til empati.

I noen tilfeller har anmeldere omtalt reaksjonsmønstre hos hovedpersonen som «barnslige» eller «kjedelige». Det kan tenkes at elevene tar avstand fra de utfordringene karakteren opplever. En mulig årsak til elevens vurdering kan være at det er vanskelig å relatere seg til innholdet. Den «faktive lese måten», sier Penne (2013, s. 47), bærer preg av at elevene «søker umiddelbar nærhet og gjenkjennelse gjennom assosiasjoner til egen «virkelighet» og private livsverden. Når anmelderne distanserer seg fra personer i bøkene, kan det dreie seg om for lite lesetrening. Deltakelse i Uprisen innebærer å lese skjønnlitteratur. Det gir mer øvelse i den fiktive lese måten. I anmeldermalen finnes også spørsmål som kan utfordre elevenes lese måte: Deltakerne må ta stilling til hvordan historien fortelles i en fiktiv verden: «I disse tilfellene må du spørre deg om det er troverdig i forhold til sjangeren og bokas fortelling. Ikke i forhold til virkeligheten» (<https://uprisen.no/laerersider/hvordan-skrive-en-anmeldelse/>). Gjennom slike anmodninger kan elevenes metabevissheit utvikles: Å lære å skille mellom det som er sant og

det som er sant i fortellinger kan øke forståelsen av språkets ulike former. Dette kan i neste rekke gi økt lesetrening, som også kan stimulere empatiske evner.

## 5.2.2 Redskap

Lesing som et redskap knyttes til både avkoding og forståelse. Den kritiske leseformen blir først og fremst forbundet med det siste. I bokanmeldelsene er det særlig to redskap som kommer til syne: Kritisk lesing og å argumentere. Videre vil jeg presentere funn i analysen som kan vise til nettopp det.

### 5.2.2.1 Kritisk lesing

Deltakerne i Uprisen forholder seg til ulike sider ved litteraturen de leser. Det følgende eksempelet kan vise hvordan en leser stiller seg kritisk til starten: «For min del var det litt vanskelig å henge med i starten fordi det var kjedelig». I den neste ytringen har anmelderen trukket frem noe som er positivt ved boken som er lest: «Selv om alle bøkene henger sammen, går det an å gå rett på denne, det er fordi du får en oppsummering av de tidligere bøkene helt i starten av boka». Denne anmelderen har også brukt ordet «fordi» som gjør at argumentasjonen for meningen leseren har kommet tydelig frem. Analysen av kriterier viser også at elevene vurderer tekstene de leser. De får god hjelp gjennom bokanmeldermalen, som tar for seg hovedområdene opplevelse, originalitet, troverdighet og språk, og gir dermed forslag til hva vurderingen kan innebære (<https://uprisen.no/laerersider/hvordan-skrive-en-anmeldelse/>). Anmelderne har i stor grad omtalt dette, men også andre elementer har vært viktige: Spenning, overraskelse, intensitet, troverdighet, mening og språk. Dette er allerede gjennomgått i analysen av kriterier, og jeg utdyper ikke det her. *Måten* de vurderer litteraturen på er derimot interessant i denne analysen fordi det kan si noe om hva slags tilnærming de har til teksten som leses.

I anmeldelsene er det flere eksempler på hvordan leserne vurderer. Et er: «Men for å være litt kritisk må jeg si at starten gikk altfor fort» og «For å være helt ærlig, var utsiden på boka helt elendig (..)». Anmelderens ordvalg som «kritisk» og «ærlig», gjør at tilbakemeldingen fremstår som både konstruktiv og oppriktig. Slutningene kan vise at anmelderen har ytt teksten en viss motstand, slik Blikstad-Balas (2016) fremhever som viktig i en kritisk leseposisjon. Helhetsvurderingen til denne eleven er at boka er god. Likevel har leseren også kommentert hva som ansees å være mindre godt. Når ulike nyanser av kvaliteten kommer

frem i anmeldelsen, fremstår den som mer veloverveid. Konklusjonen er at den ikke *bare* god. Samtidig er vil ikke slike ytringer vise at leserne har forholdt seg *granskende* til teksten, slik Fjørtoft (2014, s. 85) beskriver at kritisk lesing innebærer. At få lesere lar være å utdype det de ikke liker ved bøkene, kan tyde på det. Ved å ta utgangspunkt i opplevelsen, slik Uprismalen oppfordrer til, vil det ikke leserens oppgave nødvendigvis innebære å undersøke tekstene nøye. En analytisk tilnæringsmåte som undersøker tekstens bestanddeler, er heller ikke det Uprisen ønsker for deltakerne ifølge Posselt (2017). For de fleste vil vurderingene basere seg på en gjennomlesing av tekstene.

To andre eksempler får frem hvordan kritiske lesemåter brukes av deltakere i Uprisen: Når en elev påpeker at «korte setninger økte tempoet», har leseren lagt merke til måten forfatteren har formulert seg på. I dette tilfellet har vurderingen av skrivemåten ført til at deltakeren kan si noe om spenningen. I et annet tilfelle har en anmelder vurdert hva som gjør boka de leser spennende: «Det var noen spenningstopper men det var ikke så mange og da blir boken ganske forutsigbart». I denne sammenhengen uteble spenningen, og effektene av dette, som Posselt (2017) trekker frem i en kritisk lesemåte, avgjør vurderingene. Når leseren reflekterer over grunnen til den manglende spenningen, har det ført til en ærlig og konstruktiv tilbakemelding basert på leserens egne meninger. Selv om mange kritiske lesemåter gjenkjennes i anmeldelsene, er det er likevel nyttig å bemerke at et stort flertall har omtalt bøkene som gode. Ytringer som: «Gripende fra start til slutt» og «Denne boken er den beste boken jeg noen gang har lest» er gjennomgående i bokanmeldelsene. Det gir først og fremst grunn til å tro at bøkene har gitt deltakerne gode opplevelser. Likevel kan det også tenkes at de positive erfaringene kan overskygge det som ikke oppleves som like gode kvaliteter.

#### 5.2.2.2 Argumentasjon

I kritisk lesing står argumentasjon frem som et viktig element, fordi det kan bevisstgjøre leseren på å ta i bruk egne leseerfaringer for å forstå teksten (Posselt, 2017). Begrunnelsen i ytringene «Men for å være litt kritisk må jeg si at starten gikk altfor fort» og «For å være helt ærlig, var utsiden på boka helt elendig (..)» er både helt og delvis konkret. I setningen «starten gikk altfor fort» peker leseren på et bestemt element i teksten. Den har en klar egenskap som gjør opplevelsen av denne delen dårligere. At «utsiden er elendig» er vanskeligere å tolke hva innebærer. Det sier ikke noe om *hva* på utsiden som er «elendig». Det viser at for mange elever kan det være vanskeligere å *grunngi* hva de liker enn å peke på *hva* liker. Uprisis kritikkfadderveiledning fremhever at gode begrunnelser er av betydning. Ved å forklare

hvordan argumentasjonsrekker kan stilles opp, kan elevene få konkrete eksempler på hvordan begrunnelsene kan gjøre: «Begynn (..) med følelsen, og argumenter deretter for hva i boken som skapte denne følelsen» (<https://ungdommenskritikerpris.no/laerersider/kritikerfadder/>). I anmeldelsene finnes mange indikasjoner på at elevene har fått øvelse i dette. To eksempler viser hvordan ungdomsleserne bygger opp setningene for å forklare hva de liker eller ikke liker ved bøkene: «Jeg likte ikke Kan vi bare late som fordi (..)» og «På grunn av mine gode opplevelser gir jeg denne boka terningkast 6». Både «fordi» og «på grunn av» krever en fortsettelse. I denne sammenhengen har jeg valgt å ikke ta med hele innholdet i ytringene, fordi det ville ha tatt for stor plass. Et viktig poeng er at begge anmeldere har, gjennom hele anmeldelsen, argumentert for sine vurderinger i bokanmeldelsene. Den ene har brukt setningen som en innledning for deretter å forklare hvorfor, den andre har først begrunnet, og siden oppsummert i et «på grunn av». I kritisk lesemetode fremheves «fordi» som en magisk term (Posselt, 2017). Som vi ser i eksemplene vil et slikt ord kunne forutsette argumentasjon. Dermed vil elevene måtte reflektere mens de leser. De må ta stilling til innholdet, og tenke over hva de liker, og hva de ikke liker. Flere anmeldere viser også hvordan de har sammenlignet bøkene med annen litteratur de har lest, slik det neste eksempelet viser: «I morgen blir alt mørkt er nok den beste boka jeg har lest på lenge!». Begrunnelsene for bedømmelsen finnes der deltakeren peker på spenning, troverdighet og avslutningen som ulike faktorer som har bidratt til dette. En kritisk lesemetode «tvinger» deltakerne til å tenke *hvorfor*. Dette henger nøye sammen med begrunnelsesformuleringen *fordi*.

I forbindelse med kritisk lesing, hevder Fastvold (2015, s.115) at begrunnelser som gir «grunnen til grunnen» er det som vil utgjøre kriterier. Derfor vil argumentasjonen også ha en bestemt funksjon: Når elevene gjør rede for at de ikke liker slutten fordi den «går for fort», den er «uventet», eller den er «for åpen» indikerer det at begrunnelsene bidrar til å bestemme innholdet og forutsetningene for de ulike kriteriene. Reglene innføres av deltakerne selv. Det skaper et eierforhold til arbeidet (Fastvold, 2015, s. 36). Dermed kan det også øke engasjementet. Ved å utforme egne kriterier får de et selvstendig og bevisst forhold til litteraturen de leser (Posselt, 2017). De gjør rede for egne estetiske opplevelser og den effekten litteraturen har på dem. Det tar også bort fokuset på at arbeidet deltakerne gjør skal bli vurdert, slik vi eksempelvis ser det i skolesammenheng. Deltakelse i Uprisen vil slik sett også kunne bidra til en opplevelse av at det de gjør er meningsfullt. De blir tatt på alvor: Det de gjør har betydning for hvilken bok som blir kåret til årets beste ungdomsbok. Når dette bestemmes ut fra bokanmeldelsene, der hver enkelt stemme taler for seg selv, vil en slik

prosess også være demokratisk. Ifølge Fodstad (2017) vil det kunne bidra til myndiggjøring av elevene.

### 5.2.3 Leseopplevelse

Om bokanmeldelsene bærer preg av at bøkene blir vurderte gjennom kritisk lesing, blir det enda tydeligere at de deler leseopplevelser. Det viser seg i ytringer som: «(...) man kunne sette seg godt ned i en stol og bare nyte lesinga», «etter jeg hadde lest denne boken var så irritert og ville kaste boka ut av vinduet», og «jeg som jente fikk mange opplevelser. Den fikk meg til å gråte, være sur, forbanna, glad og flau». Leseopplevelsene er uttrykk for subjektivitet. Som eksemplene viser, står følelser og sansene sentralt. Det innebærer både positive og negative opplevelser. Om man setter inn det Posselt (2017) omtaler som det magiske ordet, «fordi» i slike sammenhenger vil det ikke alltid kunne bidra til en begrunnet forklaring: «Jeg liker boka (fordi) jeg kunne sett meg ned i en stol og bare nyte lesinga». Derfor vil kriteriene, som Fastvold (2015, s. 115) påpeker «grunnen til grunnen», ikke alltid kunne være like klare. Argumentasjonen blir viktig for å kunne vise til hvorfor anmelderne liker eller ikke liker bøkene. Mange av anmelderne har fokusert på å forklare hvorfor de liker eller misliker bøkene, men i flere tilfeller bærer vurderingene mest preg av å dele leseopplevelser. I en litteraturkritisk sammenheng vil det kunne gjøre vurderingene svakere (Hagen, 2004, s. 25). Det vil likevel kunne være av betydning med hensyn til å lære: Ifølge Hagen (2004, s. 25) er det den personlige opplevelsen en leser har i møte med litteraturen det som er utgangspunktet for en kvalitetsbedømmelse. Deltakelse i Uprisen kan muliggjøre et slikt startpunkt.

Et uttalt mål i malene er at anmelderne først og fremst skal dele sine opplevelser av den leste litteraturen. På skolen har skjønnlitterært tekstarbeid, ifølge Penne (2001, s. 9) vært preget av at lærerne sitter med fasiten, der målet har vært å gi elevene innsikt i de «riktige» svarene. I slike sammenhenger har bruk av tradisjonslitteratur stått sentralt, og tekstene har vært lest og tolket av mange gjennom tiden. I Uprisen forholder deltakerne seg til ny litteratur. Bøkene bærer ikke med seg klare, fastsatte ideer. Det kan gi dem den friheten de trenger for å våge å gi uttrykk for det de selv tenker, ifølge Skaftun (2009, s. 17). Det finnes ikke noe fasit – det er deres opplevelser som er i fokus. Det legger til rette for selvstendige vurderinger.

Læringsmulighetene kan ligge nettopp her – en bevisstgjøring av hvordan de opplever litteraturen har potensiale i seg til å utvikle gode, selvstendige, engasjerte lesere (Skaftun, 2009, s. 17). Hagen (2004, s. 27) viser sammenhengen deling av litteraturopplevelser får til



det litteraturkritiske feltet: Når vi fremhever det vi *faktisk* føler fremfor det vi tror vi *må* føle, vil vurderingen kunne fremstå som mer selvstendig og holdbar.

Leseopplevelsene som fremkommer i anmeldelsene gir seg uttrykk i fysiske og følelsesmessige reaksjoner: Noen får «høy og uregelmessig puls», andre blir «litt irritert», og enkelte blir «skremt». Det kan vise at elevene, gjennom å anmelde bøkene, får kontakt med egne følelser. Fastvold (2015, s. 17) mener at når sansene blir en del av svaret, kan det bidra til å skape refleksjoner som gjør leserne klokere. Selv om spekteret av sanser hos anmelderne er stort, finner jeg likevel at mange har omtalt de samme reaksjonene. De kan ha følt det samme. Samtidig kan like beskrivelser gi grunn til å tro at de kan ha blitt påvirket av de vurderingene som allerede foreligger. At deltakerne kommenterer det samme kan også bero på ulike språklige forutsetninger. I sosiokulturell literacy skiller man mellom språkopplæring i primærdiskurs, og sekundærdiskurs (Fjørtoft, 2014, s. 78-79). Elever som har lært seg språket gjennom primærdiskurser, slik Fjørtoft (2014, s. 79) gjør rede for i boka *Norskdiradikk*, vil kunne oppleve at manglende ordforråd hindrer dem i å redegjøre for egne opplevelser. Veiledning av kompetente andre, enten det er kritikkfadder eller meddeltakere, vil, ifølge Fjørtoft (2014, s. 80), hjelpe elevene i å utvikle språket. Det vil derfor, ut fra et sosiokulturelt literacysyn, kunne bety at de som ikke får opplæring, mister slike språklige muligheter. Deltakelse i Uprisen utfordrer elevene til å *snakke* om litteratur. Det muliggjør tilegnelse av et språklig verktøy som gir dem mulighet til å gjøre nettopp det. Uprisens maler, sammen med andres vurderinger gir dem et rikt ordutvalg. Ved å ta del i arbeidet kan de utforske ordvalg og formuleringer som både kan gi dem både et fagspråk, og et selvstendig språk.

#### 5.2.4 Leseengasjement

Gjennom bokanmeldelsene kommer det frem et betydelig leseengasjement. Dette tar ulike former: Noen blir «revet med» og klarer ikke å legge boka fra seg. Andre uttaler at det er «den beste boka» de har lest. Det finnes omfattende beskrivelser både av hvordan bøkene engasjerer den enkelte anmelder, og hvordan dette kan smitte over på andre.

##### 5.2.4.1 Eget

*Leseløftet 2010-2014* (Kulturdepartementet, 2013) sitt fremste mål er «å styrke barn og unges leseengasjement». Bevilgninger som fulgte med en slik satsning har bidratt til etableringen av

Uprisen. I flere anmeldelser synliggjøres lesernes engasjement: «En av de beste bøkene jeg har lest på lenge», «Dere kommer til å elske den!», og «Boka har noko av den beste spenninga eg nokon gong har lest». Ivrige anmeldere uttrykker glede og begeistring over å ha lest noe som treffer dem.

Ytringer fra anmeldelsene peker på sammenhengen mellom engasjement og motivasjon: «Kommer det en oppfølger skal jeg nok lese den» og «Eg kunne tenke meg å lese en etterkommar av denne boka». Ut fra eksemplene å dømme, vil lesing av fengende bøker altså kunne bidra til økt leselyst. Møter med litteratur involverer ungdommene. Det kan gi dem nye, positive opplevelser: «Dette er første gangen jeg har levd meg inn i en bok, (...)». For deltakere som er lite lesevante, viser denne kommentaren hvor stor rolle deltakelse i Uprisen spiller for å vekke leseengasjement. Elevene leser ny ungdomslitteratur, og er ofte andre tekster enn det de er vant til fra eksempelvis skolesammenheng. I tillegg vil det å lese en hel bok for en del være en ny erfaring. Andre ytringer får frem at leseengasjementet også kan gi økt motivasjon i andre sammenhenger. En anmelder skriver: «De var faktisk så gode at jeg har valgt å skrive om de i særmenet vi har på skolen». Engasjementet har fått prege anmelderen utover det å delta i Uprisen. På den måten legges et godt utgangspunkt for videre læring.

#### *5.2.4.2 Andres*

En bokanmeldelse inneholder ofte råd om hvorvidt boka er verdt å lese for andre. Mange av anmelderne som deltar i Uprisen har også med dette perspektivet i sine vurderinger. Noen gir generelle anbefalinger: «Denne boka bør andre også lese på det sterkeste jeg anbefaler og lese hele serien». Andre påpeker hvordan de mener bøkene passer til bestemte lesere. Både kjønn og alder vurderes i anmeldelsene. Det blir synliggjort slik: «Og jeg syntes gutter bør lese denne», «Eg vil anbefale denne boka til alle mellom 12-18», og «Uansett om du liker å lese eller ikkje er det lurt for deg å lese denne boka». Hensyn med tanke på ulik lesekompetanse er det flere som nevner sine anbefalinger. Den neste kommentaren får frem hvordan anmelderen har vurdert hva slags lesenivå leseren bør ha for å få en god leseopplevelse: «Denne boken er veldig lettlest, og derfor anbefaler jeg den til de som f.eks ikke leser så ofte».

Anbefalingene kan føre til økt leselyst og leseengasjement hos andre lesere. En av anmelderne skriver: «Jeg leste denne boka etter at den vant Uprisen og jeg er helt overbevist om at de valgte riktig vinner». Oppmerksomheten prisen gir bøkene, enten det er vinnere eller bøker

som blir anmeldt, kan være et utgangspunkt for å gjøre andre ungdommer nysgjerrige. Som foregående anmelder påpeker har det bidratt til at boken som vant ble lest, og likt. Slik kan deltakelse i Uprisen bidra til å øke leseengasjementet, også hos de som ikke er deltakere..

### 5.2.5 Leseerfaring

Å lese litteratur gir leseerfaring, slik følgende anmelderutdrag får frem: «I år har jeg lest en del bøker». Deltakelse i Uprisen innebærer å forplikte seg til å lese et utvalg bøker, for deretter å anmelde dem. Elevenes litteraturpreferanser blir i noen tilfeller utfordret: Deltakerne må forholde seg til tildelte bøker. Valgmuligheter utelukkes. Det neste eksempelet viser hvordan lesing av litteratur som ikke er selvvalgt kan bidra til positive erfaringer: «Dette er ikke en bok jeg vanligvis ville lest, men jeg er glad for at jeg gjorde det!». Ved å vurdere litteraturen kan det også gjøre deltakerne mer bevisste på hva de liker, og ikke liker, slik den ene anmelderen har uttrykt: «Dette er ikke min type bok. Selv om den dekker mange av problemene en ungdom kan gå igjennom (...),». Samtidig fører deltakelse til merlesing, og ungdommene vil bygge litterære erfaringer. Langer (2010, ref. Skaftun, 2014, s. 26) hevder dette er en viktig kompetanse i møte med ny litteratur fordi det avgjør hvordan man forstår en tekst. Ved å nyttiggjøre seg av tidligere leseerfaring kan leseren utforske teksten, slik denne anmelderen har gjort: «Boka er mer realistisk enn andre lignende dystopi bøker (..)». Han/hun sammenligner og tolker, og danner mening i det kjente, det ukjente, det overraskende, det skuffende, og det som begeistrer. Jo mer leseerfaring, desto dypere forståelse får leseren for det som blir lest.

Et annet potensiale som står frem som viktig, er hvordan erfaringer med nye bøker kan endre lesernes oppfatninger. Det neste eksempelet får frem dette: «På starten var det litt kjedelig, men ikke legg fra deg boken for det blir mer spennende og artigere lenger ut i boken!». Til tross for spenningsmangel i starten, har anmelderen fortsatt lesingen. Som deltaker i Uprisen er man forpliktet til det. Fordi meningen til den enkelte leser får betydning for nominasjonene, kan det også ha ført til at boka ble ferdig lest. I andre sammenhenger der de er forpliktet til å lese tekster, vil utfallet kunne bli annerledes. Eksempelvis vil skolearbeid bære mer preg av «tvunget» lesing der elevenes arbeid med litteraturen skal vurderes. I dette tilfellet kan det tenkes at anmelderen har fortsatt leseprosessen fordi det som gjøres oppleves som mer meningsfullt. Merlesing har også ført til en endret leseopplevelse. Dette har gitt anmelderen en erfaring av at en bok faktisk kan være «artig» på tross av en dårlig start. Det er vanlig å legge fra seg en bok dersom man opplever en tekst som dårlig de første sidene.

Engasjementet uteblir, og i noen tilfeller fører slike opplevelser til lesestopp. Som deltaker i Uprisen «tvinges» elevene til å lese bøkene ferdig. Det kan føre til en endring av selve leseopplevelsen, slik det foregående eksempelet viste, og ny innsikt i oppfatningen av hva man tror de liker. Ifølge Langer (2010, ref. Skaftun, 2015, s. 28) kommer en slik erkjennelse som en konsekvens av å møte bøkene med åpenhet. Å ta utgangspunkt i opplevelsen, slik Uprismalene fremmer, kan bidra til en åpen tilnærming. På den måten kan deltakerne bygge opp leseerfaring som bidrar til å få ny innsikt.

### 5.2.6 Oppsummering

Analysen viser at arbeidet med Uprisen kan ha ulike muligheter for læring slik det fremkommer i literacysynet. Gjennom å møte ny litteratur kan de både få bedre innsikt i hvem de selv er, og hvordan de forholder seg til andre. Deltakelse kan dermed føre til danning. Samtidig vil det at elevene skriver sine opplevelser litteraturen har gitt dem, stille Uprisarbeidet i en særstilling. En skriveprosess fremmer refleksjoner fordi det gir dem til å tenke over det de har lest, de formulerer egne tanker.

En annen mulighet ligger i selve vurderingen de gjør. En anmeldelse krever at elevene stiller teksten i et lys som gjør at de må reflektere over de ulike delene boken består av. De yter teksten motstand ved å lete etter positive og negative sider. Samtidig står leseopplevelsen i sentrum. Det gir andre forutsetninger enn slik læring foregår i skolen, der det fokuset på vurdering av ferdigheter står sterkere. Arbeidet med litteraturen vil kunne oppleves som meningsfullt når deltakernes vurderinger er av betydning for kåringen av årets beste ungdomsbok. Gjennom konkrete og utfyllende veiledninger av kritikkfadder, eller fra anmeldermalene, kan de lære å lese kritisk. Slik blir de både bevisste lesere, og oppmerksomme på hva de liker og ikke. Når dette i neste omgang forklares, gir det elevene trening i å begrunne sine synspunkter. Det er en viktig del av å bli en kritisk leser.

Å delta i Uprisen kan vekke leseengasjement hos ungdommene. Ved å bedømme bøkene ansvarliggjøres de i større grad enn det de kan oppleve i andre opplæringsammenhenger. Når de deler sine erfaringer og opplevelser i møte med litteraturen får de mulighet til å bistå andre med bokanbefalinger. Det kan være et godt utgangspunkt for videre leselyst, og motivasjon for læring. Merlesing kan også føre til økt leseerfaring, og gjennom deltakelse møter de ny, ukjent litteratur.

## 6. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg gjøre en inndeling som følge av de to ulike perspektivene denne oppgaven har. Det første delkapitlet vil ta for seg en drøfting av kriterier, mens del to drøfter det som kom frem i analysen av læringspotensial arbeidet med Uprisen kan ha.

### 6.1 Drøfting av kriterier

Analysen av bokanmeldelsene viser noen klare tendenser når det gjelder hva ungdommene verdsetter i litteraturen. I hovedsak er spenning, overraskelse, intensitet, troverdighet og mening det som opptar deltakerne i Uprisen. Innholdet i disse kriteriene passer flere av de kriteriene vi finner i litteraturteoriene. Samtidig er også enkelte kriterier utelatt av ungdommene. I den forbindelse er det interessant å drøfte forskjeller og likheter i lys av hva som kan passe ungdommene, og hva en mer faglig tilnærming vil kreve. Jeg vil også drøfte mulige årsaker til dette. Det kan også være nyttig å se på forholdet mellom deltakernes kriterier og det Appleyards studier viser om ungdommenes litterære preferanser.

#### 6.1.1 Hva passer for ungdommene?

Flere kriterier fra litteraturteorien ser ut til å passe inn i ungdomslesernes måte å vurdere på. Intensitetskriteriet fra Andersens (1987, s. 24) teori, mener jeg har en direkte kobling til flere av elevenes kriterier. Elevenes *innlevelseskriterium* blir brukt for å avgjøre hvordan de opplever interessen for handlingen. Når de blir dratt inn i en annet univers, og mister tid og sted, øker intensiteten. «Kroken» i teksten (Andersen, 1987, s. 24) er det som driver handlingen fremover. Elevene peker både på *spenning* og *overraskelser* som det som suger dem inn i handlingen. Om spenningen uteblir, eller overraskelsene forutsigbare, mener mange anmeldere at teksten blir dårligere. «Det meste andre er forgjeves dersom denne kvaliteten svikter», uttaler Andersen om sitt intensitetskriterium (1987, s. 24). Dette samsvarer med måten ungdommene vurderer kvaliteten i bøkene. At Andersens (1987, s. 24) *intensitetskriterium* viser så klare sammenhenger til flere av ungdommenes kriterier, som spenning, overraskelse, og intensitet, mener jeg kan forklares med ungdomslesernes involveringsbehov (Appleyard (1991, s. 101). Når bøkene trekker dem inn i handlingen fører det til tette forbindelser mellom leseren og det som leses. For ungdommene vil særlig nærhet til karakterene være av betydning. Det gir muligheter for identifisering.

At unge lesere er opptatte av intensitet kan også underbygges av tidligere forskning. Støylen (2014) snakker om ungdommers «oppslukte lesemåte», mens Pedersen (2017) på sin side refererer til en intensiv lesing blant barneleserne. For Uprisanmelderne innebærer intensitet det som skaper nysgjerrighet, interesse, sammenheng, og innlevelse. Når Andersen (1987, s. 24) bruker betegnelsen «kroken» i teksten, mener jeg det fordrer en subjektiv opplevelse. Det gjør at kriteriet kan passe for mange ulike grupper lesere. Intensitet avhenger av det som fenger. Selv om mange av ungdomsleserne peker på de samme elementene i tekstene som har denne effekten, vil engasjement for lesing først og fremst dreie seg om ulike preferanser. Årsaken til at intensitetskriteriet fra litteraturvitenskapen lar seg anvende for ungdomslesere ligger sannsynligvis også nettopp her.

Hagens (2004, s. 26) første symptom, de fysiske reaksjonene, ser også ut til å være en måte å beskrive kvalitet på som passer for ungdommene. Anmelderne påpeker hvordan bøkene gir dem både positive og negative opplevelser. Reaksjoner som «høy puls», «tiltrekkende» og «hjertebank» settes i forbindelse med spenning og overraskelse. Noen beskriver også hvordan overraskende avslutninger både provoserer dem, eller får dem til å kjenne på spenning og forventning til en oppfølger. De subjektive opplevelsene, som blant annet kan være kroppslige reaksjoner, sier Hagen (2004, s. 27) dreier seg om vår mottakelighet for litteratur. Når elevene uttrykker slike reaksjoner viser det at de er åpne for det de leser. De er mottakelige. Ungdommenes involveringsbehov, slik Appleyard (1991, s. 101) omtaler det, kan nyttes til å forklare sammenhengen mellom litteratur og reaksjonene den skaper. Når ungdommene dras inn i handlingen, legger det til rette for innlevelse og sympati. Det kan skape reaksjoner hos leserne. De lever seg inn i handlingen med hele seg. Likevel er det ikke reaksjonene i seg selv elevene mener avgjør kvaliteten på bøkene. Det samsvarer med det Hagen (2004, s. 27) også sier: «Vårt eget selv og vårt eget velbefinnende er på ingen måte *tilstrekkelig* til å fastslå kvalitet». Reaksjonene må henge sammen med andre sider ved litteraturen som verdsettes.

Anmelderkriteriet *mening* dreier seg om hvordan bøkene legger til rette for refleksjoner og tankeprosesser. Når Andersen (1987, s. 19) forklarer innholdet i det kognitive kriteriet viser han blant annet til et anmeldereksempel: «Boken gir næring til både tanke og tro». Dette får en sammenheng til det anmeldere er opptatte av i meningskriteriet. At tekstene har lært ungdomsskoleelevene noe påpekes av mange. Flere uttaler at tekstene gir dem nye perspektiv. De reflekterer over noe de ikke har tenkt på før, eller endrer oppfatninger. Slik lærdom viser

tydelige samsvar med Andersens kognitive kriterium. Birkeland og Mjør (2012, s. 153) underbygger likheten gjennom sin tolkning av Andersens kriterium: Bøker som legger til rette for læring er de som fører til refleksjoner om egen virkelighet. Denne tolkning av kriteriet viser seg også å samsvare med det anmelderne peker på. Gjennom bøkene får de innsikt i hvordan andre har det. De relaterer til det de kjenner, og for en bedre forståelse for andre ungdommers liv.

Ifølge Andersen (1987, s. 18) vil hans moralske/politiske kriterium ikke kunne avgjøre om et verk er godt eller dårlig. En tekst moral vil likevel kunne fremheves som viktig. Når elevene kommenterer budskap og hvordan de stiller seg til det forfatteren formidler, trekker de først og fremst frem at dette som relevant og verdifullt. Slik ser vi at anmelderne også det moralske kriteriet fra litteraturteorien kan være relevante for ungdomsskoleelevene. En årsak til det kan være at kriteriet tar utgangspunkt i subjektivitet og egne oppfatninger. Ungdommene vil ha sine preferanser av hva de anser som viktig, mens det for voksne litteraturkritikere vil dreie seg om noe annet. Som analysen får frem, vil det at ungdommene kan relatere seg til det bøkene handler, og i hvilken grad de kjenner seg igjen i det de leser, være av betydning. Det er i alle tilfeller anmelderens oppfatning som er i fokus. Den enkeltes mening gjelder. Når Appleyards studier (1991) (s. 102-103) viser at en ungdom vil søke mening for å forstå verden som et utgangspunkt for å forstå seg selv, forstår vi også hvorfor både Andersens kognitive kriterium og det moralske/politiske også vil passe inn i vurderingene som utføres av ungdomsanmelderne i Uprisen. Det som angår dem vil skape interesse for handlingen. De søker gjenkjennelse i problemstillinger, reaksjons- eller tankemønster som blir fremstilt. Det dreier seg først og fremst om subjektive tolkninger. Det legger både det kognitive, og det moralske kriteriet til Andersen (1987) til rette for.

Ifølge Andersen (1987, s. 22) fungerer kritikerne som et bindeledd mellom bøkene, forfatteren, og leseren. Dette utgjør en del av (1987, s. 22) *kompleksitetskriteriet*, der det vurderes om teksten legger til rette for ulike tolkningsmuligheter. En anmelder skal åpne opp for de kodene som forfatteren deler. Samtidig er det leserens kode som gir den enkelte tolkningen (Andersen, 1987, s. 22). Når det gjelder ungdomsbøker, vil ungdommene sannsynligvis være best egnet til å tolke disse kodene. Måten teksten kommuniserer på, både når det gjelder språk, tematikk og relevante problemstillinger vil avhenge av at den treffer den tiltenkte målgruppen. Uprisanmelderne får frem hvordan både ulike spenningsnivå og tolkning av budskap i ungdomsbøkene øker kvaliteten. Ifølge Birkeland og Mjør (2012) vil

kompleksitetskriteriet dreie seg om forfatteren klare å formidle en historie som nær og relevant. Når deltakerne på den ene siden får frem hvordan spenningen består av ulike lag, og på den andre viser hvordan de tolker budskapet, kan det få frem at de både oppfatter den konkrete handlingen, samtidig som at de oppfatter at noe ligger bak. Selv om ungdomsskoleelevene ikke direkte kommenterer kompleksitet som et kjennetegn på kvalitet, mener jeg likevel de to tilnærmingene til teksten kan vise at ungdomsskoleelevene peker på ulike tolkningsnivå som en kvalitetsfaktor. I spenningskriterier finnes det også ulike lag, og både indre og ytre spenning nevnes. Deltakerne er opptatte av spenning som oppstår i relasjonene mellom karakterene i bøkene, der tanker og følelser spiller en viktig rolle. Samtidig peker de på konfliktene som befinner seg utenfor personene: Actionfylte hendelser gjør handlingen mer spennende. Dermed kommer det frem at spenning kan tolkes på ulikt. Det kan vise at også kompleksitetskriteriet vil kunne passe ungdomsanmelderne.

#### 6.1.2 Hva krever en faglig tilnærming?

Andersens (1987, s. 21) genetiske kriterium er nærmest fraværende i deltakernes omtaler. I anvendelse av kriteriet vurderer man forhold som ligger forut for teksten. Dette krever gode fagkunnskaper hos anmelderen (Andersen, 2012, s. 281). Enkelte av Uprisens deltakere ytrer forventninger til en eventuell bokoppfølger. Noen nevner bøker de har lest i samme bokserie. Slik kan det vise en form for sammenheng til det genetiske kriteriet. Likevel ser det ikke ut til å ha betydning for kvalitetsbedømmelsen. Når et slikt litterært kriterium trekkes frem i teorien, men ikke er særlig synlig i anmeldelsene til ungdommene, kan en mulig årsak ligge i anmelderens formål. I Uprisarbeidet er deltakernes hovedoppgave å skrive tanker og opplevelser litteraturen gir dem. Med et slikt formål vil historisk kunnskap om litteraturen ikke være relevant. De blir bedt om å ta stilling til hvordan bøkene treffer dem. I oppgaven med å vurdere en bestemt bok, vil det heller ikke være naturlig å se den i lys av tidligere verk. Av en kritiker forventes en vurdering som baserer seg på litteraturfeltets forskningstradisjon når det gjelder begrunnelser. Uten å vise til det fagfeltet fremhever som viktige kvaliteter, vil anmeldelsen fremstå som mindre valid. En ungdomsskoleelev vil først og fremst være opptatt av å få frem hva de selv liker, og hva de misliker. Det gjør at uttalelser som, «den passet meg ikke», og «jeg likte den fordi det passet til meg», preger mange av bokanmeldelsene. Der vurderingene baserer seg utelukkende på egne opplevelser, blir subjektiviteten sterkt fremtredende. Det samme ser vi når relevansen blir avgjørende for leserne. Mens det for ungdommene vil være her og nå som gjelder, må litteraturkritikere må forholde seg til



bakgrunnskunnskaper, historisk plassering av et verk, og andre vurderinger av samme verk (Hagen, 2004, s. 19).

Fordi en faglig tilnærming vil ha andre formål enn det som foreligger for anmelderne i Uprisen, kan det ha ført til flere sprik i kriteriene som anvendes av fagpersoner på den ene siden, og ungdommene, på den andre. Fraværet av enkelte symptomer fra Hagens (2004) teori kan vise sider ved vurderingene som ikke vil være aktuelle for Uprisdeltakerne. For det første vil det fjerde symptomet, «et verks varighet over tid» (s. 28-29), dreie seg om «kulturell autoritet». Gode verk bærer med seg en egenskap av at de gjerne blir bedre ved flere gjennomlesinger. Her vil tekster fra en litterær kanon særlig utmerke seg. Dette symptomet vil imidlertid være vanskelig å ta stilling til når litteraturen som blir vurdert er av nyere dato, som er tilfellet for bøkene i Uprisen. Det er sannsynlig å tro at tekstene deltakerne anmelder kun er lest én gang – opplevelser av litteraturen kan deles umiddelbart etter første gjennomlesning. For en litteraturkritiker vil en mer analytisk fremgangsmåte kreve nærmere undersøkelser av tekstens bestanddeler. Det kan også være grunn til å anta at når elevene omtaler spenning og overraskelse som «noe nytt», vil de trolig ikke søke tilbake til de bøkene de allerede har lest. Spenningen oppstod ved at ikke kunne forutse hva som ville skje. Selv om nominasjonene i Uprisen foretas på grunnlag av Hagens (2004, s. 27) tredje symptom, «andres mening», opptrer heller ikke dette symptomet i de enkelte anmeldelsene. Når formålet med bokomtalene er at de skal dele egne meninger, vil heller ikke hva andre mener nødvendigvis være relevant. Symptomet er derfor ikke tilpasset den enkelte anmelders formål.

Når elevene beskriver bøkens kvalitet, bygger de dette på ulike kvalitetstegn. Hagens (2004, s. 27) andre kvalitetssymptom, å beskrive verket som godt, kan slik sett passe med ungdomsskoleelevens kriterier. Likevel er kriteriene ungdomsskoleelevne anvender mer overlappende enn de vi finner i faglitteraturen. Eksempelvis ser vi dette i spenningskriteriet. Uprisdeltakerne forklarer spenning ved å bruke ulike kriterier fra faglitteraturen. Mens Andersen (1987, s. 22-24) deler sine estetiske kriterier i tre, intensitetskriteriet, kompleksitetskriteriet og integritetskriteriet, opptrer disse samlet i min analyse av spenningskriteriet. En årsak til dette mener jeg kan ligge i ulike tilnæringsmåter. I kapittel to viste jeg til tidligere forskning som peker på hvordan skjønnlitterære teksttilnæringer ofte tar utgangspunkt i enten erfaring eller analyse (Rødsnes, 2014). I Uprisarbeidet skal deltakerne selv skal få bestemme hva som avgjør om bøkene er gode eller ikke. Det de selv verdsetter er av betydning. De står de fritt til å velge hva de kommenterer. Det betyr at

kriteriene baserer seg på egne litterære preferanser. De kan få råd og veiledning gjennom maler og opplæring. Likevel er utgangspunktet å fjerne seg fra skjematisk oppsett de ofte møter i arbeid med litteratur på skolen (Posselt, 2017). Slik får ungdommene også en vid inngang til tekstene. Anmeldernes subjektive erfaring, enten det er tankeprosesser som settes i gang, eller følelser som vekkes, er i fokus. I faglitteraturen tas det imidlertid utgangspunkt i en mer analytisk tilnærming. Andersen (2012, s. 275) viser til litteraturkritikk som en bedømmende og vurderende handling. Det innebærer en skjematisk undersøkelse, der tolkning og analyse står sentralt (Andersen, 2012 s. 273; Hagen, 2004, s. 19-20). Selv om det også er store variasjoner mellom de litterære kriteriene i faglitteraturen, vil en analytisk fremgangsmåte være mer strukturert, og dermed også strengere. En litteraturkritiker vil på den måten være mer bundet. Når anmelderne i Uprisen deler erfaringer og opplevelser, vil en analytisk teksttilnærming slik vi finner det i litteraturkritikken i mindre grad sammenfalle med slike formål. At det i tillegg er et poeng å unngå en slik tilnæringsmåte i Uprisanmeldelsene, kan vise hvordan tilretteleggingen har tjent til sitt formål.

Avslutningsvis vil jeg drøfte det som fremkom i analysen av det språklige kriteriet. I bakgrunnskapittelet refererte jeg til Mette Moes (2018) kriterieanalyse av anmeldelsene av *I morgen er alt mørkt*. Hun finner at elevene ikke virker å være opptatte av språket annet enn på et mer overfladisk nivå. Det er fremtredende også i mine funn at en bevisst bruk av et språklig kriterium knytter seg til et mer uinteressant aspekt ved teksten, som at boka er «lett å lese», slik også Moe (2018, s. 24) påpeker. Oppfatningen av hva språket konkret gjør med en tekst kan tenkes å ligge i Uprisens maler, som stiller spørsmål om språkets funksjon: Er teksten lett å lese? Er den lett å forstå? Det kan ha lagt føringer på anmelderne.

For Andersen (1987, s. 283) er vurdering av språk en del av de estetiske kriteriene. Det dreier seg om det skjønne ved verket, og får da en annen betydning enn den vi ser hos anmelderne i Uprisen. Han nevner spesielt språk i forbindelse med intensitetskriteriet, der virkemidler kan føre til økt interesse for det som blir lest. Hagen (2004, s. 30) knytter også de språklige kvalitetene til det som kan intensivere lesingen. Der man blant annet er «engstelig for å gå glipp av hvert eneste ord (...)» argumenterer han for at språket vil være av betydning. Med bakgrunn i disse perspektivene på språklige kvaliteter fra faglitteraturen, mener jeg det kan være grunn til å stille spørsmål om hvorvidt språket ha en funksjon som et underliggende kriterium i bokanmeldelsene. Som vist i analysen finner vi gjentatte formuleringer som viser at *måten* teksten er skrevet på er av betydning: «Forfatteren skriver på en fin måte som får

meg til å ville lese mer», «Boka var skrevet på en veldig god måte som gjorde den mer spennende» og «Jeg elsker måten forfatteren skriver historien til Emma». Disse ytringene kan vise at skillet mellom ungdommenes og faglitteraturens språklige kriterium kan handle om ulik bevissthet og oppfatning om hva språket betyr. De overnevnte funnene kan tyde på en mer estetisk inngang av kriteriet enn det som først kommer til syne. Det dreier som om en tekstlig helhet: Formuleringer som skaper spenning, innlevelse, troverdighet og intensitet er av betydning. Dermed er det også en mulighet for at det kan stemme med Hagens og Andersens tolkning av et slikt kriterium.

## 6.2 Drøfting av læringsmuligheter

Innledningsvis stilte jeg spørsmål om hva slags læringspotensial vurdering av litteratur, slik det foregår i Uprisen, vil kunne ha. Literacysynet har lagt til grunn for undersøkelsen. Analysen viser at både danning og oppøving av kritiske leseredskap kan foregå når ungdomsskoleelevene skriver bokanmeldelser. I tillegg er leseerfaring og leseengasjement noe arbeidet viser å kunne fremme. Funnene får frem hvordan literacysynet som preger læringen i skolen, også er synlig i Uprisarbeidet. Slik dannes en klar forbindelse mellom to ulike læringskontekster. Å drøfte forskjeller og likheter mellom tilrettelegging av læring i skolen på den ene siden, og i Uprisarbeidet på den andre, vil kunne gi en dypere innsikt i de læringsmulighetene som foreligger når ungdommer anmelder litteratur. Med hensyn til oppgavens omfang vil jeg ikke gå inn på alle resultater i analysen, men ta utgangspunkt i tre av hovedområdene: Danningspotensiale, kritisk lesing og argumentasjon, og leseengasjement.

### 6.2.1 Danningspotensial

Penne (2001, s. 36) fremhever litteraturens danningspotensial. Hun peker på mulighetene for identitetsmodeller og handlingsmønstre som finnes i tekstene. Lesernes forståelse av både hvem de selv er bli bekreftet eller utfordret i møte med fortellingenes fremstillinger, sier Penne (2001, s. 36). I anmeldelsene kommer det frem at ungdomsleserne kjenner seg igjen i mange indre beskrivelser. Når de gjør slike bemerkninger har de reflektert over hvem sine liv bøkene formidler, og hva dette betyr for deres forståelse av seg selv. Møter med nyere litteratur, slik det legges opp til i Uprisen, mener jeg kan ha betydning for en slik identitetsutvikling: Elevene relaterer seg til problemstillinger som er *dagsaktuelle*, og vil på den måten oppleve at bøkene gir gjenklang i egne liv. I literacysynet står meningsskapende prosesser sentralt (Berge, 2005, s. 4), og det kan være grunnen til at vi også i norskfaget

(Kunnskapsdepartementet, 2006) finner vi et tydelig identitetsfokus (Aase, 2015; Penne, 2001). Her står arbeid med skjønnlitteratur i en særstilling. Mange undervisningsbøker i norsk har innslag av nye tekster, men fremdeles er de eldre tekstene en del av norskfagets kanon. Fordelen med deltakelse i Uprisen er at elevene får jobbe med litteratur med et innhold de kan relatere seg til, som både viser samfunnet slik de kjenner det, og som får frem det som er typisk for deres aldersgruppe. Dette vil være verdifullt for mange ungdommer. På samme tid kan det stilles spørsmål til om fokuset på nyere litteratur vil prege danningen som individfokuser, slik også Aase (2005, s. 38) påpeker, i sin forståelse av hva literacylæring innebærer når det gjelder skjønnlitteratur. Elevene møter moderne modeller for identitet, men ikke nødvendigvis de universelle normene for danning vi finner i eldre litteratur. I norskfaget tas både eldre og nyere tekster i bruk. Et større tekststoff kan bidra til å gi elevene innsikt i menneskers liv fra fortid og nåtid. Det gjør det mulig å relatere seg til universelle verdier og utviklingsprosesser, som Aase (2005, s. 35) mener er av betydning når det gjelder danning. Identitet skapes også av å forstå fortiden. Slik vil elevenes danning ikke bare bli et selvrealiseringsprosjekt, men også inneholde et allmenndanningsperspektiv, slik Aase (2005, s. 38) påpeker.

I bokanmeldelsene kommer det frem ulike meninger om kvaliteten. Noen mener avslutningen er for åpen, andre liker starten fordi de blir revet med fra første side. Det avgjørende er det imidlertid anmelderne selv som bestemmer. I dette er demokratitanken gjennomgående. I Uprisen innebærer det at alle stemmer blir hørt. Både de som deltar, og de som er interesserte kan publisere sine vurderinger på Uprisen sine nettsider. I skolesammenheng vil elevene diskutere og lytte til hverandre. Når de argumenterer og gjør rede for egne synspunkt, bidrar dette til danning ut fra et literacysyn. Både Penne (2005, s. 57) og Aase (2005, s. 44) peker på viktigheten av slike tilnæringsmåter med hensyn til danningens demokratiske mål: Argumentasjonsmåtene læreren fremmer i klasserommet tar sikte på å utvise empati og respekt. Elevene lærer å samhandle med andre. Et klasserom vil imidlertid ofte bære preg av ulike roller blant elevene. Dette kan for noen være til hinder for at stemmen kommer til syne. Diskusjoner på andre arenaer, eksempelvis på jurymøter, vil kunne løse opp disse rollene og la flere komme til orde. Summen av meningene i anmeldelsene bestemmer hvilke bøker som blir nominert, og avstemmingen som blir gjort av juryklassene, avgjør hvem som blir vinneren. Uprisens gjennomføring av en demokratisk prosess blir på den måten enda mer systematisk enn den elevene møter på skolen. Samtidig må elevene ta hensyn til andre på

begge læringsarenaer. De lærer å se ting fra flere perspektiv, og de lærer å bli en del av demokratiet.

### 6.2.2 Kritisk lesing og metode

Jeg har i analysen vist flere eksempler på hvordan anmelderne ser ut til å nyttiggjøre seg av kritiske leseredskaper når de vurderer kvaliteten på bøkene de leser. De har kritiske innvendinger, og de gir ærlige tilbakemeldinger. Leseren yter motstand til teksten, slik Blikstad-Balas (2016) omtaler det. Det er altså ingen tvil om at elevene gjennom deltakelse i Uprisen får trening i kritiske lesemåter. Samtidig viser funnene at et stort flertall anmeldere beskriver samtlige bøker som gode. Tekstene har etter alt å dømme truffet dem. Det å ta utgangspunkt i opplevelsene litteraturen gir dem, vil imidlertid kunne fremme et fokus på positive erfaringer. Når elevene peker på virkemidler, fortellermåter og budskap er dette sentrale element i en tekstanalyse i norskfaget på ungdomsskolen. Mange lærebøker i norsk inneholder analyseskjema som en måte å arbeide med litteratur på. Posselt (2017) hevder, i sin artikkel om den kritiske lesemåten, at fordi flere elever er vant til å jobbe med slike analytiske teksttilnæringer, vil dette ta fokuset bort fra selve leseropplevelsen. Leseforsker Nicolaisen (2015) mener derimot at for at elevene skal finne sin egen stemme i litteraturen, vil det å anvende kritisk-analytiske metoder være av betydning. De ulike tilnærmingene trenger ikke å være motsetninger. Når vi vet at tekstanalyse fremmes i norskfaget, kan det likevel indikere at disse skoletilvendte lesemåtene også kan ha bidratt til den kritiske lesemåten vi ser i anmeldelsene.

Ved å bruke formuleringer som «fordi» og «på grunn av», viser anmelderne at de argumenterer for, og begrunner sine synspunkter. Dette er et viktig element i kritisk lesing (Fastvold, 2015, s. 115). Også i norskfaget er oppøving i slike ferdigheter relevant. Metoden som nyttes i Uprisen vil imidlertid sannsynligvis være annerledes enn den elevene kjenner fra norskfaget. Jeg har vist hvordan flere fagbøker legger vekt på analyseskjema når det arbeides med skjønnlitteratur i klasserommene. Som deltaker i Uprisen, er det opplevelsene litteraturen gir dem elevene skal forklare og begrunne. Når anmelderne sier at de ikke liker boka fordi «utsiden er elendig», er en slik vurdering basert på leserens egne mening, og ikke ut fra en oppskrift som sier at de skal undersøke forsiden. Det finnes ikke skjemaer for analyser der de skal finne «fasitsvar» (Penne, 2001; Nicolaisen, 2015). De trenger ikke å være redde for at vurderingene deres er feilaktige. Det gir rom for alle slags kompetanser, både de som kan mye fra før, og de som kan mindre. I skolesammenheng vil fokuset på målbare ferdigheter for

mange elever forbindes med hva de kan. Dette er også en del av kritikken literacysynet. Når opplevelsen er i fokus i Uprisens tilnærming, blir den tillærte kompetansen mindre synlig. Selv om ulike lesekompetanse vil kunne gi forskjellige svar, er det likevel, slik jeg ser det, en tilnærming til læring som inkluderer alle.

Gjennom deltakelse i Uprisen får elevene ta del i et fagfelt utenfor skolen. De engasjeres i en debatt på et samfunnsmessig plan: Hva er den beste ungdomslitteraturen? Selv om arbeidet de gjør knytter seg til opplæringsplanen er det likevel ikke fagplanen som avgjør at de skal skrive bokanmeldelser. Det er heller ikke andre som bestemmer hva de skal mene. Når de selv får legge premissene ved å forme egne kriterier, blir de myndiggjort (Fodstad, 2017). De må ta stilling til innholdet i teksten, og får på den måten øvelse i argumentasjon og kritisk lesing. Det kan også bidra til at de ser lesereskapene de lærer på skolen i et nytt lys. Aase (2015, s. 44) ønsker å fremme redskapenes funksjon fremfor det målbare. Slik utrustes elevene til å fungere i et tekstliggjort samfunn. Deltakelse i Uprisearbeidet mener jeg fremmer en slik funksjon. Her får de muligheten til å se koblingen mellom lesemåter de øver på i undervisningen, og det de får bruk for i andre sammenhenger. Dermed kan en virkning være økt motivasjon, også inn i skolearbeidet. Det, i seg selv, innebærer et stort læringspotensial.

### 6.2.3 Engasjement og erfaring

At Uprisen har potensiale i seg til å vekke deltakernes leseengasjement, kommer også frem i anmeldelsene. Både den enkelte leser, og andre som har oppdaget bøkene gjennom å lese anmeldelsene, gir uttrykk for begeistring for bøkene som er lest. *Leseløftet 2010-2014* (Kulturdepartementet, 2008/2009) kan i så måte ha bidratt til et slikt engasjement. Her bevilges midler til læringssituasjoner utenfor skolen. Det kan også vise hvordan Uprisens arbeid er av avgjørende betydning for å skape leseiver blant ungdomsskoleelever.

I flere anmeldelser kommer det frem at ungdomsskoleelevene har fått nye leseerfaringer. Ved å møte ny og annerledes litteratur, har oppfatningen de har om hva som er gode bøker blitt utfordret. For noen har dette ført til en utvidet smakssans. Langers (2010, ref. Skaftun, 2014, s. 27) femtrinnsmodell viser at leseerfaringer er avgjørende for å forstå innholdet i en tekst. I møte med nye bøker vil leseren ta i bruk erfaringene de har med allerede lest litteratur. I det man stiller seg åpen for hva teksten har å si, vil det bygges ny kunnskap: Perspektiver blir utvidet, og leseredskapene som anvendes vil bygge nye erfaringer. Penne (2013, s. 45) viser hvordan ulike lesemåter kan åpne opp for, men også hindre tekstens mening i å komme frem.

I enkelte anmeldelser ser vi hvordan en faktiv tilnærming kan ha gjort at leseren tar avstand fra innholdet. Når den simulerte virkeligheten ikke erkjennes, kan det oppfattes som at leseren forstår teksten som fakta. I skolesammenheng fokuseres det på lese måter som tar sikte på både en faktiv og fiktiv lese måte, og ifølge Penne (2013, s. 45) vil fiktiv lesing være et av de viktigste leseredskapene elevene lærer. De må lære at det å forstå innholdet i en faktatekst krever en annen tilnærming enn lesing av skjønnlitteratur. Oppøving i begge lesestrategier hjelper elevene til å forstå hva som kreves i møte med tekstsjanger, og hvilket formål lesingen har. Om man ser alle fag i skolen under ett, vil jeg hevde at det først og fremst fokuseres på fagkunnskap. Derfor er det også sannsynlig at den faktive lese måten oftest blir nyttiggjort. Skjønnlitteratur brukes i flere fag, men hovedvekten av slike tekster finnes i norskfaget. Når innholdet i norskfagplanen omfattende, vil lesing av fagtekster også i stor grad forekomme i undervisningen. I Uprisen konsentrerer man seg imidlertid om én teksttype. Selv om deltakerne møter ulike typer bøker også her, vil hovedfokuset ligge på skjønnlitterære romaner. Dermed vil de kunne få mer fiktiv lesetrening enn det de muligens får på skolen. Det viser hvordan Uprisens arbeid er av betydning når det gjelder å øke deltakernes lesekompetanse.

Som en avslutning vil jeg trekke frem betydningen av at Uprisen drives gjennom en utenforstående instans. Selv om arbeidet innebærer et nært samarbeid mellom faglærere og Uprisens fagfolk, er det Foreningen Les! som har regien. Arbeid relatert til noe utenfor skolen vil kunne gjøre elevene enda åpnere for å lære. De kan bli mer utforskende i tekstarbeidet, som Skaftun (2014, s. 29) fremholder er en avgjørende faktor i opparbeiding av lesekompetanse. De kan i større grad la seg inspirere og motivere. Uprisarbeidet vektlegger kursing og besøk. Det å møte en litteraturkritiker eller en forfatter kan settes pris på av mange elever. Å lytte til utenforstående snakke om litteratur på en engasjerende måte, kan ha en positiv innvirkning på holdningen til lesing. Mange lærere kan fortelle begeistret om en bok de vil anbefale elevene. Likevel vet elevene at lærerens oppgave er å *lære* dem noe. Det kan gi læreren mindre gjennomslagskraft. Når deltakerne i Uprisen lærer fra «ekspertene», kan holdningene til arbeidet preges på en mer positiv måte: De lærer fra «de proffe». Da må det være viktig. De besøkende vil også være interesserte i å føre samtaler om litteratur med elevene. Særlig for en ungdomsforfatter vil det å høre hva ungdommene setter pris på ved en god bok være relevant for det arbeidet han eller hun selv gjør. Dette kan bidra til å sette elevene i en posisjon der de opplever at det de gjør er av betydning for andre enn seg selv.

## 7. Avslutning

Som norsklærer i ungdomsskolen har jeg, ved å skrive denne oppgaven, ønsket å få mer kunnskap om hva ungdommene anser som litterære kvaliteter. Ved å undersøke et utvalg anmeldelser fra Uprisen har jeg fått mer innsikt i dette. Undersøkelsene av læringspotensialet i et slikt arbeid har i neste omgang gitt meg noen indikasjoner på hvordan litteraturarbeid i norskfaget kan gjøres mer lystbetont og interessant for elevene. Det finnes selvsagt ingen klare svar på slike spørsmål. Likevel vil min studie kunne fremme ungdommers syn, både når det gjelder deres litterære preferanser, hva som kan engasjere og skape lese lyst, og hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan oppleves som meningsfullt. Avslutningsvis vil jeg komme med noen refleksjoner rundt dette.

Analysen av kriterier kan på ingen måte anses som et fasitsvar eller en generalisering. Det som fremkommer kan imidlertid vise noen tendenser i ungdomsleserne litterære preferanser. For det første vil underholdningsverdien for mange være viktig. Det ser vi i de mange anmeldernes omtale av både spenning og overraskelse som avgjørende kvaliteter. Når det skjer noe nytt og uventet, vil det bidra til å øke spenningsopplevelsen. Graden av intensitet og hvordan bøkene oppsluker dem er for samtlige lesere bestemmende når de vurderer om de liker bøkene eller ikke. Bøkene bør også legge til rette for at de fiktive universene fremstår som troverdige. Det betyr ikke det at det ungdommene leser trenger å være sant, men det må oppleves som «sant» i den konteksten historien befinner seg i. Når ungdommene leser bøker som får dem til å tenke og reflektere, er det også for mange et kvalitetstegn. Her dreier det seg først og fremst om at de kan kjenne seg igjen i problemstillinger, og at de kan relatere seg til tematikk. Det de leser må oppfattes som viktig for dem.

Når funnene viser at de samme kvalitetene for mange deltakere i Uprisen er av betydning, gir det meg indikasjoner på hvilke tekster som kan være til nytte å bruke for å fremme lese lyst og leseengasjement hos ungdomsskoleelever. Spenning er for mange at «noe skjer hele tiden», eller at de plutselig blir overrasket fordi det skjer noe «uventet». Tekster som fremstilles slik kan på den måten også kunne treffe mange elever. Det er likevel ingen garanti for at den type tekster vil falle i smak hos alle. Et gjennomgående trekk i mine funn er at den enkelte leser smak bestemmer hva som faktisk oppfattes som interessant. Dette er ikke et nytt fenomen, men det gjør meg likevel mer bevisst på betydningen av dette. Når Andersens (1987, s. 24) intensitetskriterium er fremtredende i svært mange av ungdommenes kriterier,



mener jeg det underbygger betydningen av interesse og leseengasjement blant ungdom. Derfor må kriteriene jeg har oppsummert bli sett av lys i dette. For anmeldere som uttrykker at de ikke likte den leste litteraturen, er manglende interesse for bokens handling ofte årsaken. For min del, og for andre som arbeider med litteraturformidling til barn og unge, vil relasjon og kjennskap til den enkelte elev derfor stå i en særstilling. Skal bøkene treffe må anbefalingene ta utgangspunkt i ulike interesseområder det kan tenkes at elevene har.

Det å undersøke et litteraturarbeid som Uprisen har gitt meg utvidet kunnskap om hvordan arbeid med litterære tekster både kan vekke engasjement, skape leselyst, gi mer leseerfaring og bidra til redskapslæring. Innsikt i metodene som anvendes i prisen har gitt meg nyttige innspill, og særlig hvordan oppøving av kritiske lesemåter kan gjøres gjennom bruk av skjønnlitterære tekster. Arbeidet har vist meg at et samspill mellom både analytiske og erfaringsmessige teksttilnærminger vil kunne gi mer kompetente lesere. Samtidig må en vesentlig forutsetning være til stede: Litteraturen må treffe ungdommen. Det skaper grunnlag for læring.

## 7.1 Veien videre

Mer innsikt i elevenes litterære preferanser har lært meg mer om ulike hensyn med tanke på utvelgelse av tekster i norskundervisningen. Samtidig vil det, som jeg startet denne avhandlingen med, alltid være et spørsmål om hva som skal vektlegges når det gjelder læring. Det har ført til refleksjoner rundt nytteverdi og leseglede. Å velge ut litteratur basert på ungdommenes kriterier kan motivere elevene. Samtidig vil jeg måtte bruke tekster som tar hensyn til læreplanmålene. Jeg tror det vil være viktig å ta hensyn til begge preferanser, og jeg tror det kan være mulig å få til. En nyttig innsikt denne studien har gitt meg er at det foreligger mye potensiell læring også i tekster som tar utgangspunkt i ungdommenes litterære preferanser. Det betyr at det ikke alltid trenger å være et «enten eller».

I et større forskningsfelt viser denne studien ingen markante forskjeller fra tidligere undersøkelser på samme område. I så måte kan mine funn bidra til å underbygge annen forskning. Samtidig kan oppgaven min vise en sammenheng mellom ungdomsskoleelevers litterære preferanser og læring. Ved å fokusere på læringspotensialet det å anmelde ungdomslitteratur kan ha, knyttes ungdommenes interesser til en læringssituasjon. Det kan også gi andre innsikt som er nyttig med hensyn til litteraturformidling.

Når det gjelder læring har mine undersøkelser bygget på muligheter. I videre forskning kan det være interessant å undersøke hva elevene faktisk lærer gjennom et slik arbeid. Det vil kunne gi enda tydeligere svar på hvordan literacylæring kan finne sted utenfor klasserommets fire vegger. Det vil også bidra til å synliggjøre det arbeidet initiativtakerne bak Uprisen gjør. Et utvidet forskningsarbeid på både denne, og andre priser som har fokus på å lytte til de unges stemmer, vil i større grad også gi barn og ungdommer en posisjon der de har bestemmelsesrett over litteratur som er ment for dem. Økt innsikt i dette vil kunne gi mer motiverte og engasjerte lesere. Det kan, som jeg også har forsøkt å vise gjennom denne oppgaven, få ringvirkninger når det gjelder læring.

Elevenes medbestemmelse i Uprisen er en viktig forutsetning for engasjement. Dette mener jeg kan videreføres til arbeid med litteratur i klasserommet. Å legge til rette for undervisning der de selv definerer kriteriene når de vurderer tekster, kan gi eierskap til oppgavene. Det kan også bidra til nye perspektiv i måtene de leser litteratur på. Deltakelse i leseprosjekter som Uprisen vil være av betydning. En utenforstående aktør kan komme inn som en inspirerende kilde. Samtidig må elevene finne svarene selv. Det er deres meninger som er viktigst. Dette bidrar til å øke elevenes engasjement for lesing. Derfor har arbeidet med denne studien inspirert meg med tanke på å bruke vurdering av litteratur som en metode i norskundervisningen generelt, og gitt meg tanker om fremtidig deltakelse i Uprisen, spesielt.

## 8. Kilder

### Litteratur:

- \*Andersen, P.T. (1987). «Kritikk og kriterier» i *Vinduet*, nr. 3/1987.
- \*Andersen, P.T, Mose, G.&Nordheim T. (2012). *Litterær analyse. En innføring*. Oslo: Pax Forlag
- \*Appleyard, J.A (1991). *Becoming a reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press
- \*Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS
- \*Birkeland, T.&Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- \*Fastvold, M. (2015). *Kritisk tekning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- \*Fodstad, L.A (2017). «Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget». I: *Norsklæreren nr1/17. Jubileumsutgave*. 41. årgang. (s. 17-25). Utgitt av: Landslaget for Norskundervisning. Fagbokforlaget, Bergen.
- \*Fjørtoft, H. (2014). «Literacy i norskfaget» kap. 3 i: *Norskdiraktikk*. Vigmostad&Bjørke, Bergen.
- \* Hagen, E. B. (2004). *Litteraturkritikk. En introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- \*Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- \*Mostue, S. (2014). *I morgen er alt mørkt. Brages historie*. Litauen: Cappelen Damm.
- \*Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- \*Penne, S. (2013). *Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk

- \*Røssland T.A. (2013). *Svarte Mathilda III*. Falun, Sverige: Det Norske Samlaget.
- \*Sandmo, C. (2017). *Kan vi bare late som*. Bergen: Forlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- \*Skaftun, A. (2014). «Leseopplæring og fagenes literacy». I: Skaftun, A., Solheim, O.J. & Uppstad, P.H (red.), *Leseboka; leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- \*Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Forlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- \*Slettan, S. (2014). «Introduksjon. Om ungdomslitteratur». Kap. i: Slettan, S. (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 9-27). Oslo: Cappelen Damm AS.
- \*Aase, L. (2005). «Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid». I: Aasen, A.J.&Nome, S. (red), *Det nye norskfaget* (s.35-47). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad&Bjørke AS.

### **Internett:**

- \*Berge, K.L (2005) «Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier». Lastet ned 01.04.19, fra: <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>
- \*Berge, K.L&Blikstad-Balas, M. (2017). «Skolens viktigste fag» i: *Morgenbladet 29.03.17*. Lastet ned den 01.04.19, fra: <https://morgenbladet.no/2017/03/skolens-viktigste-fag>
- Blikstad-Balas, M. (2016). «Kritisk lesing – hva, hvordan og hvorfor». Lastet ned den 20.03.19, fra: [http://noles.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2019/03/NOLES\\_MBB\\_keynote.pdf](http://noles.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2019/03/NOLES_MBB_keynote.pdf)
- \*Buvik, P. (2012). «Det sanne, det gode, det skjønne – En kritikk av Erik Bjerck Hagens litteratursyn. I: *Edda. Norsk tidsskrift for litteraturforskning* nr 4/2012. Lastet ned den 20.10.2018, fra: [https://www.idunn.no/edda/2012/04/det\\_sanne\\_det\\_gode\\_detskjoenne\\_-\\_en\\_kritikk\\_av\\_av\\_erik\\_bj](https://www.idunn.no/edda/2012/04/det_sanne_det_gode_detskjoenne_-_en_kritikk_av_av_erik_bj)

\*Christensen, A. R (2015). «Satser på litteraturformidling med offentlig støtte». *Periskop. Tverrfaglig tidsskrift om kunst for barn og unge*. Lastet ned den 01.03.2019, fra: <http://www.periskop.no/satser-pa-litteraturformidling-med-offentlig-stotte/>

\*Christiansen, A. (2010). *Kritikarboka: Om litteratur, journalistikk og kvalitet*. [E-bok, Nasjonalbiblioteket]. Lastet ned den 06.03.19, fra: <https://www.nb.no/items/c6188a03d339745fd275455fae27123a?page=0&searchText=kritikarboka>

\*Den kulturelle skulesekken (2016). «Den kulturelle skulesekken». Lastet ned den 02.03.19, fra: <https://www.denkulturelleskulesekken.no/om-skulesekken>

\*Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). «Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (2), s.127-139. Lastet ned den 11.01.19, fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280485/Article.pdf?sequence>

\*Foreningen !les (u.å). «Prosjekter». Lastet ned den 20.12.18, fra: <https://foreningenles.no/prosjekter>

\*Hernes, G. (2016). «Samfunnets store speil». I *Morgenbladet* 22.01.16. Lastet ned den 01.04.19, fra: <https://morgenbladet.no/ideer/2016/01/samfunnets-store-speil>

\*Hoem, K. (2016). «Norskpensum på villspor». *NRK Ytring*. 28.11.16 (3 sider) Lastet ned den 10.02.19, fra: <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>

\*Jacobsen, I. (2011). «Ungdommenes kritikerpris» i: *Norsklæreren*, nr. 2/11: Lastet ned den 20.09.18, fra: <https://reader.dbok.no/#open?book=53c3db87d9c9607963009a22&page=46>

\* Jonvik, M. (2018). «Eit fuktig såpestykke» i: *Kvalitetsforståelser. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*. Eliassen, K.O & Prytz, Ø. (red). Lastet ned den 20.02.2019, fra: [http://www.iris.no/samfunn/pdf%20filer/Eit%20fuktig%20såpestykke\\_Jonvik%202018.pdf](http://www.iris.no/samfunn/pdf%20filer/Eit%20fuktig%20såpestykke_Jonvik%202018.pdf)

\*Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen*. Avhandling for graden philosophiae doctor. NTNU, Trondheim. (s. 168-213). Lastet ned 15.10.18 den, fra: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/244244/667766\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/244244/667766_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)

\*Kulturdepartementet (2013a). *Leselyststrategi 2013*. Lastet ned den 10.03.19, fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/kulturvern/divisjonen/rapporter\\_utredninger/leselyststrategi\\_2013.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/kulturvern/divisjonen/rapporter_utredninger/leselyststrategi_2013.pdf)

\*Kulturdepartementet (2013b). «Leselyststrategi». (pressemelding nr. 48/13, 07.05.13). Lastet ned den 09.01.19, fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kud/Nyheter-og-pressemeldinger/Pressemeldinger/2013/leselyststrategi-2013/id726318/>

\*Kulturdepartementet (2018). «Stor satsing på litteratur» (pressemelding nr. 74/18, 08.10.18). Lastet ned den 10.03.19, fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stor-satsing-pa-litteratur/id2612895/>

\*Kulturdepartementet (2008/2009). *Bibliotek – Kunnskapsallmenning, møtestad og kulturarena i ei digital tid*. (Meld. St. Nr. 23 (2008-2009)). Utgiversted: Kulturdepartementet. Lastet ned den 02.02.19, fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2008-2009-/id555516/sec1>

\*Kulturrådet (u.å). Norsk kulturfond. Lastet ned den 01.03.19, fra: <https://www.kulturradet.no/norsk-kulturfond>.

\*Lesesenteret (2014). «Å kunne lese kritisk – med blick for metaforenes makt». Lastet ned den 04.02.19, fra: [https://www.udir.no/contentassets/f6975a7ed5fc4028ad89774277780766/lese\\_kritisk\\_om\\_kjonn\\_og\\_metaforer.pdf](https://www.udir.no/contentassets/f6975a7ed5fc4028ad89774277780766/lese_kritisk_om_kjonn_og_metaforer.pdf)

\*Loftesnes, A. (2007). «Kva er litterær kvalitet?: Kvalitetsvurdering av to romanar.»  
Masteroppgave i Nordisk språk og litteratur. Høgskolen i Agder, Kristiansand. Lastet ned den 20.09.18, fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/139343>

\*Moe, M. (2018). «Proppfull av virkemidler og spenning høyere enn Himalya!» i *Inn i litteraturen. Ut i samfunnet*. Et hefte om litteraturkritikk og kritisk lesing. Foreningen !les 2018. Lastet ned den 16.02.2019, fra:  
[https://issuu.com/foreningenles/docs/hele\\_kritikkhefte\\_sider](https://issuu.com/foreningenles/docs/hele_kritikkhefte_sider)

\* Nicolaysen, B. K. (2016). Utskiljing og deltaking i norskfaget. I *Dag og Tid*. Publisert 23.12.16. Lastet ned den 19.03.19, fra: <https://www.dagogtid.no/fra-debatten-om-norskfaget/>

\*Norsk Akademisk Ordbok. Lastet ned den 10.03.10, fra:  
<https://www.naob.no/ordbok/granske>

\*Norsk Litteraturfestival (u.å). «Om festivalen». Lastet ned den 10.03.19, fra:  
<https://www.litteraturfestival.no/festivalen/om-festivalen/>

\*Norsk Litteraturfestival (u.å). «Prisutdelinger». Lastet ned den 10.03.19, fra:  
<https://www.litteraturfestival.no/festivalen/prisutdelinger/>

\*Pedersen, S. (2017). *Hva er en god barnebok?* Mastergradsoppgave i barne- og ungdomslitteratur. Avdeling for lærerutdanning. Høgskulen på Vestlandet. Lastet ned den 28.12.18, fra:  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481479/Masterthesis\\_Pedersen.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481479/Masterthesis_Pedersen.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

\*Posselt, T. (2017). «Kritisk lesing i skolen». Lastet ned den 01.04.19, fra:  
<https://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=114101>

\*Rødnes, K.A. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. I: Acta Didactica Norge, Vol. 8, Nr. 1 (2014). Lastet ned den 20.01.18, fra:  
<https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097/976>

\*Støylen, J.K. (2014, 12.11). «Frå ungdommen». Lastet ned den 20.02.18, fra:

<https://www.barnebokkritikk.no/fra-ungdommen-2/#.XM1i4y3JLU>

\*Ungdommenes kritikerpris (u.å). «Opplegg for kritikerbesøk». Lastet ned den 19.07.2018,

fra: <http://ungdommenskritikerpris.no/laerersider/kritikerfadder/>

\*Uprisen (u.å). «Anmelderklassene». Lastet ned den 16.05.18, fra:

<https://uprisen.no/laerersider/anmelderklassene/>

\*Uprisen (u.å) «Delta». Lastet ned den 19.07.2018, fra: <http://uprisen.no/laerersider/delta/>

\*Uprisen (u.å). «Hvordan skrive en anmeldelse?» Lastet ned den 20.02.18, fra:

<http://uprisen.no/laerersider/hvordan-skrive-en-anmeldelse/>

\*Uprisen (u.å). «Uprisen – Norges eneste rene ungdomsbokpris». Lastet ned den 10.01.19,

fra: <https://uprisen.no/om-uprisen/>

\*Uprisen (u.å). «Uprisen søker anmelderklasser til høsten 2018». Lastet ned den 20.03.19,

fra: <https://uprisen.no/uprisen-soker-anmelderklasser-til-hosten-2018/>

\*Uprisen (u.å). «Vil du sitte i nominasjonsjuryen?». Lastet ned den 10.10.18, fra:

<https://uprisen.no/12089-2/>

\*Utdanningsdirektoratet (u.å). «God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet». Lastet

ned den 01.04.19, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>

\*Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Lastet ned den 18.03.19, fra:

<https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>