

# **MASTEROPPGAVE**

**MXGLU**

**Mai 2023**

Litteraturens kraft

- En kvalitativ studie av tre lærerutdanneres oppfatninger om hvordan lesing kan sette langvarige spor

The power of literature

30 sp oppgave

Andrea Rusten Finvold

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

# Forord

Det er en merkelig følelse at dagen hvor jeg leverer min masteroppgave plutselig er her. Fødsel og påfølgende permisjonstid har ført til at det har tatt meg 6 år å fullføre lærerutdanningen på OsloMet- storbyuniversitetet, og følelsen jeg sitter igjen med er dyp takknemmelighet. Jeg har vært en del av et engasjerende studentmiljø med dyktige forelesere og masteroppgaven har gitt meg mulighet til å dypdykke inn i et tema som har fasinert meg hele livet. Takk til mamma og pappa for at dere åpnet døren inn til bøkenes magiske verden og lærte meg å elske litteratur.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til hvis ikke det var for mine eminente informanter, tusen takk. En spesiell takk til min veileder Inger Vederhus som har styrt og hjulpet meg gjennom hele prosessen.

Takk til øvrig familie og venner for oppmuntring og støtte fra start til slutt. Takk til Jonatan, Daniel og Lotta for motivasjon, avkobling og latterkramper. Men aller mest takk til deg Atle, for støtte, oppmuntring og tid gjennom hele mitt studieløp. Jeg kunne ikke hatt en bedre partner enn deg.

Andrea Rusten Finvold

Oslo, mai 2023

## Sammendrag

Tema for denne undersøkelsen er hvilke muligheter som ligger i lesing av skjønnlitteratur, samt hvilke utfordringer lesing og litteraturdidaktikk står ovenfor. Jeg intervjuer et utvalg på tre lærerutdannere for å få innsikt i hvilken betydning de tillegger lesing av skjønnlitteratur og hvordan de har arbeidet med lesing i grunnskole og lærerutdanning. Formålet med studien er å undersøke om og hvordan lesing kan sette langvarige spor. Hovedproblemstillingen er dermed: *Hvordan oppfatter tre lærerutdannere at lesing kan sette langvarige spor?*

Oppgavens problemstilling besvares gjennom to forskningsspørsmål:

1. Hvordan konstruerer et utvalg på tre lærerutdannere seg selv som lesere, med vekt på spørsmål om skjønnlitteratur kan påvirke og endre liv, og i tilfelle hvordan skaper man de langvarige leseropplevelsene?
2. Hvordan konstruerer de i samme perspektiv den profesjonelle lesingen i grunnskole og lærerutdanning?

I datamateriale finner jeg eksempler på informantenes historier om fortid, nåtid og fremtid, samt egne refleksjoner over seg selv som lesere i de ulike fasene. Gjennomgående i alle intervjuene er informantenes tro på verdien av å lese skjønnlitterære bøker og fortellinger. For å skape gode lesere og langvarige leseopplevelser er mine informanter unisone i sine svar, gjentatt lesing og opplevelse av skjønnlitteratur, estetiske arbeidsformer og tolkningsfellesskap er det som skal til. Man må variere metoder, bruke tid og strebe etter å finne bøker som er tilpasset målgruppen. Informantene har selv mange gode litteraturopplevelser som de betegner som langvarige og som de bærer med seg den dag i dag, samtlige ønsker dette for sine elever og studenter. Informantene er bekymret for at boklesing minker, at færre identifiserer seg som lesere og trekker frem flere utfordringer dagens skole står ovenfor. Funnene som kommer frem av datamaterialet kan gi elever, lærere og studenter innsikter om oppfatning og utøvelse av litteraturundervisning.

## Abstract

The topic of this thesis is what opportunities lie in reading fiction, as well as what challenges reading and literary didactics face. I am interviewing a selection of three teacher educators to gain insight into the importance they attach to reading fiction and how they have worked with reading in primary school and teacher training. The purpose of the study is to investigate whether and how reading can leave long-lasting traces. The main problem is: *How do three teacher educators perceive that reading can leave lasting traces?* The thesis's problem is answered through two research questions:

1. How do a sample of three teacher educators construct themselves as readers, with an emphasis on questions of whether fiction can influence and change lives, and if so, how do you create the long-lasting reading experiences?
2. How do they construct the professional reading in primary school and teacher training in the same perspective?

I find examples of the informant's stories about the past, present and future, as well as their own reflections on themselves as readers in the various phases. Consistent in all the interviews is the informants' belief in the value of reading fictional books and stories. To create good readers and long-lasting reading experiences, my informants are in unison in their answers – repeated reading and experience of fiction, aesthetic forms of work and a community of interpretation is what is needed. You should vary methods, spend time, and strive to find books that are adapted to the target group. The informants themselves have many good literary experiences which they describe as long-lasting and which they carry with them to this day, all of them want this for their pupils and students. The informants are concerned that book reading is decreasing, that fewer people identify as readers and highlight several challenges that today's schools face. The findings that emerge from the data material can give pupils, teachers and students insights into the perception and practice of literature teaching.

# Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i> .....	2
<i>Sammendrag</i> .....	3
<i>Abstract</i> .....	4
<i>Innholdsfortegnelse</i> .....	5
<b>1. Innledning</b> .....	<b>8</b>
<i>Formål</i> .....	8
<i>Problemstilling</i> .....	8
<i>Tema og rammer for undersøkelsen</i> .....	9
<b>2. Teoretisk innramming og tidligere forskning</b> .....	<b>11</b>
<i>Resepsjonsteori</i> .....	11
<i>Litteraturens verdi</i> .....	14
<i>Litteraturformidling</i> .....	17
<i>Langvarige spor</i> .....	21
<i>Oppsummering</i> .....	22
<b>3. Metodisk tilnærming</b> .....	<b>23</b>
<i>Kvalitativ metode</i> .....	24
<i>Intervju som metode</i> .....	24
<i>Informantene</i> .....	25
<i>Intervjuform og intervjuguide</i> .....	26
<i>Datainnsamlingen</i> .....	27
<i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	28
<i>Transkripsjon og analyse</i> .....	29
<i>Etiske refleksjoner</i> .....	30
<i>Studiens kvalitet</i> .....	30
<i>Reliabilitet</i> .....	30
<i>Validitet</i> .....	31

<b>4. Funn.....</b>	<b>33</b>
Informantene .....	34
<i>Konstruksjon av egne leseopplevelser .....</i>	<i>34</i>
Hva leser informantene?.....	34
Hvordan leser informantene? .....	35
Hvorfor leser informantene? .....	35
<i>Konstruksjon av grunnskolelæreren .....</i>	<i>36</i>
Hva bør elevene lese? .....	38
Hvordan bør elevene lese? .....	38
Hvorfor bør elever lese? .....	39
Utfordringer i klasserommet i dag.....	39
<i>Konstruksjonen av lærerutdanneren .....</i>	<i>42</i>
Hva slags litteratur vektlegger lærerutdannerene .....	42
Hvordan arbeider lærerutdannere med litteratur?.....	43
Hvorfor jobbe med litteratur på lærerutdanningen? .....	44
Utfordringer med litteraturundervisning i lærerutdanningen .....	44
Kan skjønnlitteratur være med å påvirke og endre liv, og i tilfelle hvordan? .....	45
<i>Sentrale Funn .....</i>	<i>46</i>
<b>5. Drøfting.....</b>	<b>47</b>
<i>Konstruksjon av egne leseropplevelser .....</i>	<i>48</i>
Hva leser informantene?.....	48
Hvordan leser informantene? .....	49
Hvorfor leser informantene? .....	50
<i>Konstruksjon av seg selv som grunnskolelærere .....</i>	<i>51</i>
Hva bør elevene lese? .....	51
Estetisk eller efferent lesing? .....	53
Læreboken .....	54
<i>Konstruksjon av seg selv som lærerutdannere .....</i>	<i>55</i>
Hva leses på lærerutdanningen? .....	56
<i>Konstruksjon av hvordan man underviser både som grunnskolelærer og lærerutdanner .....</i>	<i>57</i>
Tilegningsproblematikken.....	58
<i>Begrunnelser for grunnskole- og lærerutdanneres litteraturundervisning .....</i>	<i>59</i>
Utfordringer i dagens skole.....	60

<b>6. Oppsummering og avslutning.....</b>	<b>63</b>
<i>Vedlegg A: informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....</i>	<i>65</i>
<i>Vedlegg B: Intervjuguide.....</i>	<i>69</i>
<i>Vedlegg C: Godkjenning fra NSD.....</i>	<i>70</i>
<i>Litteraturliste .....</i>	<i>73</i>

# 1. Innledning

Jeg vil innlede denne masteroppgaven med å presentere oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter redegjør jeg for bakgrunn og valg av tema, etterfulgt av teoretisk innramming, metodisk tilnærming, funn, drøfting og avslutning.

## Formål

Formålet med studien er å undersøke om og hvordan tre lærerutdannere mener lesing kan sette langvarige spor. Jeg intervjuer et utvalg på tre lærerutdannere for å få innsikt i hvilken betydning de tillegger lesing av skjønnlitteratur og hvordan de har arbeidet med lesing i grunnskole og lærerutdanning. Dette kan være nyttig for egen fremtidig yrkespraksis, og også i et forskningsperspektiv da informantene kan antas å ha stor kunnskap om litteraturens betydning ikke minst gjennom undervisning. De funnene som kommer frem av datamaterialet kan gi elever, lærere og studenter innsikter om oppfatning og utøvelse av litteraturundervisning.

## Problemstilling

Jeg intervjuer tre lærerutdannere med ulik fartidstid i skolen, de jobber eller har jobbet med å undervise studenter på lærerutdanningen. På bakgrunn av deres svar og i lys av utvalgt gjeldende teori og forskning på feltet vil jeg besvare min hovedproblemstilling: *Hvordan oppfatter tre lærerutdannere at lesing kan sette langvarige spor?* Denne problemstillingen besvares gjennom to forskningsspørsmål:

1. Hvordan konstruerer et utvalg på tre lærerutdannere seg selv som lesere, med vekt på spørsmål om skjønnlitteratur kan påvirke og endre liv, og i tilfelle hvordan skaper man de langvarige leseropplevelsene?
2. Hvordan konstruerer de i samme perspektiv den profesjonelle lesingen i grunnskole og lærerutdanning?



## Tema og rammer for undersøkelsen

Tema for denne undersøkelsen er hvilke muligheter som ligger i lesing av skjønnlitteratur, samt hvilke utfordringer lesing og litteraturdidaktikk står ovenfor. Jeg er interessert i lærerprofesjonen og hvilke potensiale som ligger hos litteraturlærere. Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas publiserte i 2020 en artikkel hvor de skriver at norskfaget har et hovedansvar for å gi barn og unge meningsfulle møter med skjønnlitteratur og stiller spørsmålet om hvilken litteratur som leses i norsktimene (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Deres hovedfunn er at læreboken har definisjonsmakt og at nesten alle skjønnlitterære tekster kommer fra en lærebok med unntak av elevtekster. De finner utstrakt bruk av utdrag og få hele romaner, de få romanene de finner er «selvvalgte bøker til individuell lesing, ikke romaner klassen leser og diskuterer sammen». (..) «Artikkelen som helhet kan leses som et argument for å revurdere hva vi vil med litteraturundervisningen i skolen» (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Jeg har også valgt å bruke Maria Johannessons relevante masteravhandling fra 2020 som en ramme, særlig på grunn av dens aktualitet for et lite belyst emne om litteraturundervisning i grunnskolelærerutdanningen. Johannessons oppsummerende funn peker på at man bør inkludere flere tekster i tekstutvalget på lærerutdanningen, grunnet vår globaliserte tidsalder (Johannesson, 2020, s. 88-91). Hun trekker også frem at lærerstudenter ønsker å møte litteratur som de selv kan bruke i sin fremtidige undervisning (Johannesson, 2020, s. 87). Johannesson har tolket funnene til Gabrielsen og Blikstad-Balas og skriver at mange praktiserende litteraturlærerne «egentlig ikke har klart for seg svarene på litteraturens grunnlagsspørsmål om hva, hvorfor og hvordan – som til syvende og sist ikke kan sees på hver for seg, men som til sammen utgjør litteraturens *Raison d'être* i skolesammenheng» (Johannesson, 2020, s. 89).

Johannesson hevder også at funnene til Gabrielsen og Blikstad-Balas kan forstås i lys av høyhastighetssamfunnet og truende instrumentalistiske strømninger som læringsutbytte og målinger (Johannesson, 2020, s. 89). Et annet relevant funn fra Johannesson er at «lærerutdannere uttrykker en tydelig skepsis til og motvilje mot instrumentalistiske og nytteorienterte perspektiver» (Johannesson, 2020, s. 88). Et gjennomgående poeng hos lærerutdannerne som Johannesson intervjuer er at det å lese litteratur og å jobbe i dybden med hele verk tar, og skal ta tid. Hun påpeker at det ikke bare er lærenes sitt ansvar. Sentrale

myndigheter og skolen tar ikke dette inn over seg i tilstrekkelig grad (Johannesson, 2020, s. 89).

En annen studie av Astrid Roe og Marte Blikstad-Balas basert på datasettet til Gabrielsen og Blikstad-Balas vektlegger at de ikke fant noen eksempler på lærere som framhevet frivillig lesing som viktig, eller omtalte lesestoff som eksempelvis spennende og morsomt (Blikstad-Balas Roe, 2020, s. 197-204).

Som lærerstudent med hovedvekt i norskfaget er de overnevnte undersøkelsene svært relevante for min fremtidige arbeidshverdag og er også av stor personlig interesse. I løpet av min studietid har jeg møtt mange som har fortalt om opplevelser de har hatt med en spesifikk bok og hvordan det verket har preget dem videre i livet. Jeg fikk selv en bok av min grunnskolelærer som jeg tillegger endringskraft og som jeg vil hevde har bidratt til min forkjærlighet for bøker. Med dette ble jeg nysgjerrig på hvordan slike litteraturopplevelser oppstår. Som kommende lærer ønsker jeg å forstå hvordan slike opplevelser kan bli en del av elever sitt liv og vil dermed undersøke om og hvordan lesing kan sette langvarige spor.

## 2. Teoretisk innramming og tidligere forskning

I dette kapittelet viser jeg til utvalgt forskning og teori om litteratur som belyser min problemstilling. Jeg er bevisst at dette kun er noen perspektiver, det finnes teori og forskningsresultater som kunne passet utover det som belyses i denne oppgaven. Jeg har valgt å skrive om teori og forskning i samme kapittel da dette virket mest oversiktlig. For ordens skyld vil jeg i denne oppgaven bruke litteratur synonymt med skjønnlitteratur.

### Resepsjonsteori

Det gjennomgående perspektivet i denne oppgaven blir estetisk lesing med fokus på opplevelsesaspektet. Den amerikanske litteraturredaktøren- og teoretikeren Louise M. Rosenblatt understreket allerede i 1938 at en hver lesesituasjon er unik. Mening kan ikke konstrueres av en leser eller et bestemt verk, men det finnes potensiale for millioner av individuelle lesere og millioner av individuelle verk. Litteratur er kun blekkflekker på papir helt til en leser transformerer teksten til meningsfulle symboler. Denne utvekslingen kaller hun for en transaksjon mellom tekst og leser (Louise M. Rosenblatt, 1995, s. 24). Rosenblatt skriver bl.a. om estetisk lesing, som handler om å ha tilstedeværelse i teksten og at litteratur erfares gjennom sansene, opplevelsen vi har mens vi leser og forholdet som oppstår i samspill med den spesifikke teksten (Louise Marie Rosenblatt, 1994, s. 24). Dette settes ofte opp som en motsetning til efferent lesing som betyr å lese for å hente ut informasjon. Samtidig er Rosenblatt opptatt av at estetisk og efferent lesing kan kombineres didaktisk der begge synspunkter samles. Likevel understreker Rosenblatt at litteraturens kanskje viktigste funksjon er evnen den gir til å identifisere eller sympatisere med andre sine erfaringer. Det er en svært verdifull menneskelig egenskap og gjennom litteraturen har man muligheter til å oppleve og forstå hvordan andre mennesker har det (Louise M. Rosenblatt, 1995, s. 36). Men for å få til denne tilstedeværelsen eller opplevelsen med litteratur, krever det opplæring og gjentatt øvelse. Litteraturlærere vil dermed spille en stor rolle i hvordan elever forholder seg til tekst (Louise M. Rosenblatt, 1995, s. 214).

Rosenblatt sin transaksjonsteori kan ansees som en av representasjonene for det vi med et fellesbegrep kaller resepsjonsteori. Et annet sentralt navn innenfor resepsjonsteori er Wolfgang Iser (Hennig, 2017, s. 16). I boken *The Act of Reading* (1978) skriver Iser om

tomme plasser hvor leseren selv må konstruere mening i teksten. Leserens må avkode teksten og selv skape mening ved å fylle inn de tomme plassene, «the blanks» (Iser, 1978, s. 182-186). I boken *Jon Fosse i skulen (2020)* argumenterer Dag Skarstein og Inger Vederhus for at motstandsfulle tekster også kan hjelpe elever til å oppdage seg selv som lesere og at flertydige tekster kan bidra til å trene nye leserroller. De henviser til Iser som diskuterer hva dette “spillet” mellom tekst og leser kan være (Skarstein & Vederhus, 2020, s. 9). Ordene i teksten forteller oss mye, men leseren må samtidig tolke selv. Disse tomme plassene kan skape nysgjerrighet hos leseren. Hvordan ser hovedpersonen egentlig ut? Hva tenker personen på og hvordan lukter det der? Hvordan skal leseren forstå dette? Kraften som ligger i tomrommet aktiverer leserens forestillingsevne (Iser, 1978, s. 184-185).

Åsmund Hennig er leseforsker ved Universitetet i Stavanger. Han har utgitt flere bøker om blant annet narratologi, sjangerteori og litteraturredaktikk (Hennig, 2017). Hennig definerer forestillingsverden slik: «det som oppstår i hodet på oss når vi beveger oss inn i en tekst, det vil si de bildene vi danner av miljøet, menneskene og handlingene, og den forståelsen vi etablerer av tankene som blir presentert» (Hennig, 2017, s. 10). Hennig legger vekt på at relasjonen mellom tekst og leser hele tiden vil bli påvirket av at leseren møter teksten med sine forkunnskaper, forventninger og hypoteser. En forestillingsverden oppstår når leseren tolker tegnene i teksten. Leserens unike forestillingsverden, blir påvirket av de bildene og tankene teksten gir. Hvis teksten ikke stemmer overens med leserens forestillingsverden, kan leseren revidere sin forestillingsverden og starte på nytt med nye forventninger (Hennig, 2017, s. 91). Jo mer man forstår litteraturen, jo bedre setter man pris på den. En stadig større forståelse av delene i en tekst gjør at man forstår helheten bedre. En bedre forståelse av helheten, gjør at vi kan se på delene på nytt og igjen forså de bedre. Dette definerer Hennig som en hermeneutisk sirkel (Hennig, 2017, s. 31). Hennigs perspektiv er hermeneutisk og han sier at «litteraturundervisning er, som all undervisning, uansett en del av en hermeneutisk sirkel, (..)for å utvikle seg som leser må man lese» (Hennig, 2017, s. 72).

Hennig skriver at i transaksjon «med teksten danner vi en rik forestillingsverden gjennom å fylle ut tekstens tomme rom» (Hennig, 2017, s. 109-110). Hennigs framstilling bygger altså også på resepsjonsteori og litteraturredaktikk som nevnt over. Han understreker videre mer normativt at lesing bør appellere til lystlesing og fremme leserens interesse og nysgjerrighet. Lystlesing kan karakteriseres av en intens og visualiserende innlevelse som bidrar til

refleksjon og nysgjerrighet for litteratur og lesing (Hennig, 2017, s. 9-10).

Utdanningsdirektoratet legger også vekt på lesing som gir tilgang og mulighet til å lese tekster i ulike sjangre og for ulike formål. I dette perspektivet understrekes lesestrategier, tolking, informasjonshenting fra tekst og det å være kritisk til det man leser som sentralt. Denne type lesing omtales ofte som nyttelesing og er det som gjerne blir målt i kartlegging- og nasjonale prøver. Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Den amerikanske filosofen Marta Nussbaum skriver blant annet om hvordan skjønnlitteratur bidrar til å utvikle narrativ forestillingsevne (Nussbaum, 2016, s. 25-56). Det handler om evnen til å sette seg inn i ulike fiktive karakterer sin historie, det å se verden gjennom andres øyne, forstå deres følelser og ønsker. Hun hevder at det er nødvendig for elever å utvikle en evne til å leve seg inn i andre sine liv. Læreren bør derfor være nøye i sin utvelgelse av litteratur og gjerne la elevene møte mennesker man ofte ikke møter i virkeligheten (Nussbaum, 2016, s. 42). Nussbaum utyper dette om forestillingsevne og verdien av å undervise i ulike verk:

Hvis den litterære forestillingsevnen utvikler medlidenhet, og hvis medlidenhet er en grunnleggende forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse, er det gode grunner til å undervise i verker som fremmer de formene for medlidende forståelse vi ønsker og trenger. Dette innebærer at vi innlemmer verker som gir stemme til livserfaringene til grupper i samfunnet som det er høyst påkrevd at vi forstår, så som medlemmer av andre kulturer, etniske minoriteter, kvinner, lesbiske og homofile (Nussbaum, 2016, s. 43).

Begrepet mentalisering handler om å tolke andre menneskers tanker og følelser, samtidig som man får innsikt i egne mentale prosesser f.eks. hvordan man leser. Ruth Seierstad Stokke bruker dette begrepet og anvender det på lesing av skjønnlitteratur. Når man leser skjønnlitteratur, dannes det bilder i hjernen som utfordrer evnen til mentalisering og f.eks utvikling av empati. Lærerens tilrettelegging og samtale i møte med litteratur kan hjelpe elevenes evne til å mentalisere (Stokke, 2018, s. 247-248). Rosenblatts estetisk lesing legger vekt på begrepene erfaring og opplevelse, samt det følelsesmessige som skjer med leseren under og ved samtale om verket. Dette er også et fokus for bruk av begrepet mentalisering. Elevene kan oppleve lesingen som identitetsskapende. Det vil kunne oppstå opplevelse og

mening fra tekst som elever kanskje selv ikke har forutsett. Lærerens rolle er sentral, og også arbeidet med litteratur f.eks. gjennom samtale.

Skolens formålsparagraf fremhever at opplæringen i skolen skal «åpne dører mot verden og fremtiden og gi elevene og lærlingene historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 2022). Norskfaget skal gi litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg skapende og kreativt. «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål» (Utdanningsdirektoratet). Formålet inkluderer således både perspektivet om å finne mening og å oppleve skjønnlitteratur. I «Kunnskapsløftet» og «Fagfornyelsen» er det metodefrihet, det gir lærere frihet til selv i stor grad å velge litteratur for sine elever. Lærerne har store mulighet til å tilpasse litteratur til sin elevgruppe. Jeg vil bruke arbeid fra fire norskdidaktikere; Åsmund Hennig, Kari Anne Rødnes, Hallvard Kjelen og Sylvi Penne samt utvalgt svensk og nordisk forskning for å utdype dette videre i oppgaven.

## Litteraturens verdi

Åsmund Hennig sin bok *Litterær forståelse, innføring i litteraturredidaktikk* (2017) gir gode og relevante beskrivelser om hvorvidt skjønnlitteratur er en viktig del av skolehverdagen. Boken sammenfatter forskning på feltet og omhandler denne oppgavens tema og teori (Hennig, 2017). Åsmund Hennig argumenterer for at fantasien er den viktigste ferdigheten man har når man leser, uten fantasi ingen litteratur (Hennig, 2017, s. 9). Hennig tar utgangspunkt i å lese litteratur som en estetisk opplevelse som betyr noe for den enkelte leser. En hovedhypotese i Hennigs bok er at estetisk glede er den samme for barn og voksne. Det er kun objektet for den «estetiske nytelsen som er forskjellig, og det er forskjellig fordi barn og voksne har ulike referanserammer» (Hennig, 2017, s. 30). I møte mellom individ og tekst oppstår en verden som aldri har eksistert før og som aldri kommer til å oppstå på samme måte igjen. Hennig i likhet med Rosenblatt hevder at hver leseopplevelse er unik og den unike forestillingsverden som oppstår for hver elev bør være utgangspunktet for all litteraturundervisning. Hennig stiller spørsmålet om hvorfor lærere ønsker at elevene skal bli gode lesere. Begrunnelsene han trekker frem er at litteraturlæsning kan medvirke til at leseren forstår seg selv og verden bedre. Litteraturen kan gi oss bilder av verden, gjøre den mer begripelig og lettere å forstå. Litteratur gir oss språk og redskaper som hjelper oss å tenke og strukturere hendelser (Hennig, 2017, s.

11). Et viktig mål blir å utvikle en «vane hos leseren som består i å framkalle estetiske erfaringer fra en tekst». Det å «utvikle elevens evne til å lese oppmerksomt lenge nok til å stige inn i fiksjonen, fylle ut tomme rom ved hjelp av fantasi og intellekt og slik danne en forestillingsverden». Dette er noe vi bør etterstrebe i de tidlige leseårene, analyser og tekniske sider vente til senere år (Hennig, 2017, s. 114).

Den omfattende undersøkelsen ««Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste jo betyda nåt eller hur?» – Om blivande svensklärare som läsare» av Margareta Petersson er en undersøkelse av 421 lærerstudenters forhold til litteratur (Petersson, 2006). Over halvparten av studentene har ikke noe tydelig svar på hva litteraturlæsning i skolen var. Når studentene selv svarer på hvorfor de tror man bør lese skjønnlitteratur, begrunner nesten 50 prosent med ulike kunnskaps- eller ferdighetsmål. Kun et fåtall på ca 4 prosent oppgir andre grunner av mer kognitiv art, eksempelvis: utvikling som menneske, forståelse for omverden eller utvikle fantasien (Petersson, 2006, s. 27). I den samme undersøkelsen trekker Petersson frem forskning av Ulla Johnsson Smaragdi og Annalis Jonsson, hvor de har samlet data fra 5000 barn og unge over en 25 års periode. Her hevder de at boklesing minker grunnet holdninger til litteratur i hjemmet, skolen eller samfunnet som helhet og at det blir sentralt å sette søkelyset på skolens håndtering av litteratur (Petersson, 2006, s. 22). Når Petersson generaliserer sine funn, kan det se ut som litteraturens emosjonelle og kognitive potensial ikke utnyttes nok i skolen. Hun hevder at det kan være en av grunnene til at mange elever opplever lesing av skjønnlitteratur som lite motiverende (Petersson, 2006, s. 28).

I samme år utførte Lars Brink en undersøkelse av 56 lærere om deres lesekarriere, hvor det kommer frem at de tidlige leseopplevelsene er av stor betydning (Brink, 2006). Læreres litterære sosialisering kommer fra barndom-, ungdoms- og skoletiden og er det som ligger til grunn for de kommende generasjoners møte med litteratur. Lærere i likhet med elever har sine viktigste litterære påvirkningsfaktorer fra hjemmet, skolen og biblioteket, selv om hjemmet, skolen og biblioteket varierer fra lærer til lærer (Brink, 2006, s. 59). Undersøkelsene er et resultat av forskning som er gjort innenfor prosjektet «Den skjønnlitterära texten i skola och lärarutbildning. Om läsing og litteraturundervisning». Her har forskere fra syv ulike høyskoler og universiteter i Sverige samarbeidet og gitt ut boken *Läsa bör man..?* (Kåreland, 2009, s. 9-13). De mange forskerne som har bidratt til boken har ulike syn på de nøyaktige definisjonene og tolkningene i arbeid med litteratur, men de kan alle enes om «det behøvs et opprop for den

skonlitterära boken og for läsning, så att dikten, romanen och novellen kan återrovas inom ramen for svenskemnet» (Kåreland, 2009, s. 3). De frykter at litteraturlesing blir synonymt med informasjonssøking og at det kan være vanskelig å vite hvilken rolle litteraturen har i en skole hvor læreplanene har et bredt tekstbegrep som omfatter andre medier (Kåreland, 2009, s. 9-13).

Sylvi Penne belyser noe av det samme i sin forskningsartikkel: «Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom» i boken: *Den nordiske skolen- fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinavisk morsmålsfag* (Penne, 2012). Penne åpner artikkelen med et grunnleggende spørsmål: «Hvor viktig og selvsagt er litteratur egentlig i en ny teknologisk verden og i en åpen og elveorientert nordisk skole der stadig flere lærere kan fortelle om elever som begynner på videregående skole uten å ha lest en eneste skjønnlitterær bok? (Penne, 2012, s. 32)». Det er klart at litteratur er viktig, sier de fleste informantene, men nærmere undersøkelse og data viser at begrunnelsene for hvorfor er vage. Disse svarene baserer seg ofte mer på hverdagsteorier enn på vitenskapelig empiri (Penne, 2012, s. 32). Penne hevder at lærerens ambivalens står i kontrast til retorikken i læreplanene. «De konkrete læreplanene som lærerne skal forholde seg til, avspeiler ingen usikkerhet om litteraturens betydning. De avspeiler derimot et temmelig skråsikkert forhold til litteratur som kobles til store tema som «kultur» og «identitet»» (Penne, 2012, s. 32). En slutning Penne trekker på bakgrunn av sine intervjuer er «lærere i informasjonssamfunnet ser rett og slett ut til å trenge nye didaktiske begrunnelser for litteraturundervisning – begrunnelser tilpasset nye elevgrupper i en ny medietid med klasser der stadig flere elever rett og slett ikke er vant med å lese litteratur» (Penne, 2012, s. 33). Penne trekker frem at flere av lærerne klager over tid, at de knapt nok rekker å lese romaner med elevene sine (Penne, 2012, s. 35). Penne skriver at læreplanene lager koblinger mellom litterære tekster og bevissthet/identitet som ikke er forskningsbasert. «Slike koblinger var og er kanskje mulig i mer homogene samfunn- samfunn basert på «selvsagte» fellesverdier, religiøse sannheter for eksempel. (...) Forforståelse, affinitet og motivering er først og fremst tilegnet i hjem og nærmiljø. Det er ikke «lært» på skolen» (Penne, 2012, s. 38).

Penne skriver oppsummerende i sin doktoravhandling: «Noe i familien farger primærfortellingene som er medium for meningsdanning og selvframstilling. Primærfortellingene konstrueres i den livsverden det søkes mening i. Primærfortellingene



rettferdiggjør individet i den verden det søkes mening i. Det er derfor logisk at ”noe” i familien også gjør barn og unge til lesere eller til ikke-lesere» (Penne, 2006, s. 359). Datamaterialet fra Pennes doktoravhandling viser at språk er sosialt og hun reflekterer over hva man bør gjøre med en slik innsikt. Hun trekker frem at skolen må gjøre det de kan for å motvirke dårlige lesevaner og lav metaspråklig kompetanse. Men det må gi mening i elevenes sosiale rom (Penne, 2006, s. 359-361).

I konferanseforedraget «Min mening, min verden: om kulturer, klasser og litteraturundervisning på ungdomstrinnet» også av Sylvi Penne skriver hun om «likheten mellom en religiøs diskurs og den diskursen som oppstår rundt kultur som får mytologisert verdi. Verdier blir selvsagte. Den krever ingen begrunnelse (...) det er selvsagte sannheter» (Penne, 2007). Når litteraturen blir mytologisert handler det om å legitimere litteraturen som noe selvsagt i kulturen, «det er noe å hente i litteraturen, og det gjelder ikke bare klassikere» (Penne, 2007). Hun henviser til Keith Oatley (2002) som skriver om konstruksjon av dybde i litteratur, at dybde blir en metafor som projiseres over på teksten slik at teksten blir mer verdifull for oss. Å knytte mening, tolke og fordype oss i tekst er en viktig del av en symbolsk kapital ifølge Penne og er uttrykk for motivering og tillit til boklig lærdom (Penne, 2007). Videre skriver Penne:

Hvordan konstrueres symbolsk kapital og denne sansen for spillet om kunsten? Den konstrueres først og fremst ved metaforiske projiseringer. Man projiserer verdier inn i et område som gir område ny mening. Disse verdiene eksisterer bare for dem som deler dem. De gir bare mening til dem som deler dem, på samme måte som religiøse projiseringer bare gir meninger til de som tror. På samme måte projiserer vi mening inn i livet og i litteraturen (Penne, 2007).

## **Litteraturformidling**

Går vi tilbake til Åsmund Hennig sitt resonnement, legger han vekt på litteraturlesing som en helhetlig erfaring. Leseren må ta inn over seg tekstens form og innhold og forstå tekstens mening. Men denne meningen er ifølge Hennig ikke meningsfull før den kobles mot verden slik leseren kjenner den. Teksten må gjøres relevant for leseren og dette må litteraturdidaktikeren ta hensyn til. Læreren må finne gode tekster som oppleves meningsfulle

for elevene og veilede dem i deres tolkning. For å klare dette har læreren ingen liten jobb. Læreren må ha innsikt og kunnskap om alle de kunnskapsfelt litteraturen kan hente tematikk fra, eksempelvis historie, psykologi og filosofi. Samtidig som læreren må ha innsikt i hver enkeltelevs tanker og følelser (Hennig, 2017, s. 19). «For en god litteraturlærer er en motivert lærer. Motivasjon og engasjement kommer først og fremst fra kunnskap» (Hennig, 2017, s. 29).

Kari Anne Rødnes fremholder i sin artikkel om «Skjønnlitteratur i klasserommet: skandinavisk forskning og 90 didaktiske implikasjoner» at litteraturarbeid i skolen ikke er selvsagt. Rødnes sitt materiale er hentet fra elevers arbeid med skjønnlitteratur i ungdoms- og videregående skole (Rødnes, 2014, s. 1-2). Hun omtaler «tre faglige dimensjoner som fremmes gjennom faglitteraturen: ferdighetsfag, danningsfag og identitets-fag eller erfaringspedagogisk fag» (Rødnes, 2014, s. 1). I norsk skole har to tradisjoner med litteraturarbeid utfoldet seg: Erfaringsbasert eller leserorientert tilnærming med røtter i resepsjonsteori eller analytisk tilnærming med røtter fra nykritikken, som vektlegger eksempelvis språklige virkemidler og litteraturhistorisk tilknytning (Rødnes, 2014, s. 2). «Hvordan disse nedfelles i litteraturarbeidet avhenger blant annet av lærerens fagsyn». (Rødnes, 2014, s. 1). Erfaringsbaserte arbeidsmetoder kritiseres for å «å flytte fokus fra selve den litterære teksten til elevenes egne fortolkende og erfaringsnære refleksjoner knyttet til det de har lest. På denne måten kan det være vanskelig å fastholde faglige læringsmål og faglig sammenheng» (Rødnes, 2014, s. 2). Kritikk av analytiske arbeidsmåter er at de kan «stivne i metodisk formalisme, og nærmest bli til avkryssingsskjema: Man tar for seg handling, personskildring, tid, sted og miljø, og kan komme med sin egen vurdering til slutt» (Rødnes, 2014, s. 2). Rødnes skriver at lærere ofte er «skeptiske til begrepsbaserte, faglige tilnærminger til litteraturen, og de har en uklar forståelse av hva litterær kompetanse er» (Rødnes, 2014, s. 6). Erfaringsbasert arbeid knyttes tett til elevens identitetsutvikling og de bruker ofte tekstene til å forstå noe om seg selv, men det er ikke nødvendigvis konsentrert rundt det å forstå seg selv som leser eller innsikt i hvordan man leser (Rødnes, 2014, s. 6-7). I artikkelen kommer det frem at flere av forskerne som vektlegger «erfaringsbasert lesing eller lesing og identitetsutvikling, peker på behovet for noe annet i tillegg» (Rødnes, 2014, s. 7). Når undervisning blir til kunnskap «om og i litteratur», og at lesing blir en del av ferdighets-treningen, vil litteraturopplevelsen reduseres (Rødnes, 2014, s. 7). Rødnes henviser til Olin-Scheller som sier at litteraturundervisningen ikke engasjerer «fordi lesningen blir upersonlig og den

estetiske dimensjonen holdes tilbake. Hun mener at for å kunne utvikle mer tolkende og engasjerte lesninger, må elevens verden og skolens tekstverden settes i dialog» (Rødnes, 2014, s. 9-10). Oppsummert konkluderer Rødnes med at erfaringsbaserte innganger bør settes i dialog med analytiske perspektiver (Rødnes, 2014, s. 10-11). Det viktigste for litteraturlæreren blir å synliggjøre for elevene at analytiske innganger til arbeid med skjønnlitteratur ikke dreier seg om utfylling av analyseskjema eller «jakten på en forståelse som "matcher" lærerens eller lærebokas». Det handler om «en måte å møte tekster på, også de som ikke treffer umiddelbart, en metode – eller noen verktøy – for å utvikle og begrunne sin egen forståelse» (Rødnes, 2014, s. 13).

Det overordnede målet med tekstarbeid i skolen «må være at elevene utvikler en bred, sammensatt tekstkompetanse- som kan omfatte både erfaring og analyse» (Rødnes, 2014, s. 13). For å klare dette i klasserommet krever det gode forberedelser av læreren, arbeidet må organiseres på varierte måter og man må hjelpe elevene i deres forståelser av teksten. (Rødnes, 2014, s. 13-14). Rødnes påpeker at dette får implikasjoner for lærerutdanningen og for læreres fagstudier, det er ofte «langt fra de litteraturanalytiske/-teoretiske perspektivene» studenter møter og til det praktiske arbeidet i klasserommet (Rødnes, 2014, s. 15).

Ifølge Hallvard Kjelen er ikke litterær kompetanse noe man kan tilegne seg på egen hånd, det må læres i fellesskap og i samhandling med andre. Man kan ikke forstå litteratur som litteratur «uten at vi er sosialiserte inn i den kulturelle institusjonen skjønnlitteratur» (Kjelen, 2015, s. 5). Dermed får kultur, tradisjon og lesefelleskapene en viktig rolle (Kjelen, 2015, s. 5).

Mange ulike studier, eksempelvis Penne 2006, Rødnes 2014 og PISA- undersøkelsene kritiserer litteraturundervisningen i Norge og Norden til å legge for stor vekt på elevene sine følelser og private opplevelser med litteraturen (Kjelen, 2015, s. 15). Kjelen henviser til Penne (2012) som frykter at litteraturundervisningen er så elevorientert at den går over i omsorg og mister sin faglige dimensjon (Kjelen, 2015, s. 15). Litteraturlæreren står ovenfor en utfordring med å balansere estetiske og efferente lese måter og Kjelen mener lærerne gjerne må «gå inn i problematikken med ei meir forskande haldning» (Kjelen, 2015, s. 17). Ved å ta enkelte studenter eller elever sine tekstresponser opp til drøfting kan man ta hensyn til både lesing som opplevelse, lesing som faglig kompetanse og lesing som mulighet for danning (Kjelen, 2015, s. 17).

Sylvi Penne belyser i boken *Litteratur og film i klasserommet (2010)* et problem ved teori om litteraturredidaktikk og elevorientert litteraturundervisning. Hun hevder at denne teorien er basert på at alle elever er like i møte med fiktive verdener og at denne teorien er tilpasset elever som allerede er lesere. I dagens mediesamfunn er det stadig færre som leser litteratur og de møter helst fiksjonen fra andre medier. Penne hevder vi har «et didaktisk problem som mange forskere peker på som økende, et problem i informasjonssamfunnet: Hva er «virkelig», og hva er «fiksjon»?» (Penne, 2010, s. 18). Lærere trenger ny didaktisk kunnskap om hva de skal gjøre for å lære elevene et metaspråk og bevissthet om den nye medie verden. Elever møter fiktive verdener gjennom sosiale medier og film, og det er sannsynlig at mange elever ikke klarer å skille mellom fiktive og faktive verdener. Elever har ikke metaspråklige rammer for fiksjon, noe som er nødvendig for å bli en dyktig literacydeltaker i en stadig endrende medie verden (Penne, 2010, s. 17-23). Penne hevder at litteraturen ofte brukes som middel for å tjene andre av skolens mål. Litteratur blir brukt for å illustrere eller underbygge tema elevene jobber med i andre fag. Dette kan også bidra til at elevene får problemer med å skille fiksjon fra fakta. Litteraturen fremstilles som sannhet og eksempler fra litteraturen brukes for å underbygge historiske utviklingstrekk og fakta (Penne, 2010). Det viktigste blir hvordan elevene leser, og samtidig elevene må bli tekstkompetente på en helt ny måte. De må forstå hvorfor og hvordan en tekst beveger oss. Opplevelsesaspektet ved lesingen er ikke nok, det er noe som hører fritidslesingen til (Penne, 2010, s. 23).

Atle Skaftun skriver at allerede for en av de sentrale nordiske tradisjonsbærerne for litteraturkritikk Georg Brandes født 1842, død 1927 var spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor man skal lese viktig, det var ikke lenger noe gitt (Skaftun, 2009, s. 7). Astrid Roe understreker også dette med henvisning til Chiardello (1998) som grupperer disse spørreordene under kategoriene informasjonsspørsmål (hva, hvordan) og refleksjonsspørsmål (hvorfor).

Litteraturforskere- og teoretikere har ulike meninger om hva som er litteraturens rolle og hvordan man bør undervise i litteratur, men oppsummerende kan vi si at litteraturen sine hva, hvordan og hvorfor endrer seg i takt med samfunnet. Med inntoget av digitale medier er debatten et hett tema i skolen, og spørsmålene er høyst aktuelle. Hvordan lese litteratur i dagens mediesamfunn? Spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor skjønnlitteratur har

betydning for grunnskolelærere og lærerutdannere er derfor gjennomgående i denne oppgaven.

## Langvarige spor

Inspirasjon til denne oppgaven fikk jeg i utgangspunktet fra Thor Magnus Tangerås (2018) sin doktoravhandling som undersøker hvordan lesing av skjønnlitteratur kan oppleves livsendrende. I Tangerås sin avhandling er ikke den teoretiske rammen motivasjonsteori, bruk av literacy eller diskursomgrepet. Selv om disse perspektivene også er relevante, er de heller ikke mitt anliggende for denne oppgaven. Tangerås avhandling plasserer seg innenfor biblioteks- og informasjonsforskning, men har en tverrfaglig orientering mot resepsjonsstudier, psykologisk etikk, narrativ psykologi og litteraturforskning (Tangerås, OsloMet & OsloMet - storbyuniversitetet Institutt for arkiv, 2018). «Avhandlingen konkluderer med at kjernen i den transformative leserprosessen er opplevelsen av å bli dypt beveget. Det blir en katalysator for endring av selvet» (Tangerås et al., 2018). Tangerås skriver at det mangler forskning om hvordan «transformative estetiske erfaringer kan føre til varig endring og bli integrert i subjektets livshistorie, samt hvordan subjektiv forandring er forbundet med å oppleves av å bli dypt beveget» (Tangerås et al., 2018). Jeg mener at en leseropplevelse ikke trenger å forandre eller transformere noen som person, men at leseopplevelsen fortsatt kan påvirke eller sette langvarige spor. Det er dette perspektivet jeg er interessert i å undersøke hos de tre lærerutdannerene. Jeg ønsker ikke å undersøke eller kommentere de terapeutiske sidene til litteratur, men retter søkelyset mot litteratur som påvirker leseren eller setter langvarige spor. For å kunne besvare min problemstilling om litteratur som setter langvarige spor, vil jeg forsøke å oppklare hva jeg legger i begrepet langvarige spor. Det var i Elise Seip Tønnesen sin bok *Inn i teksten ut i livet* (2007) at jeg først kom over dette sitatet: «Ved å pendle mellom innlevelse og en mer distansert refleksjon, åpner leseren for at teksten kan tale umiddelbart til følelsene og samtidig bearbeides i bevisstheten og sette mer varige spor» (Tønnesen, 2007). Dette sitatet har tråder til noen av teoriene som jeg har konsentrert meg om.

## Oppsummering

Ved utvalgt teori og tidligere forskning har jeg belyst hvilken kraft og mulighet som kan ligge i å lese skjønnlitteratur. Jeg har lagt frem teoretiske begrunnelser for litteraturarbeid i spranget mellom opplevelse og refleksjon, samt vist dilemmaer knyttet til dette. Videre følger en redegjørelse av den metodiske tilnærmingen, hvor jeg beskriver hvordan jeg har innhentet og tolket data.

### 3. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet redegjør jeg for de metodiske valgene som ligger til grunn for denne masteroppgaven. Jeg begrunner valg av informanter, beskriver datainnsamlingen, samt presiserer undersøkelsens etiske utfordringer. Avslutningsvis drøfter jeg studiens troverdighet gjennom begrepene validitet og reliabilitet.

Problemstillingen i denne studien har som hensikt å få innsikt i informantenes tanker, erfaringer og konstruksjoner om skjønnlitteraturens betydning. Studien har dermed en fenomenologisk forskningstilnærming da den har til hensikt å forstå enkeltmenneskers subjektive beskrivelser av erfaringer, tanker og adferd (Dalland, 2013, s. 58). Fenomenologi og hermeneutikk er betegnelser som brukes sammen og hver for seg. Hermeneutikk betyr fortolkningslære og fenomenologi betyr læren om fenomenene, det som oppfattes av sansene (Dalland, 2013, s. 57-59). Hermeneutikken forsøker å forstå meningsfulle fenomener gjennom å fortolke språk og handlinger. Det at noen fenomener er meningsfulle betyr at de har en betydning eller uttrykker en mening, slikt som menneskelige handlinger eller teksters språklige uttrykk (Dalland, 2013, s. 57-59). «Det karakteristiske for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås. En slik tolkningsprosess er gjerne beskrevet som den hermeneutiske sirkel» (Dalland, 2013, s. 58). Den hermeneutiske sirkel handler om at forståelsen stadig beveger seg fra del til helhet og fra helhet til del hvor de stadig påvirker og utdyper hverandre. «Siden hermeneutikken handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens, er denne tilnærmingen så viktig for alle som forbereder seg til å arbeide med mennesker» (Dalland, 2013, s. 58).

I boken *Narrative Methods for the Human Sciences* (2008) utdyper Catherine Kohler Riessman dette perspektivet gjennom å beskrive narrative metoder i tolknings- og forståelsesprosessen. Riessman skriver: «Narrative has a robust life beyond the individual» (Riessman, 2008, s. 7). Hun skriver at mennesker skaper narrativer blant annet basert på erfaringer, kontekst og møte med andre. Mennesker og grupper av mennesker vil også konstruere narrativer slik de ønsker å fremstå. (Riessman, 2008, s. 7). Funnene i denne studien vil være en del av det narrative som ble skapt mellom intervjuer og informant og reflekterer mine tolkninger. Fortolkningen starter allerede i intervjuet og fortsetter i transkripsjons- og analysearbeidet. Det gjør at forskningen kjennetegnes av hermeneutisk- fenomenologisk

tilnærming. I følge Ola Harstad handler det om å «få til et møte mellom den som vil forstå og det som skal forstås» (Harstad, 2022, s. 76).

## **Kvalitativ metode**

«Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener den vil gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte» (Dalland, 2013, s. 111). Innenfor samfunnsvitenskapelig metode er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Kvantitativ metode gir data i form av målbare enheter, mens kvalitative metoder baserer seg på mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2013, s. 7). En stor del av samfunnsvitenskap, pedagogikk og fagdidaktikk baserer seg på kvalitativ forskning. Hva slags metode man velger avhenger av ressurser, omfang og problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 42). Kvalitativ metode baserer seg på åpne spørsmål og tillater i større grad spontanitet og fleksibilitet i interaksjonen mellom informant og forsker. Forskeren kan respondere umiddelbart på det informanten sier og forsøke å forstå informantens perspektiv, intensjoner og meninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16-17). Jeg ønsker å få innsikt i informantenes tanker om litteratur, deres tanker om å være lesere, lærere i grunnskolen og lærerutdannere. Kvalitativ forskning vil kunne gi innsyn i deres erfaringer og opplevelser. For at informantene skal rekonstruere hendelser, dele opplevelser og historier fra sitt liv er intervju en egnet metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Av disse grunner benytter jeg kvalitativ forskning og intervju som metode.

## **Intervju som metode**

Problemstillingen i denne oppgaven er av beskrivende karakter hvor hensikten er å få innsikt i informantenes opplevelser, erfaringer og konstruksjoner om lesing. Informantene blir i denne oppgaven omtalt som lærere, lærerutdannere og informanter. På bakgrunn av oppgavens karakter og tidsbegrensing ble det naturlig å velge intervju som metode og jeg har valgt å benytte semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju har ifølge Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens rekkefølge, tema og spørsmål kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). For å få til et godt samtaleklima, var det vesentlig å vise engasjement gjennom samtalen. Dette forsøkte jeg å etterleve ved å stille oppfølgingsspørsmål der det passet og uttrykke



interesse både verbalt og gjennom kroppsspråk (Dalland, 2013, s. 171-175). Riessman bruker formuleringen «Narrativ interviewing». Det inkluderer perspektivet om at intervjuere har en mer aktiv rolle i intervjusituasjonen. En modell hvor en «nøytral» intervjuer stiller spørsmål til en respondent er byttet ut med to aktive parter som i fellesskap konstruerer narrativ og mening. I narrative intervju er målet å få tak i detaljerte og dype svar i stedet for korte og generelle uttalelser (Riessman, 2008, s. 23). Riessman beskriver hvordan noen intervjuobjekter hopper i tid, og beveger seg frem og tilbake mellom hendelser når de svarer på spørsmål. Hvis slike svar er velkomne i en intervjusituasjon vil man kunne få rike svar og intervjuer og informant vil i fellesskap bidra til at svarene ikke blir korte og generelle (Riessman, 2008, s. 25-26). Dette var noe jeg etterstrebet og erfarte i min intervjusituasjon, hvor noen av informantene snakket om andre ting enn selve spørsmålet slik at svarene og spørsmålene fløt noe inn i hverandre. I likhet med hva Riessman beskriver i sin bok avbrøt jeg informantene for å returnere til min agenda istedenfor å følge informanten videre i sin fortelling. Jeg bestrebet meg bevisst på å gjøre dette tydelig, men aktsomt slik at informantene kunne korrigere seg selv dersom de ønsket det. Det er likevel interessant å reflektere over at informantene snakket om noe jeg skulle ta opp senere i intervjuet, men at jeg avbrøt fordi det brøt med min plan. Dette blir et tydelig eksempel på hvor mye medkonstruksjon, flyt og intervjuets fleksibilitet eller agenda har å si i en intervjusituasjon (Riessman, 2008, s. 33).

## **Informantene**

Utgangspunktet for utvelgelse av informanter til intervju er ikke representativt, men hensiktsmessig. Informantene velges ved strategisk utvelgelse ut ifra hvilken målgruppe forskeren ønsker informasjon om. Informantene til denne utvelgelsen er kriteriebasert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50-51). De tre informantene er lærerutdannere med fartstid fra grunnskolen. Jeg kom i kontakt med alle informantene i samarbeid med veileder. Da samtlige informanter er i tilknytning til OsloMet -storbyuniversitetet fant vi kontaktinformasjon via veileders kontaktnett. Jeg vil beskrive informantene nærmere under funn.

Siden dette er en kvalitativ studie, er ikke tallet på informanter avgjørende for kvaliteten på resultatene. Det sentrale er at informantene gir tilstrekkelig grunnlag for å kunne undersøke det man skal undersøke. Informantene er valgt etter en formening om at de kunne gi mye og

relevant informasjon. Utvelgelsesprosessen var effektiv ettersom de tre informantene alle ville stille til intervju. De tre informantene vil kunne betegnes som fagfolk innenfor norskdidaktikk. Olav Dalland skriver at det kan være nyttig for en som forbereder seg til et yrke å intervju fagfolk innenfor sitt fremtidige yrke, det kan oppleves verdifullt å få innsikt i ekspertene sin kunnskap og erfaring (Dalland, 2013, s. 164). Utvalget kan sies å være bredt selv om det er lite, da informantene sitter på mye og variert erfaring. De har ulik bakgrunn, erfaring og alder.

I etterkant av intervjuene har jeg reflektert over hvilken identitet og hvilket narrativ mine informanter ønsket å formidle når de visste at jeg var en lærerstudent som undersøkte leseropplevelser. Mennesker er ikke alltid bevisst når og hvilke narrativer de skaper. Riessman skriver: «There is, of course a complicated relationship between narrative, time and memory for we revise and edit the remembered past to square with our identities in the present» (Riessman, 2008, s. 8). To tredjedeler av mitt intervju omhandlet informantene sine opplevelser om fortiden, noe som i seg selv kan være vanskelig å huske korrekt. Jeg er oppmerksom på at det også er minnearbeid, men terapeutisk orientert minneperspektiv er ikke en del av denne oppgavens teoretiske rammeverk.

## **Intervjuform og intervjuguide**

I forkant av intervjuene mottok informantene en personlig forespørsel på e-post, med spørsmål om de ønsket å delta i forskningsprosjektet. Deretter fikk de tilsendt en samtykkeerklæring hvor de ble informert om anonymitet og mulighet for å trekke seg fra prosjektet. Informantene har kun mottatt en kort beskrivelse av prosjektet og problemstillingen. Jeg ønsket ikke å sende alle spørsmålene på forhånd, da jeg ønsket et mest mulig direkte og øyeblikkelig bilde av informantenes tanker. Intervjuene ble gjennomført på OsloMet -storbyuniversitetet og varte fra 40- 90 min. Jeg brukte semistrukturert intervju, med hensikt å få innsyn i informantenes tanker, følelser, erfaringer og konstruksjoner med flere perspektiver på lesing.

Intervjuguiden var delt i tre deler som alle omhandlet leseerfaringer. Første del ser på hvordan informantene gjennom intervjuet konstruerer seg selv som leser. Den andre delen omhandler

konstruksjon av den lesende læreren i grunnskolen og den siste delen er konstruksjonen av den lesende lærerutdanneren.

Jeg stilte nesten alle de planlagte spørsmålene og noen oppklarende eller utfyllende spørsmål underveis. Jeg jobbet mye med formuleringene av spørsmålene i forkant av intervjuene, noe som også gjorde meg forberedt på å tilpasse spørsmålene underveis i intervjusituasjonen. Noen ganger hadde informantene allerede svart på neste spørsmål, slik at det ble naturlig å endre litt på rekkefølgen av spørsmålene. Ved å ta utgangspunkt i informantenes svar for å føre samtalen videre, opplevde jeg at samtalen hadde god flyt. Ifølge Dalland er slike forberedelser nyttige for å holde oppmerksomheten mot intervjupersonen og samtaleemnet (Dalland, 2013, s. 172-172).

«Utgangspunktet for intervjuet er at «den viktige andre» vet noe vi ikke vet» (Dalland, 2013, s. 173). Med dette i mente, samt at informantene er fagfolk og eksperter på feltet, avsluttet jeg intervjuet med å spørre om det er noe jeg burde spørre om, eller noe de ønsker å utdype. Dette hevder Dalland er en måte for intervjuer å vise respekt og det gir informantene mulighet til å tenke seg om, og muligens utdype sine refleksjoner (Dalland, 2013, s. 173). Mitt inntrykk var at informantene fikk delt det de ønsket og svarte utfyllende på mine spørsmål.

## **Datainnsamlingen**

I planlegging av datainnsamlingen ønsket jeg å gjennomføre alle intervjuene en-til-en. Dette fordi jeg ønsket å etablere en personlig relasjon mellom intervjuer og informant, som ifølge May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen kan føre til en mer åpen samtale. Jeg ønsket å gjennomføre individuelle intervjuer, da fordelene ved dette er at den som intervjues ikke behøver å ta hensyn eller tenke over hvordan hen fremstår for andre. Dermed kan informanten svare åpenhertig og ærlig, det individuelle intervjuet er sterkt når det gjelder hvordan den enkelte oppfatter en situasjon eller fortolker virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65). Fysisk nærhet gjør det også enklere å observere eksempelvis ansiktsuttrykk og kroppsspråk som kan bidra til å få en dypere forståelse av informanten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 70). En svakhet ved individuelle intervju er at de er tidkrevende, samtalene må være relativt korte og ofte har man ikke tid til å snakke med mange informanter. Det vil også kunne komme frem

mye informasjon i samtalen som kan være vanskelig å sammenlikne og sammenfatte i videre arbeid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65).

## Gjennomføring av intervjuene

Informantene fikk selv velge tid og sted for gjennomføring av intervjuene. Jeg var opptatt av å skape et samtaleklime hvor informantene sine tanker om litteratur var sentrale. Siden jeg også har kunnskap om tema, håper og tror jeg det bidro til en god intersubjektiv opplevelse for begge parter. Dalland skriver at ingen starter med blanke ark når man starter på en oppgave og i en intervjusituasjon innebærer det å bruke seg selv. All informasjon passerer gjennom den som intervjuer. Det å være bevisst sin førforståelse er viktig og kan gjøre det lettere å skille ut den nye forståelsen vi får fra informantene. Det intervjueren bærer med seg av førforståelse, holdninger og kunnskap vil også påvirke analysen og tolkningen av data (Dalland, 2013, s. 121). Jeg har reflektert mye over min egen førforståelse og motiv for å undersøke akkurat dette tema, som nevnt tidligere i oppgaven. Et annet sentralt spørsmål er: Hvilken kjennskap og tanker har jeg om mine informanter? Lærer 1 og 3 hadde jeg ingen kjennskap til i forkant av intervjuene, bortsett fra det jeg leste om informantene før intervjuene. Lærer 2 har tidligere vært min foreleser og er en person som har høy status i mine øyne. Jeg er bevisst at jeg møtte mine tre informanter med noe ulik forforståelse og at det kan ha hatt betydning for gjennomføringen av samtalen.

I selve intervjusituasjonen forsøkte jeg å holde meg så nøytral som mulig og stille spørsmålene uten at egne holdninger om tema skulle skinne igjennom. Da alle informantene er erfarne fagfolk, er det mulig at de forsto hvor intervjuers holdninger og tanker om tema ligger. Etter noen av intervjuene ble vi sittende og prate om litteratur og fremtidens skole. Her var det ikke til å legge skjul på at intervjuer og informanter deler samme syn og tanker om litteratur, skole og utfordringer knyttet til dette. Jeg vil lene meg på Dalland sine ord om at den «gjensidige påvirkningen mellom intervjuerperson og intervjuer er en forutsetning for det kvalitative forskningsintervjuet og må ikke regnes som en feilkilde» (Dalland, 2013, s. 162). Istedenfor å redusere betydningen av mellommenneskelig interaksjon, må man anvende denne bevisst. Det å «bruke seg selv» og oppnå god kontakt med informantene kan være nettopp det som bidrar til et godt intervju og at informanten deler relevant informasjon (Dalland, 2013, s. 162-163). Det har blitt tydelig at jeg bærer med meg kunnskap, holdninger og forhistorie i

videre tolkning og bearbeiding data. Derfor vil jeg etterstrebe synlighet og tilgjengelighet for andre i den videre prosessen med å analysere og legge frem disse (Dalland, 2013, s. 121-122).

## **Transkripsjon og analyse**

Det finnes ingen universal eller korrekt måte å transkribere datamateriale. Det handler om at forskeren selv må ta valg som er passende for egen forskning (Riessman, 2008, s. 28). I denne studien er det informantene sine refleksjoner, opplevelser og konstruksjoner som er vesentlig. Dermed er min transkripsjon en sammenhengende tekst. Jeg skrev ned alt informantene sa, foruten kroppsspråk, intonasjon og pauser. Alle intervjuene ble tatt opp med nettskjema-diktafon som jeg i transkripsjonen bearbeidet fra tale til skrift. Grunnlaget for analysen og analysearbeidet starter allerede i planleggingen av intervjuguiden. Mine tanker og tolkninger vil påvirke intervjusituasjonen og fortsette som en kontinuerlig tolkningsprosess i arbeidet med datamaterialet. I analysen er det viktig å få frem innholdet på en saklig måte og åpne for ulike fortolkninger. Ved å sortere og strukturere datamaterialet i mindre deler, vil det hjelpe oss å få tak i tema og skape innsikt i informantenes svar (Dalland, 2013, s. 178).

Jeg vil nå beskrive fremgangsmåten for å sortere og skape oversikt over datamaterialet. Steg 1 var å lese igjennom hele materialet. Ved første gjennomlesing foretok jeg en slags ”fri koding” hvor jeg noterte i margin på dokumentet. Ut fra dette så jeg hvilke likheter, kategorier eller ulikheter som kom frem i de ulike intervjuene. Steg 2 var å skrive svarene inn under hvert spørsmål i intervjuguiden med en fargekode for hver av informantene. Steg 3 ble å lese ett og ett spørsmål og lage markeringer over svar som var relevante og interessante for studiens problemstilling. Steg 4 ble å sammenfatte markeringene fra hvert spørsmål til korte setninger eller stikkord. Her forsøkte jeg å identifisere hovedtema og undertemaer. Jeg så etter interessante utsagn og sammenliknet med teoretiske perspektiver. Slik tok jeg for meg hele datamaterialet. Resultatet fra analysen er inndelt i kategorier basert på spørsmålene fra intervjuguiden. De er delt inn i konstruksjon av egne leseopplevelser, konstruksjon av grunnskolelæreren og lærerutdanneren, dette vil omtales nærmere i analysekapittelet.

Hans-Georg Gadamer gjengitt av Ola Harstad hevder at en av de viktigste tingene en forsker gjør er å være åpen og gjerne kritisk til egen førforståelse. I arbeid med intervjumaterialet bør man være åpen for at egen forståelse er utilstrekkelig, ha en tilstedeværelse for det som måtte

dukke opp og i analysearbeidet stille seg spørsmålet om hva en legger merke til, og hvorfor? Jeg har lyttet til disse ordene og forsøkt å legge merke til min intuitive respons på hva, hvorfor og i hvilken sammenheng de ulike informantsvarene er interessante (Harstad, 2022, s. 90).

## **Etiske refleksjoner**

Datainnsamlingen ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata, NSD i september 2022 og ble vurdert godkjent i henhold til retningslinjene for personvern. Deretter sendte jeg ut informasjon og samtykkeskjema til informantene. Jeg samlet inn signert samtykkeskjema før intervjuene startet. Jeg forsikret meg om at de var innforstått med deres rettigheter og at intervjusituasjonen var for å samle empiri til min masteroppgave. Som nevnt ble det gjort opptak av intervjuene ved bruk av Nettskjema-diktafon, som er OsloMets eneste aksepterte opptaksmetode for dette formålet. For å sikre god håndtering av dataene er det gjort en risikovurdering ROS. Tiltak og etiske begrunnelser er gjort for å bevare informantene sitt personvern etter beste evne.

## **Studiens kvalitet**

Når man ser på studiens samlede troverdighet er det flere faktorer som spiller inn, eksempelvis kontekst og informantene sin subjektive tilnærming. Hva som kan ha påvirket resultatene og om funnene er til å stole på, samt min egen rolle i tolkningsarbeidet er også relevante faktorer. Videre vil jeg begrunne studiens kvalitet gjennom begrepene reliabilitet og validitet.

## **Reliabilitet**

Studiens reliabilitet handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data. Hvilke data som brukes og hvordan de samles inn og bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Med andre ord, hvor pålitelig er dataene? Jeg jobbet alene gjennom hele studiet, med veiledning og støtte fra veileder. Veileder har lest gjennom mine transkripsjoner som kan sies å styrke empiriens pålitelighet. Et annet aspekt ved min rolle som intervjuer er min egen forforståelse og kunnskap knyttet til studiet. Det mine informanter svarte resonnerer godt

med mine oppfatninger, noe som muligens kan svekke studiens karakter. Under intervjuene forsøkte jeg å stille spørsmålene presist og ikke si mer enn det som var hensiktsmessig for å få pålitelige svar. Men det er mulig at mitt kroppsspråk og engasjement påvirket noen svar i større grad enn andre. Det samme opplevde jeg når jeg gjennomførte pilotintervjuer i forkant av studien, at det var vanskelig å være tilbakeholden som intervjuer når man undersøker noe man har stor lidenskap for.

Selve utvalget kan også ha påvirket resultatet. Hadde jeg intervjuet flere lærere eller andre lærere, ville materialet sett annerledes ut og muligens vært enda rikere. Likevel var det god tid til å gå i dybden på spørsmålene, og tema er noe informantene har svært god kjennskap til. På grunn av informantene sin karakter og vilje til å dele av sin erfaring, bidro dette til et stort nok materiale selv med kun tre informanter. Videre kan det tenkes at informantene ønsket å fremstå dyktige og svarte det de tror intervjuer ønsker å høre. Om informantene beskriver faktiske forhold er også verdt å nevne. Som nevnt tidligere skriver Riessman at det er et komplisert forhold mellom minner og narrativ, da fortiden ofte revideres og redigeres for å passe vår identitet i nåtiden (Riessman, 2008, s. 8). I retrospekt kunne det vært interessant å intervjuer noen andre lærere med tilsvarende erfaring, men fra et annet fagfelt eller med en annen innfallsvinkling til feltet. Samtlige av mine informanter har uttrykt at de er forkjempere for den fysiske boka og litteraturen i skolen. Det kunne tenkes at en med mer fokus på det digitale ville bidra med andre type svar, som kunne ført til flere og muligens andre funn og perspektiver.

## **Validitet**

Studios validitet eller gyldighet handler om vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater. Det er vanlig å dele inn i indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet handler om hvorvidt vi har dekning for å si at noe henger sammen som årsak og virking (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Det gjelder blant annet om innholdet i analysen og bruk for å beskrive informantenes utsag henger sammen. Dette har jeg forsøkt å etterfølge ved en grundig beskrivelse av hvordan datamaterialet ble behandlet. Jeg har utarbeidet profiler på hver av informantene som grunnlagsnotat, lagt ved informantene sine uttalelser på enkelte spørsmål og strukturert oppgaven etter intervjumalen. Dette har gjort det enklere å se forskjeller og likheter mellom intervjuene, samt bidra til å vise hvordan mine tolkninger henger

sammen med innholdet i datamaterialet. I analysen refererer jeg til datamaterialet som viser at informantenes svar er grunnlag for funnene.

«Ytre gyldighet går på hvorvidt vi kan generalisere funn til en gruppe som vi ikke har utforsket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128)». Det er ikke grunnlag for å generalisere når studien har en hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming med et lite utvalg. I min undersøkelse er det kun tre informanter og som nevnt tidligere er det en fenomenologisk forskertilnærming, som har som hensikt å forstå enkeltmenneskers forståelse, og tolkning er av verdi (Dalland, 2013, s. 58). Hvis mine funn samsvarer med tidligere teorier eller studier vil det kunne styrke argumentasjon om generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128-129).

I arbeidet med resultatene har jeg spesielt sett på hvilke historier intervjuene utvikler (Riessman, 2008, s. 4-5). Jeg undersøker hvordan svarene i intervjuene plasserer seg i forhold til informasjonsspørsmål- og refleksjonsspørsmålene, hva, hvordan og hvorfor Chiardello (1998) gjengitt av (Roe, 2014, s. 97-98). Hva legger informantene mest vekt på når de konstruerer egen lesing, sitt arbeid med litteratur i grunnskolen og arbeidet med litteratur i lærerutdanningen? Konstruerer de noen sammenheng mellom erfaringer, undervisningspraksis og begrunnelser?

Jeg behandler informantene i utgangspunktet som en gruppe, med utgangspunkt i at de er spesielt kvalifiserte lærerutdannere i litteratur. Dette blir understreket av at alle samtalen foregår på en lærerutdanningsinstitusjon og at det viser seg at informantene er svært unisone i sine svar. Dette kan føre til at jeg indirekte i større grad ser etter likheter, istedenfor å fange opp nyanser, forskjeller og variasjoner. Dette er et problem som drøftingen av resultatene vil adressere.



## 4. Funn

I dette kapitlet trekker jeg frem de funnene som best belyser min problemstilling. Min hovedproblemstilling er som nevnt: *Hvordan oppfatter tre lærerutdannere at lesing kan sette langvarige spor?* Hovedproblemstillingen besvares gjennom to forskningsspørsmål:

1. Hvordan konstruerer et utvalg på tre lærerutdannere seg selv som lesere, med vekt på spørsmål om skjønnlitteratur kan påvirke og endre liv, og i tilfelle hvordan skaper man de langvarige leseropplevelsene?
2. Hvordan konstruerer de i samme perspektiv den profesjonelle lesingen i grunnskole og lærerutdanning?

For å besvare hovedproblemstillingen har jeg delt dette kapitlet i tre deler. Svarene vil bli presentert i den samme rekkefølgen og tredelingen i intervjumalen: konstruksjon av egne leseopplevelser og konstruksjon av seg selv som grunnskolelærere og lærerutdannere. Hver del er ytterligere delt inn i hva, hvordan (informasjonsspørsmål) og hvorfor (refleksjonsspørsmål), Chiardello (1998) gjengitt av (Roe, 2014, s. 97-98). Svar på spørsmålene om hva handler om hva slags litteratur informantene omtaler for elever og studenter, samt hva de selv leser. Svar på spørsmålene om hvordan omhandler framstillingene av hvordan informantene selv leser og hvordan de vil arbeide med litteratur for elever og studenter. Svar på spørsmålene om hvorfor er hva informantene mener at litteraturen kan føre til, både for seg selv, elevene og for studentene.

Del 1 dreier seg altså om hvordan informantene konstruerer historien om seg selv som leser. Del 2 er skolerettet og handler om hvordan informantene konstruerer sin tid som lærer i grunnskolen. Her vil jeg analysere noen av spørsmålene informantene fikk i intervjuet: Hva er en god leser og en god lese- og litteraturopplevelse? Hvordan oppstår eventuelt disse leseropplevelsene og bør man ønske å oppnå dette i klasserommet? For å tydeliggjøre informantenes oppfatninger av en god leser og en god litteraturopplevelse ber jeg dem selv definere begrepene. Del 3 handler om informantene sin rolle som lærerutdannere. Del 2 og 3 vil i noen grad overlappe, dette fordi informantene ofte overlappet når de fortalte om deres tid

i skolen og deres tid som lærerutdannere. Det viser seg også at informantene vektlegger mye av det samme om undervisning og utfordringer for elever i grunnskolen og for lærerstudenter.

## **Informantene**

I arbeid med datamaterialet ble jeg overrasket over hvor store likheter det er mellom informantene. Både i oppfatninger om oppvekst og litteratur er de mer eller mindre samstemte. Lærer 1 er den yngste informanten, hun har jobbet tre år i grunnskolen og ett år som lærerutdanner. Lærer 2 er den mellomste i alder av informantene, hun har jobbet åtte år i grunnskolen og fem år som lærerutdanner, samt skrevet flere lærebøker. Lærer 3 er den eldste av informantene og er nå pensjonert lærerutdanner, selv om hun fremdeles holder kurs. Hun har jobbet 27 år i grunnskolen, mange år som lærerutdanner og kulturformidler, samt skrevet flere bøker.

## **Konstruksjon av egne leseopplevelser**

### **Hva leser informantene?**

Informantene sier at de ikke leser noen bestemt sjanger, «de leser alt». Det viser seg at de oftest velger den skjønnlitterære romanen og blir mest beveget av bøker med «dype tema». Da informantene ble spurt om de husker å ha lest noe som påvirket dem eller har satt langvarige spor, ga de alle eksempler på ulike verk. Lærer 3 trakk frem *De elendige (1862)* av Victor Hugo som det verket som har gjort aller mest inntrykk. Hun beskriver det som bøkene over alle bøker og sier «dette føler jeg har preget menneskesinnet mitt rett og slett. Forhold til å møte tiggere, i forhold til alt sånn, så jeg tenker at dette har faktisk preget holdningen min i veldig stor grad, kombinert med glede, så det tenker jeg har satt spor altså. Mer enn noe annen litteratur». Alle informantene trekker frem verk som de beskriver som «fengslende», «spennende», «det berørte meg», «gikk å grubla på lenge». De beskriver lesingen gjennom å beskrive følelser og mening, og lærer 3 beskriver litteratur som fører til handling. De snakker likevel helst generelt om historier, altså fortellinger, narratologi og karakterene i fortellingene som har preget dem, store leseopplevelser om «eksistensiell mening, svik, kjærlighet, drapsforsøk, forsoning og tilgivelse». Det kommer tydelig frem når de snakker om betydning, hvordan de konstruerer seg som lesere at de trekker frem følelser og opplevelser. Lærer 1 sier «jeg husker at jeg ble helt sånn fengslet av det. Jeg følte at jeg kunne identifisere meg». Lærer 2 beskrev det som en dyp, eksistensiell tematikk som hun bar på lenge etter hun var ferdig å

lese, hun hadde med seg lesingen av boken videre i livet og stiller seg selv spørsmålene: «Hvem er vi? Hvem er vi i møte med andre? Hva får oss til å, hvorfor blir vi som vi blir? Hvilke valg tar vi?»

## **Hvordan leser informantene?**

Alle informantene har hatt rollemodeller gjennom foreldre som leste for dem i barndommen og som vektla viktigheten av litteratur. Deres største påvirkningsfaktorer har for samtlige vært hjemmemiljøet, mor og- eller far, og det er også hjemmelesingen de husker best og ilegger mest verdi. Samtlige informanter forteller at de leste ofte og mye individuelt. Kun informant 3 husker en lærer som leste høyt og bidro til langvarige leseopplevelser som hun har med seg den dag i dag. Hun er også den eneste som eksplisitt nevner muntlig fortelling og høytlesning av eventyr som noe som forekom i hennes barndom.

Lærer 1 trekker frem at hun i perioder var mye alene som barn og at det kan være en faktor som førte til at hun ble glad i og leste mye da. Lærer 2 nevner at markedskreftene og bibliotekene har påvirket henne når det gjelder hvilke bøker hun har lest og når hun har lest disse. Hun reflekterer over at forlag, markedsføring og bibliotekene sannsynligvis har mye å si om hvilke verk som hun og andre ender opp med å lese. Hun trekker frem lydbok og at tilgangen på dette har blitt mye bedre i løpet av hennes liv, noe hun ser på som svært positivt for fremtidens elever. Det gjør det enklere for flere å få tilgang til bøker og man kan utvide når man leser eller lytter. «Eksempelvis hørte jeg mye lydbok når jeg malte huset om sommaren» sier lærer 2.

## **Hvorfor leser informantene?**

Samtlige informanter sier at de identifiserer seg selv som lesere og kvalifiserer lesing som noe av det beste de vet over tid. De uttrykker at de ønsker å få innsyn i andre livsverdner og å få en «pause» fra hverdagen. Lærer 1 sier: «Er på en måte det å få en pause, det er vel egentlig den viktigste rollen det har. Men også å få innsyn i temaer som jeg kanskje ikke er så kjent med sjøl. Komme inn i et annet univers». Lærer 2 forteller at litteraturen har en stor rolle i livet og det har den alltid hatt. Selv om det har vært perioder i livet hvor hun har vært for travel til å lese, har hun alltid identifisert seg som en leser. Lærer 3 trekker frem flere sider ved leseopplevelsen som minneverdige, det fysiske rommet, søsknene, luktene og følelsen av papiret. Hele totalopplevelsen mener hun var veldig samlende.

Selv om informantene er tre unike individer med godt spenn i alder og erfaring, fremstår de som ganske unisone i spørsmål om personlige leseopplevelser. Adjektivene spennende, morsomme og interessante er gjennomgående i alle tre intervjuer. Det kommer ikke frem noen utfordringer eller problemer knyttet til egen lesing i noen av intervjuene.

Alle informantene har solid erfaring som litteraturlærere i grunnskolen, hvordan beskriver de dette arbeidet?

## **Konstruksjon av grunnskolelæreren**

Hvilke tanker har informantene om hva, hvordan og hvorfor elever bør lese? Hva er gode lese- og litteraturopplevelser, hva hadde de eller ønsket de å ha fokus på i skolen? De fleste informantene blandet beskrivelser av hva de gjorde i klasserommet med normative utsag om hva som bør gjøres. Denne delen vil besvare overnevnte spørsmål, samt hvilke utfordringer informantene trekker frem fra deres tid som grunnskolelærere og for fremtidens skole.

Hva er en god leser og en god lese- og litteraturopplevelse? Hvordan oppstår eventuelt disse leseropplevelsene og bør man ønske å oppnå dette i klasserommet? Informantene ble bedt om å definere eller presisere disse begrepene knyttet til litteratur og lesing. Lærer 1 svarer at det viktigste for å skape en god leser er å gi elevene mange muligheter til å lese og snakke om det som blir lest. På den måten løftes det fra noe individuelt til noe kollektivt. Hun trekker frem at for å skape gode litteraturopplevelser, må man ikke gjøre det samme hver gang, man må arbeide med litteratur på litt ulike måter. «Både med utgangspunkt i ulike typer tekster, men og at man tematiserer litt ulike ting». Man må tørre å gå inn i hva temaene er og at en litterær samtale handler om noe mer enn å bare gjengi tekst.

Lærer 2 mener en god leser er en som evner å leve seg inn i boka. «Man må gå inn med hele seg. Inn i den verden som man da møter, identifiserer seg med personer eller i og for seg ikke identifisere seg, eller som, går inn med engasjement da». Hun trekker frem at det er mange ulike måter å skape gode lesere på. Men hun vektlegger at det sentrale er at elevene opplever at lesing er fint, viktig eller nyttig. At det kan brukes til noe og tilfører noe til elevene sine liv. Man må strebe etter å finne de bøkene som setter spor hos elevene og det kan være veldig

vanskelig og ulikt fra elev til elev, eller klasse til klasse. Klarer man å gi elevene opplevelser som de har lyst til å gjenta, vil de ønske å gjøre det mer og man kan da enten havne i en god eller dårlig sirkel. Hun sier: «så cluet er jo da å få dem inn i hamsterhjulet, så det ruller og går nesten av seg sjøl. Øve på å lese, meningsfulle bøker». Hun vektlegger også at man bør starte tidlig med å lese litteratur for å skape gode lesere. Lærer 3 hevder en god leser er en som får utbytte av det hen leser og understreker i samme setning at det er viktig å øve på å lese tekster som gir leseren motstand.

På spørsmålet om hva en god lese og litteraturopplevelse er, svarer samtlige at det er noe som oppstår når man bruker tid på litteraturen. Lærer 1 mener man bør strebe etter meningsfulle aktiviteter. Man må ha fokus på etterlesingsaktiviteter og at samtalene rundt teksten er betydningsfulle. Hun trakk også frem at man bør gjøre noe annet i tillegg, «gi de en dimensjon til, da tror jeg vi kan hjelpe de litt over i nye tenkemåter» (se side 57-58). Lærer 3 er opptatt av å gjøre undervisningen givende og spennende. At man som lærer må tørre å lese med innlevelse, fortelle eventyr og bruke muntlig fortelling og dramatisering. «Ikke bare la ungene sitte å kjede seg til døde». «Fordi det finnes så mange muligheter og det er også mye mer morsomt å være lærer hvis man tør å gjøre litt mer ut av det».

Hvorvidt dette er slik informantene jobbet i klasserommet eller om det er slik de ønsket å jobbe kommer ikke alltid tydelig frem. Dette fordi spørsmålene var rettet mot deres tanker og erfaringer om eksempelvis hva en god litteraturopplevelse er. Spørsmålene er mer generelle, og det var kanskje mest naturlig å gjengi tanker om tema fremfor hva de faktisk har gjort. Jeg spurte ikke spesifikt etter hva de selv gjorde i sine klasserom eller eksempler på undervisning de har gjennomført. Til tross for dette trakk alle informantene frem ulike undervisningsopplegg som de hadde gjennomført og som var basert på en bok. De jobbet alle med boken over lenger tid, ofte tverrfaglig og på ulike måter. Samtlige utrykte at det ga gode resultater og opplevdes meningsfullt i deres klasse. Informantene innehar mye teori og forskning om hvordan det bør være i et klasserom og datamaterialet viser at de ofte anvender de metodene som de selv fremhever som betydningsfulle. Eksempelvis teori om litterær samtale, muntlig fortelling osv.

På spørsmålet om hvordan gode leseropplevelser oppstår og om man bør ønske å oppnå dette i klasserommet, svarte samtlige at det er noe man kan og bør gjennomføre i klasserommet. Det

må jobbes med i felleskap, gjerne med høytlesning og ha fokus på at i denne klassen eller på denne skolen er vi lesere ifølge lærer 2. Lærer 1 sier at man må være en ganske god klasseleder og en god fagdidaktiker for å få det på plass. En dyktig og engasjert lærer trekkes frem som en sentral faktor. Lærer 2 beskriver det slik: «jeg tror du skal ha en lærer som er ekte. Som viser ungene denne leseleden sjøl, som snakker om bøker og som gleder seg over bøker sammen med ungene og som selvfølgelig leser masse for dem. Og er oppdatert på litteratur og prøver å finne bøker som treffer også tror jeg det er mulig ja». Hun fremhever at man må få elever til å bli glad i litteraturen i seg selv, at de lar seg engasjere i opplevelsen selv om de nødvendigvis ikke liker boka.

### **Hva bør elevene lese?**

Samtlige informanter snakker om å finne den riktige boka og den rette teksten. Lærer 1 sier at det må være noe som «treffer». En klasse vil alltid ha ulikt utgangspunkt og det kan være vanskelig å finne en bok som passer for en hel klasse. Lærer 1 tror det går an å ha ulikt utgangspunkt, men at man kan diskutere ulike aspekter ved en tekst og dermed kan den bli meningsfull for flere. «Det er kjempeviktig å få helheten i en tekst». I likhet med lærer 1 trekker både lærer 2 og 3 frem betydningen av å ikke kun lese utdrag, men å lese hele verk. Lærer 3 sier dette: «Også opptatt av som Sylvi Penne at de får så mye fragmenterte utdrag. Altså dette med å få sammenheng, ja for hele fortellinger eller hele litterære verk».

### **Hvordan bør elevene lese?**

Samtlige informanter vektlegger samtale og felleskap som det viktigste når man jobber med litteratur. Varierte arbeidsformer og å kutte ned på skjermbruk og heller lese mer høyt for elevene trekkes frem som sentralt.

En engasjert lærer eller rollemodell som brenner for litteratur omtales som viktig for å bli glad i å lese. Skolebibliotekene og skolebibliotekarene blir også fremhevet som betydningsfulle faktorer for gode leseopplevelser. Det å møte bibliotekarer som er oppdaterte og kan anbefale ny litteratur eller tilpasse litteratur ut ifra elevenes ønsker er verdifullt. Dette kan ifølge lærer 2 også bidra til en lesekultur på skolen. Lærer 2 trekker frem viktigheten av en delingskultur, det å ha rollemodeller og å få anbefalt bøker fra jevnaldrende.

Hun understreker at man ikke skal undervurdere konteksten det fysiske rommet gir for å skape motivasjon for lesing. Det å ha en lesestol med puter eller tenne et lys når man leser, kan være faktorer som bidrar til å skape den rette stemningen for å sette seg ned med en bok. Hun sier at «kanskje leser man bedre i godstolen eller med en kopp te». Så man ikke skal undervurdere stemningen i klasserommet, for å få gode leseopplevelser. Dette kommer lærer 3 også innpå, hvor hun snakker om hvor fin adventstiden ofte er, fordi da er det enighet på hele skolen om å tenne lys, skape ro og bruke tid på å lese hver morgen. Dette er noe hun gjerne skulle ønske man gjorde mer av.

Det gjøres mye bra fra forlagene, bokhandlere og bibliotekene for å bidra til lesing ifølge lærer 2. Det å arrangere lesekonkurranser eller at elevene får en premie når de har lest så og så mye er kanskje ikke så dumt. Det har med «ytre motivasjon å gjøre, men som jeg ikke tror man skal undervurdere». Hun sier at: «Hvis det da er med på at ungene f. eks får nok mengdetrening til at lesinga glir fint og det er lettere å komme inn i bøker, og oppleve bøker, så er jo det fint».

### **Hvorfor bør elever lese?**

Informantene trekker frem en rekke perspektiver litteratur kan bidra til, eksempelvis: empatiutvikling, innsyn i andre kulturer og livsverdener, jobbe med følelser, mentalisering, virkelighetsflukt og man kan bli et klokere menneske. Ikke minst som svar på refleksjonsspørsmålene blir de indirekte referansene til informantenes litteraturteoretiske og didaktiske kunnskap tydelig. De vektlegger opplevelsesbiten, samtidig ble litteraturens samlende og inkluderende muligheter fremhevet som det viktigste av alle informantene. Da informantene konstruerte hvorfor de selv jobbet med litteratur og hvorfor man bør jobbe med litteratur i klasserommet, trakk samtlige informanter frem at litteratur kan være en motvekt til ting de opplever som utfordrende i klasserommet.

### **Utfordringer i klasserommet i dag**

Informantene tror det er vanskeligere å være lærere i dag enn før. De hevder at det er mer uro og verre for elevene å holde fokus. Lærer 2 synes det er tankevekkende at mange lærere sier at det er vanskeligere å være lærere nå enn før. Det at erfarne lærere uttrykker at det er vanskeligere å skape ro, «få ungene avslappet nok at de klarer å åpne seg for den boka og at det er vanskelig å treffe alle» ser hun på som en stor utfordring. Lærer 3 mener at læreren i

dag er skviset fra alle kanter og uttrykker stor bekymring for det pedagogiske handlingsrommet i klasserommet. Alle legger vekt på behovet for ro og forstår samtiden som urolig for elevene.

Flere av informantene trekker frem det mangfoldige klasserommet som en spesiell grunn til å bruke litteraturen mye, men også en grunn til at det kan være vanskelig å treffe alle alltid. Lærer 1 sier at empatiutvikling, innblikk i andre kulturer, perspektiver og måter å tenke på er kjempeviktig. I hvertfall når verden er så samla og forskjellig på samme tid. Lærer 3 reflekterer over en opplevelse hun selv hadde i sin datainnsamling som hun opplevde som «utrolig». Hun sier at elevene hadde lite til felles, de var veldig forskjellige.

Men så på tvers av alle skillelinjer, jenter og gutter så begynte de å samarbeide. De fikk et felles grunnlag som var deres felles opplevelser og hvor alle uavhengig av språk klarte å bidra. Det var så utrolig, jeg tenkte at dette her er noe som jeg skulle ønske at på en måte blir kjent.

Denne hendelsen fant sted når hun jobbet med et tverrfagligprosjekt om et eventyr over en lengre periode. Hun vektlegger potensialet til folkeeventyrene og sier de har en «egen verdi fordi det er så mange lag, det er så eksistensielt og det forener hele menneskeheten. Altså disse barna med så ulik kulturbakgrunn kjenner jo igjen grunnstrukturen, da blir det en sånn felles grunn som virkelig kan bygge bruer». Lærer 3 har stor tro på muntlig fortelling og å bruke eventyr og drama i undervisningen. Hva de leser har også betydning i møte med utfordringer i det mangfoldige klasserommet. Lærer 2 trekker frem kulturell kapital og sier at i skolen treffer man mange barn som er på veldig forskjellig nivå og med veldig forskjellig bakgrunn. Hun uttrykker at det er enorme forskjeller i elevgrupper og studentgrupper i forhold til hva de har med seg fra hjemmet. Det frustrerer hun at «dem høla får vi aldri helt tetta». Hun synes «paradokset med skjønnlitteraturen er at den kan møte alle og har potensiale i seg til å møte alle, i alle fall god skjønnlitteratur også er det samtidig den største utfordringen i klasserommet». Hvor hun tror en av løsningene er å begynne tidlig med litteraturmøter «for da kan læreren etablere sånn felles multiplum for den klassen».



Samtlige informanter trekker frem at mange elever kjeder seg i dagens klasserom. De tror at litteraturen og opplevelser rundt dette muligens kunne vært en motvekt til dette. Lærer 3 sier dette:

De har mista motet allerede i første, andre klasse. Det er kjempealvorlig. Jeg føler at det er en generasjon eller to kanskje som har blitt ofra på det her testregimet, nyorienteringa, økonomisk og oecd- politisk styrt. Jeg håper jo at fagfornyelsen vil, at de prøver jo å bøte på noe av det her da. (..) oppgjøret med hele den ideologien i bønn, så vet jeg ikke om det nytter. Jeg tror jo at alt hjelper, at man har fått leken litt mer i sentrum igjen da.

Lærer 3 uttrykker her frustrasjon over dagens klasserom og kan sies å være kritisk til en del skolepolitikk. Hun er redd for markedskreftene sitt inntog i skolen og sier at pedagogene har mistet noe av sin makt. Nå er det mest «politikere og teknokrater» som bestemmer i skolen og det er problematisk. Tross informantens noe negative syn på skolen i dag, er hun fremdeles optimistisk og har tro på fornyelse. I fagfornyelsen ser hun muligheter til tverrfaglig arbeid og at leken og litteraturen igjen kommer i fokus. Hun uttrykker også at hun tror litteratur er nøkkelen til de fleste låser, slik at fokus på tverrfaglig arbeid, lek og litteratur kan det være en motvekt til at mange elever kjeder seg i dagens klasserom. Hun knytter disse arbeidsformene til fortellingens kraft.

Det kommer også frem i intervjuene at informantene tror det digitale kan være en utfordring i dagens skole. Det blir påpekt at det kanskje er en av grunnene til at elever ikke klarer å holde fokus. Lærere og elever foretrekker ofte film fremfor bok i klasserommet, dette er i henhold til lærer 2 bekymringsverdig. Lærer 3 tror «hypertekstene, klikkinga og alt det fragmenterte og flyktige» går utover evnen til konsentrasjon og utholdenhet. Lærer 2 sier at det nok er veldig enkelt og lett vint å tenke at utfordringer i samfunnet kan knyttes til det digitale. Men at det nok er mer sammensatt enn det, at det er mange faktorer som spiller inn. Hun mener at økt digitalisering muligens er en av disse faktorene, men at den største forskjellen er hva elevene har med seg fra hjemmet.

## Konstruksjonen av lærerutdanneren

Denne delen har fokus på informantene sin rolle som lærerutdannere og hva de vektlegger når de utdanner fremtidens lærere. Jeg trekker frem informantens svar på hvordan skape langvarige leseopplevelser og belyser hvilke utfordringer informantene vektlegger for fremtidens skole. Avslutningsvis vises informantenes svar på: Kan skjønnlitteratur være med på å påvirke og endre liv, og i tilfelle hvordan?

På spørsmål om hvilken rolle litteratur har hatt for å jobbe som lærer eller lærerutdanner legger lærer 3 vekt på eventyrene, «Selvfølgelig lagt vekt på det i undervisningen min, opplevelser og noe hver dag som var i den greia der. Det gjorde jo noe med interessen». Hun hevder at litteratur har påvirket alt hun har gjort i livet og vært grunnlaget for mange valg og kanskje hele hennes menneskesyn. Lærer 1 og 2 sier begge at de ikke tror de hadde jobbet som lærerutdannere hvis de ikke hadde hatt en forkjærlighet for bøker. Lærer 1 sier: «tror ikke jeg hadde fått jobb her hvis jeg hadde tenkt at lesing var veldig kjedelig og kjipt og teit. Jeg tror det er ja, en del av det grunnleggende synet jeg har på verden». Lærer 2 sier at det er nok ikke en tilfeldighet at hun sitter her i dag med en bunke bøker på pulten. Hun sier at det handler om faglig identitet og engasjement og sier: «Ja det er klart at hvis det bare er noe jeg hadde opparbeidet meg mellom 8 - 4 i arbeidstiden, så hadde jeg nok ikke, med det jeg jobber med.» Så både lærer 1 og 2 setter lesing av litteratur som en forutsetning for jobben de har som lærerutdannere. Lærer 1 trekker også frem det å jobbe utover arbeidstiden, være forberedt og å lese mye som viktige faktorer for å bli en god litteraturlærer.

### Hva slags litteratur vektlegger lærerutdannerene

Alle informantene sier at de forsøker å legge opp undervisningen på lærerutdanningen slik den kan overføres til hvordan man ville jobbet i grunnskolen. Dermed vektlegger de mye av de samme når de underviser studenter som når de underviser elever. De ønsker at studentene etter studietiden skal identifisere seg som lesere og forsøker å tilby og vise så mye litteratur som mulig under utdannelsen. Lærer 2 sier at hun forsøker å vise studentene at man kan bruke litteraturen til alt og i alle fag. Eksempelvis når man har om 2. verdenskrig kan man bruke *Min bestemor strøk kongens skjorter* (2000) av Torill Kove. Videre sier hun:

Også mener jo noen at det går på bekostning av litteraturen i seg sjøl, og det tenker jeg at ja kanskje noen ganger, men kanskje ikke alltid. Kanskje kan en få til begge deler i

et klasserom? Også tenker jeg jo flere bøker elever og studenter utsettes for da, sjøl om det måtte være som en introduksjon til et annet tema, jo større sjanse er det å få disse gode opplevelsene og. Der litteraturen liksom kan få virke i seg sjøl da.

Samtlige informanter ønsker å vise så mye og så variert litteratur til studentene som mulig og alle nevner romaner og bildebøker. Det er ingen andre sjangre som eksplisitt nevnes, bortsett fra av lærer 3 som trekker frem fortelling, eventyr og klassisk litteratur. Det kan se ut til at alle vektlegger opplevelsesaspektet fremfor å ta utgangspunkt i sjanger eller spesielle verk.

### **Hvordan arbeider lærerutdannere med litteratur?**

Informantene gir mange forslag og eksempler på hvordan man bør jobbe med litteratur. De undervisningsformene som er gjennomgående i samtlige intervjuer er høytlesing, diskusjoner og samtaler rundt litteraturen, da ofte spesifisert ved litterær samtale. Lærer 3 er den av informantene som har mest fokus på lek, drama, tegning og maling. Hun er opptatt av at man bruker litteraturen og muntlig fortelling til å trigge følelsene. Hun sier også at lærere bør være oppdatert på litteratur, ha kjennskap til ulike type tekster, for å kunne hjelpe elever til å finne riktig bok og sjanger. Det er stor konsensus hos alle informantene om å bruke tid på litteraturen og å etterstrebe et innhold som treffer og appellerer.

Lærer 2 trekker frem at litteraturen må få større plass. Det må leses mer, men også synes bedre og tar litt mer plass både på lærerutdanningen og i grunnskolen. Hun påpeker for studentene at det er sentralt å starte med litteraturundervisning tidlig, at de må vise elevene noe annet, og noe mer enn å sitte alene med boka. Lærer 3 understreker bruken av mye mer tid, men trekker også frem tverrfaglig arbeid. Hun er opptatt av at rutinene ikke skal styre innholdet og synes det er mye fokus på form og teknikk fremfor innhold. Hun sier at man fortsatt bør ta med seg mye av den klassiske litteraturen og fokusere på et innhold som appellerer og treffer elevene. Avslutningsvis på dette spørsmålet ramser hun opp mange ulike perspektiv som hun mener er viktig for fremtidens lærere og ikke minst litteraturundervisningen som de skal utføre:

At man bruker engasjement, leter etter innganger, prøver å nå alle elever, aldri gir opp noen elever, og tenker at han må jeg prøve å finne nøklene til. Og dette er jo en nøkkel

som passer til de fleste låser da, for det å bruke tid på å være godt forberedt, på å ha lest litteraturen man skal presentere i forkant, og ta i bruk drama, tegning og maling.

## **Hvorfor jobbe med litteratur på lærerutdanningen?**

Informantene hevder at god litteraturundervisning kan føre til empatiutvikling og innblikk i andre kulturer, livssituasjoner og perspektiver. Litteratur kan være en virkelighetsflukt og de ønsker at elever og studenter skal få oppleve glede av litteratur. De tror at ved å lese vil man identifisere eller ikke identifisere seg med karakterene i boken som vil oppleves som meningsfullt. De ønsker at elever og studenter slik skal forstå verdien av litteratur, og gå inn i litteraturen med innlevelse og engasjement. De ønsker at studentene skal få et positivt forhold til litteratur og at de selv kommer til å bruke litteratur mye når de begynner å jobbe i skolen.

På spørsmålet om hvordan man skaper de langvarige leseropplevelsene, svarer lærer 3: « De oppstår fordi det treffer følelsene». Hun hevder at man nesten alltid identifiserer seg med hovedpersonene i fortellinger. Når det skjer noe følelsesmessig som gjør at man blir påkoblet og engasjert klarer man å gå inn i identifikasjonen. Hun er bestemt i sine ytringer om at empatiutvikling og følelser utvikles gjennom litteratur og fortelling. Hun hevder at det har en betydning for livet.

Alle tre mener at litteratur er viktig for fremtidens barn og unge. Det er mye nyttig å ta med seg videre i livet fra litteraturen. Lærer 2 sier «bøker gjør oss til klokare mennesker på den måten at vi må sette oss inn i andres verden, vi havner i livsverdener som kan være veldig forskjellig fra vår egen». Hun trekker frem at det er mye god helse og terapi i å lese bøker.

## **Utfordringer med litteraturundervisning i lærerutdanningen**

Mange av de samme utfordringene som er nevnt i kapittelet om grunnskolen trekkes frem som utfordringer på lærerutdanningen. Tid er en sentral komponent med mengdelesing, gode forberedelser og estetiske arbeidsformer. Lærer 2 ser de store forskjellene i forhold til hva studentene har med seg fra hjemmet. I likhet med hva hun sier om elevene er det hull som er vanskelig å tette, også for studenter. Hun skulle gjerne hatt mer tid til å jobbe med litteratur med studentene. Lærer 3 vektlegger at det kan være vanskelig å omsette teori på lærerutdanninga til et mangfoldig klasserom og forsøker derfor å modellere undervisningen.

Lærer 1 trekker frem at det er mange alternativer til det å lese i dag og at mange studenter ofte har mye å gjøre. På lærerutdanningen forsøker de å legge opp til gode leseopplevelser, men hun er usikker på om det for mange studenter blir forbundet med plikt, og kun ansett som pensum. Når de i fellesskap jobber med litteraturen, bryter det ned og drøfter sammen er det flere studenter som uttrykker at de forstår mer og setter mer pris på litteraturen ifølge lærer 1. Lærer 3 sier at det er «mye flyktig som skaper stress» hvor hun henviser til det digitale. I den digitale verden skal alt gå fort og det er mye fragmenterte utdrag som kan bidra til mer uro og mindre fokus ifølge lærer 3.

Mange av studentene identifiserer seg ikke som lesere og leser ikke bøker ifølge lærer 2. Det er noe lærer 1 og 2 sier at de jobber aktiv med, at studentene skal bli lesere. De ønsker at studentene skal være oppdatert på litteratur og bli glade i å lese bøker for å kunne formidle dette videre til elevene, slik at de kan snakke og glede seg over bøker sammen. Lærer 1 sier at man må lese mye for å bli en god lærer og at man kan lære mye fra eksempler i litteraturen. Lærer 2 og 3 ønsker at studentene skal gi elever litteraturopplevelser som ikke bare er knyttet til skjerm og at de skal ta i bruk mer høytlesning. Det er viktig at studentene leser masse for elevene og selv uttrykker en leseglede ifølge lærer 2. Lærer 3 trekker frem fordelene ved å være forberedt og ha lest nøye igjennom det man skal lese for elevene. Hun ønsker også at studentene skal tørre å være kritiske til etablerte normer og praksiser på skolene de skal ut i. Hun sier at det kan være vanskelig som nyutdannet å stå imot eksempelvis autoritære ledere, men at man må tørre å tro på og bruke estetiske arbeidsformer. Det å bruke drama, tegning og maling vil være givende både for elever og lærere hvis man bare tør å prøve.

### **Kan skjønnlitteratur være med å påvirke og endre liv, og i tilfelle hvordan?**

På dette spørsmålet svarer lærer 3: «Helt sikker på det. Det er veldig interessant og det er jo nettopp den identifikasjonen, at du ser at det finnes muligheter, andre type liv enn det jeg lever». Videre sier hun:

Jeg synes det er viktig, for jeg syns og jeg er så bekymret for ungdommene for de mister jo håp. Og det er jo så mye og jeg tror at hvis alle fikk noe, på skjønnlitteratur så ville ikke det frelse verden, men det vi ville hjelpe mange, tror jeg. Til å ikke miste motet. Så jeg tror faktisk at det er så grunnleggende dannende, og betydning er så

viktig. Så derfor må vi som jobber i barnehage og skole gi dem det man ikke får hjemme.

Lærer 2 svarer «Både for å bli kloke av det og litt sånn virkelighetsflukt også er det klart at det vi lærer eller opplever som mennesker gjennom å lese mange bøker det former oss».

Lærer 1 fremhever at skjønnlitteratur kan gi innsikt i verden, historie, andre perspektiver, kulturer og livssituasjoner. Hun sier:

Du kan jo som veldig ung få innsyn i hvordan det er å være gammel ved å lese en bok og det er jo verdifullt. For jeg tror de blir danna og klokere av å lese bøker, men så må de jo også skjønne at det kan de bli, at de kan ta med seg disse historiene i banken sin.

Samtlige mener at skjønnlitteratur kan påvirke eller bidra til en endring eller innsikt. For å få dette til må man lese mye og finne de bøkene som treffer følelsene ifølge lærer 3.

## **Sentrale Funn**

Alle tre informanter identifiserer seg som lesere og kommer fra hjem som praktiserer høytlesning. De kommer fra hjem med rollemodeller som anså lesing som meningsfullt. De leser det meste av litteratur, men velger helst skjønnlitteratur med det de kaller «dypere» mening, som kan utfordre deres tankesett og gi de innblikk i andre livsverdier. De vektlegger samtale og opplevelse rundt litteratur som viktig for fremtidens elever/studenter og for å skape langvarige leseopplevelser. De mener litteraturen fortjener mer plass i skolen og at det bør kombineres med større og gjerne tverrfaglige prosjekter. Man må finne riktig bok og lese hele verk, ikke kun utdrag. De beskriver også en lærerhverdag som virker tøffere i dag enn tidligere og beskriver klasserom med mer uro. Dette spekulerer de i om kan være grunnet stor variasjon i klassene, men også inntog av digitale medier samt testing og markedskreftene sin påvirkning i skolen. I det følgende kapittelet vil jeg drøfte hvordan funnene kan brukes til å forstå oppfatninger av hvordan man kan skape langvarige litteraturopplevelser. Jeg vil også drøfte funnene opp mot utfordringene faglitteraturen og mine informanter presenterer.

## 5. Drøfting

Den overordnet problemstillingen for oppgaven handler om hvordan lesing kan sette langvarige spor og dermed starter jeg med å spørre om hvordan lesing har formet informantenes liv. Jeg har valgt å holde fast ved perspektivet i den overordnede problemstillingen fordi den peker mot skjønnlitteraturens eventuelle grunnleggende betydning. Jeg er interessert i å se på hvordan de beskriver hva som har ført til langvarige leseopplevelser og hva de hevder man må gjøre for å oppnå dette. Samtidig har min undersøkelse et klart didaktisk perspektiv med vekt på utdanning i skjønnlitterær lesing, se underspørsmålene.

Samtlige informanter har flere minneverdige og langvarige opplevelser knyttet til lesing og litteraturopplevelser. Alt fra verk som var så spennende og tankevekkende at de har gjenlest disse den dag i dag, til å sitte musestille og lytte til en muntlig fortelling eller smuglese under dyna på kvelden. Når informantene snakker om disse leseopplevelsene sier de blant annet at de ble “helt fengslet av det”, de bar med seg tematikken lenge etter lesingen og det har preget både tanker og handlinger. De formidler opplevelser av at bøker var og er grunnleggende viktig for konstituering av seg selv som mennesker og ønsker at elever og studenter skal oppleve det samme. De legger litteraturen som premiss for at de jobber som lærerutdannere i dag og hevder også at man bør lese mye, også utover arbeidstiden for å være en god litteraturlærer. Opplevelse er deres viktigste begrep.

At alle informantene kan fortelle om lesing og leseopplevelser som de mener har satt langvarige spor er kanskje ikke så bemerkelsesverdig med tanke på utvalget. Jeg har bevisst gått etter erfarne litteraturlærere som underviser eller har undervist i litteratur. Det er også verdt å nevne at jeg ber informantene huske tilbake til litteraturopplevelser og tanker om litteratur fra eget liv for å gjenfortelle disse til en intervjuer som de vet er en kommende lærer. Begrepene erfaring og opplevelse er derfor sentrale i dialogen. Når informantene husker tilbake i tid i et muntlig intervju med en student, er det rimelig at de eksemplariske og ofte positive delene av historien trekkes frem (Riessman, 2008, s. 32). At informantene kom til å uttrykke positive holdninger til skjønnlitteratur var noe jeg var bevisst før jeg startet intervjuene.

Drøftingsdelen er strukturert etter den samme inndelingen som i funndelen og behandler konstruksjon av egne leseropplevelser, konstruksjon av grunnskolelæreren og lærerutdanneren, samt spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor de leser. Informantene bruker mange av de samme argumentene når det gjelder elever og studenter og mener det samme opplevelsesperspektivet gjelder for barn og voksne. De skiller heller ikke sterkt mellom undervisning eller utfordringer for elever og studenter. Kan dette være fordi samtlige informanter vektlegger identifikasjon og opplevelse som noe av det viktigste når man leser litteratur, og det gjelder for både barn og voksne? De er opptatt av narrativ forestillingsevne og kraften som ligger i å forstå og utforske tekstens tomme plasser, som vil være like relevant for alle lesninger av skjønnlitteratur (Iser, 1978, s. 184-185). Dette samfaller også med Hennigs hypotese om at estetisk glede er den samme for barn og voksne og at man kun må tilpasse objektet til de ulike lesernes referanserammer (Hennig, 2017, s. 30).

Derfor behandler jeg nettopp disse svarene om informantenes konstruksjon av grunnskole- og lærerutdanneridentiteten under ett, hvordan arbeides det med litteratur og hva er begrunnelsen?

## **Konstruksjon av egne leseropplevelser**

### **Hva leser informantene?**

Samtlige informanter uttrykker at de leser alt og velger ulik litteratur ut ifra hvor man er i livet og hva man trenger. Informant 3 er opptatt av alt som er fortellinger og som innebærer spenning, innlevelse og mening. Informant 2 og 3 snakker mest om bøker, ofte eksplisitt romaner og leseopplevelser. Alle informantene sier de leser mye skjønnlitteratur med tema som gir anledning til refleksjon og som de opplever som «dyp». Oatly beskriver dybde som en metafor for at teksten blir mer verdifull for leseren. Som nevnt i teoridelen projiserer man «verdier inn i et område som gir området ny mening. Disse verdiene eksisterer bare for dem som deler dem. De gir bare mening til dem som deler dem, på samme måte som religiøse projiseringer bare gir meninger til de som tror. På samme måte projiserer vi mening inn i livet og i litteraturen (Penne, 2007). De er opptatt av hvilken opplevelse de selv får når de skaper mening i teksten og fyller inn de tomme plassene (Iser, 1978, s. 182-186).



## Hvordan leser informantene?

Samtlige informanter har hatt rollemodeller gjennom foreldre som har brukt tid på litteraturen og leste høyt for dem som barn. Dette kan sees i lys av hva Penne skriver i sin doktorgrad om at det er noe i familien som farger primærfortellingene og som rettferdiggjør individer i den verden det søkes mening i. Det er noe i familien som gjør barn til lesere eller ikke-lesere (Penne, 2006, s. 359). Informantenes litterære kompetanse startet allerede i barndommen og samsvarer med hvordan Kjelen mener litterære kompetanse læres, det læres i samhandling med andre (Kjelen, 2015, s. 5).

Informantene forteller om å sitte ned med en fysisk roman og at det er noe de verdsetter høyt, lærer 2 tillegger at hun velger lydbok når det er hensiktsmessig. Som vist i funndelen nevner lærer 3 flere sider ved leseopplevelsen som hun definerer som minneverdige, eksempelvis det fysiske rommet, søsken og følelsen av papiret. Hun mener at hele totalopplevelsen av lesestundene de hadde sammen som familie var veldig samlende. Det blir også fra informant 2 tydelig at kultur, tradisjon og lesefelleskap har sosialisert henne inn i den «kulturelle institusjonen skjønnlitteratur» (Kjelen, 2015, s. 5). Dette gjelder for samtlige informanter som i sterk grad peker på familieinstitusjonen.

Alle informantene sier at de selv leste mye og ofte som barn, og det er også noe de ønsker for elever og studenter. Informant 3 er den eneste av informantene som forteller om utstrakt bruk av muntlig fortelling og eventyr fra sin barndom og er også den som vektlegger dette mest som undervisningsform. Dette samsvarer med Brink sin forskning som hevder at lærere sine viktigste litterære påvirkningsfaktorer kommer fra hjemmet, skolen og biblioteket (Brink, 2006, s. 59). Lærer 2 er den som omtaler egen bruk av biblioteket mest som barn og er også den som vektlegger verdien av biblioteket mye for sine elever. Kan det se ut som det skapes et narrativ i intervjusituasjonen hvor informantens begrunnelser for egen lesing som barn følger de i begrunnelser og vektlegging for elever og studenter? Dette kan det være flere grunner til, men en grunn kan være at strukturering av intervju som starter med å invitere til minner og konstruksjoner av personlige opplevelser kan påvirke resten av svarene i intervjuet.

For hvem er historien konstruert og for hvilket formål? Hvordan er rekkefølgen på historien konstruert? Hvilke kulturelle ressurser spiller historien på eller hvilke tar den for gitt? (Riessman, 2008, s. 11) Disse spørsmålene stilles av Riessman og kan ha en viss

overføringsverdi til min oppgave. Jeg ber på forhånd mine informanter svare på og utdype en brøkdel av deres liv, da spesifikt deres tanker og syn på litteratur og lesing. Videre i intervjuet spør jeg om deres rolle som lærere og lærerutdannere med fokus på skjønnlitteratur og dermed er det kanskje utfordrende å skille deres personlige tanker om litteratur fra deres tanker som lærere.

## **Hvorfor leser informantene?**

Først og fremst leser informantene fordi det er spennende, morsomt og interessant, «det er noe fint å gjøre». Dette er interessant å se opp mot Roe og Blikstad-Balas sin analyse, hvor de ikke fant noen eksempler på at lærere snakket om viktigheten av å lese frivillig, eller snakket om lesestoff med ord som spennende og morsomt (Blikstad-Balas Roe, 2020, s. 197-204). Deres analyse står i kontrast til hva mine informanter vektlegger som viktig for egen lesing, for elever og studenter, at nettopp lesing bør være en fin opplevelse, morsomt og spennende.

Lærer 1 og 2 snakker om hektiske perioder i livet, både for seg selv, men også for sine studenter og de håper og tror at litteratur kan være motvekt til en stressende hverdag. De har selv opplevd og tror på det verdifulle av å «komme inn i et annet univers». Litteratur kan både være nyttig for å få en «pause» fra eget liv, men og for å få innblikk i «andre livsverdener og viktige tema». Men hva betyr ordet pause for informantene? Jeg går ut fra at det betyr å sette hverdagen og andre nødvendige aktiviteter på vent og at litteraturen kan gi muligheter til å være i flyt, slik at man kan glemme tid og rom. Hennig skriver at i møte mellom individ og tekst oppstår en verden som aldri har eksistert før og som aldri kommer til å oppstå på samme måte igjen (Hennig, 2017, s. 11). Pause kan også bety avslapping eller opplevelse, slik at ordet pause har muligens ulike konnotasjoner for de ulike informantene, men samtlige uttrykker at det er en avkobling fra hverdagslivet i en eller annen form.

Informantens begrunnelser om at litteratur er nyttig fordi det gir innblikk i «andre livsverdener og viktige tema» samstemmer med hva Rosenblatt, Iser, Hennig og Nussbaum skriver om transaksjonsteori og forestillingsevne- at litteratur kan gi evnen til å se verden gjennom andres øyne og forstå deres følelser og ønsker (Hennig, 2017; Iser, 1978; Nussbaum, 2010; Louise M. Rosenblatt, 1995).

For at litteratur skal sette varige spor, hevder lærer 3 at den må «treffe følelsene og oppleves meningsfullt». I likhet med Stokke mener informantene at skjønnlitteratur vil utfordre evnen

til mentalisering og dermed evnen til å forstå egne og andres tanker og følelser (Stokke, 2018, s. 247-248). Rosenblatt understreker at litteraturens sentrale funksjon er evnen den gir til identifikasjon eller sympati med andre, slik at man har mulighet til å forstå hvordan andre mennesker har det (Louise M. Rosenblatt, 1995, s. 36). Man kan hevde at lesing har ført til misjon og handling for lærer 3 når hun leser Victor Hugo og mener det har endret hennes syn på tiggere og hva hun gjør i møte med dem. Dette kan tolkes i tråd med hva Nussbaum skriver om å lese verk som gir stemme til utsatte samfunnsgrupper for å arbeide med litterær forestillingsevne og at det kan føre til empati, samt ansvarlig og gjennomtenkt samfunnsdeltakelse (Nussbaum, 2016, s. 43). Teori om blant annet mentalisering og narrativ forestillingsevne, samt informantens egne begrunnelser for litteratur peker på hvordan litteraturen har preget hennes liv.

Ingen av informantene trekker frem noe negativt eller utfordrende ved lesing. Selv ikke lærer 1, som sier at hun nok leste mye fordi hun var mye alene i ferier omtaler dette som noe negativt. Det er ingen aktiviteter verken personlig eller i klasserommet som vektlegges som viktigere enn å lese skjønnlitteratur. Dette kunne muligens sett annerledes ut hvis intervjuet omhandlet noe annet enn deres oppfatninger rundt tema lesing. Men når jeg ser på hvordan alle informantene omtaler litteratur, er det likhetstrekk til det Penne omtaler som mytologisering og at verdiene har blitt selvsagte og litteraturen ikke krever noen begrunnelse (Penne, 2007). De vet at det er noe å hente i litteraturen og har fullstendig tillit til litteraturlesing som lærdom (Penne, 2007).

## **Konstruksjon av seg selv som grunnskolelærere**

### **Hva bør elevene lese?**

Denne oppgaven viser tre læreprofiler som først og fremst er opptatt av det narrative. I likhet med informantene sine personlige valg er det fortellingen og romanen som fremheves som sentral også i skolesammenheng. Rødnes skriver i sin artikkel at det er interessant å se hvordan informantene sitt personlige prosjekt og deres tanker styrer valg og holdninger om litteratur (Rødnes, 2014, s. 13). På åpne spørsmål er det automatisk fortellingen og romanen som kommer opp, og som informantene vektlegger som viktig. Romanen er sentral i alle tre sin oppvekst og samtlige har ønsket å bruke mye tid på romanen i egen undervisning. Uansett om de snakker om barne- og ungdomsbøker eller voksenromaner er det innforstått at det er

den narrative framstillingen de snakker om. Samtlige nevner bildebøker, men utfra datamaterialet kan det se ut som de foretrekker å bruke romanen fremfor all annen litteratur. Ingen av informantene never diktet og kun en av informantene nevner eksplisitt sang som en måte å jobbe med litteratur. Dette er interessant da to av informantene har musikk som fag. Novellen blir i hele datamaterialet nevnt kun en gang av lærer 1 som sier at «novellen bør brukes fremfor utdrag hvis man ikke har tid til å lese en hel roman». Lærer 1 er den av informantene som i størst grad trekker frem leseprosessen og at man bør vektlegge ulike ting i ulike faser av lesingen. Da nevner hun at man bør “tematisere litt ulike ting”, da også ulike tekster.

Generelt snakker informantene lite om hva slags tekster eller sjangre som bør leses, men er mest opptatt av selve leseopplevelsen. Alle tre informanter mener man må jobbe med å finne riktig bok til elevene, det kan ifølge lærer 2 gjerne være lydbøker så lenge man etterstreber å finne noe eleven liker. Lærer 3 er den eneste som ilegger en spesiell sjanger mye potensiale i undervisningen, dette er når hun snakker om hvilken verdi eventyr og gjerne folkeeventyr kan ha for elever, senere nevner hun også klassiske romaner. Hennes plassering av folkeeventyrene er at de har «en sånn egen verdi fordi det er så mange lag, det er så eksistensielt og det forener hele menneskeheten». I folkeeventyrene fremhever hun allmenne tema og ikke først og fremst narratologien. Lærer 3 er oppvokst med folkeeventyr, fortellerstunder og høytlesning som ifølge henne selv har preget hele hennes liv. Informant 3 er også den som sterkest legger vekt på lekende undervisning og dette kan knyttes til arbeidet med muntlig fortelling. Det kan se ut til at samtlige informanter sitt fagsyn som fremkommer av datamaterialet baserer seg på informantene sine erfaringer og hvilken identitet de selv har knyttet til litteratur (Rødnes, 2014, s. 1).

Lærer 3 sier man må øve på å lese tekster med motstand og trekker frem den klassiske litteraturen, som hun mener man bør ta med seg inn i klasserommet. For å presisere hva lærer 3 legger i klassisk litteratur snakker hun om forfattere og fortellinger som har verdi og overføring til dagens samfunn uavhengig av tid. Hun sier «For hvis det blir formidlet på riktig måte så engasjerer det like sterkt». Hun legger til i samme setning «og så må man holde seg orientert om nyere barnelitteratur og følge barns interesser». Jeg tolker det slik at lærer 3 mener den klassiske litteraturen kan engasjere like sterkt som nyere barnelitteratur, og hvis den blir godt formidlet av læreren er det mye potensiale å hente fra den klassiske litteraturen.

Den nyere barnelitteraturen trenger altså ikke å utkonkurrere klassikerne, og klassikerne har en plass i dagens skole, man bør bruke begge deler. Det viktigste er effekten lesingen av disse bøkene har, formidlingen av tradisjonens oppvurderte litteratur, både «klassikere» og barne- og ungdomslitteratur hører til som en del av variasjonen i klasserommet. Lærer 3 diskuterer ikke inngående evt. læringseffekter ved å arbeide med litteratur som yter motstand. Teoretiske utgangspunkt som understreker læringseffekter fra litteratur som yter motstand (Skarstein & Vederhus, 2020) blir ikke omtalt. Det blir derimot teori om empatiutvikling m.v. Det er interessant at samtlige informanter tror man lærer best når man har positive, tilpassede erfaringer i klasserommet, men er det alltid slik?

### **Estetisk eller efferent lesing?**

Informantene omtaler arbeid med efferent lesing mest når intervjuer eksplisitt spør om deres tanker rundt nytte- og lystlesing. Ellers nevnes efferent lesing kun i noen få bisetninger gjennom hele intervjuet. Det er fiksjonen sin posisjon som opplevelse og erfaring de bekrefter. Bare indirekte blir samspillet mellom efferent og estetisk lesing berørt når de snakker om læring. Den viktigste implikasjonen av forskningen som er presentert i Rødnes sin artikkel, er at både erfaringsbaserte og mer analytiske innganger til arbeid med skjønnlitterære tekster har sin klare plass på ungdomskolen og i det videregående klasserommet (Rødnes, 2014, s. 13). Lærer 2 uttrykker at hun tror litteraturundervisning i skolen må begrunnes med noe annet en nytte, hun sier: «Nyttelesing har sin verdi og er nødvending, men det er ikke det som skal legitimere litteraturen sin plass i skolen». Lærer 3 mener at blant annet testing og politisk styring i skolen er en av grunnene til at elever «kjeder seg til døde». Jeg kan ikke hevde at informantens svar angående nyttelesing også gjelder analytiske innganger til tekst generelt, men det viser en holdning hos informantene hvor det er tydelig at de vektlegger estetiske, og varierte arbeidsformer. Dette stemmer med Johannesson sine funn om at «lærerutdannere uttrykker en tydelig skepsis til og motvilje mot instrumentalistiske og nytteorienterte perspektiver» (Johannesson, 2020, s. 88). Men slik som Rødnes skriver, bør det overordene målet med tekstarbeid i skolen være at elevene utvikler en bred og sammensatt tekstkompetanse. For å klare nettopp dette hevder Rødnes i likhet med hva informantene mener at man må anvende varierte arbeidsmetoder (Rødnes, 2014, s. 13-14). Men efferent lesing blir ikke eksplisitt nevnt.

Samtlige av mine informanter har fått mulighet til å oppleve og samtale om litteraturen fra de var små, slik at de har lang trening fra hjemmet til å forstå og tolke litteratur, og de forstår seg selv som lesere. Dette samsvarer med hva Rødnes skriver om erfaringsbasert arbeid, at det knyttes tett til elevenes identitetsutvikling og ofte brukes til å forstå seg selv som lesere (Rødnes, 2014, s. 6-7). Det handler kanskje ikke så mye om hvilke strategier eller et skille mellom nytte- og lystlesing, men som lærer 1 sier: å bruke nok tid og å hjelpe elevene i tolkningsarbeidet, finne noe som engasjerer og hjelpe de inn i narrative. Poenget om å bruke nok tid er nøyaktig det samme lærerutdannerene i Johannesson sin undersøkelse understreker som viktig. «Lese litteratur og å jobbe i dybden med verk tar og skal ta tid» (Johannesson, 2020, s. 89). Lærer 2 sier paradokset med skjønnlitteratur er at den har potensiale til så enormt mye, også er det samtidig en stor utfordring å finne tid nok i skolen. Hun hevder en løsning for å utnytte litteraturens potensiale er å starte tidlig med litteraturmøter og å jevnlig samtale om litteratur. Hennig skriver at man må skape en vane hos leseren i å fremkalle estetiske erfaringer fra tekst og at det er noe man bør etterstrebe i de tidlige leseårene (Hennig, 2017, s. 114). Det handler om å samtale, lære seg å tolke og oppleve litteratur i fellesskap. Ved tolkningsfellesskap vil man kunne ta ulike posisjoner og roller i bøkene, være kritisk til disse og hjelpe hverandre til å oppnå større innsikt. Tolkningsfellesskap og å hjelpe elever over i en forestillingsverden er ifølge Kjelen læreres viktigste jobb (Kjelen, 2015, s. 17). Lesing av skjønnlitteraturen kan være med å styrke nyttelesingen, og man kan bruke nytelseslesing for å oppnå nyttelesing. De vil utfylle hverandre og gi større dybde og innblikk i begge lese måter. For som Hennig skriver jo mer man forstår litteraturen, jo bedre setter man pris på den (Hennig, 2017, s. 31).

## **Læreboken**

Samtlige informanter har undervist i lærebøkens tid, så det er bemerkelsesverdig at ingen av informantene eksplisitt nevner disse i større grad. Det er også en motsetning til Gabrielsen og Blikstad-Balas sitt hovedfunn som viser at læreboken har definisjonsmakt og at nesten alle skjønnlitterære tekster kommer fra en lærebok med unntak av elevtekster (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Forholdet til læreboken er underkommunisert av informantene. Kun en av informantene nevner læreboken, og da kun på spørsmålet om hvorfor hun tror det brukes utdrag og ikke hele romaner. På dette spørsmålet svarer lærer 1 at det kan være fordi utdrag står i lærebøkene og at det kan være lett vint. Samtidig trekker hun frem- at fremfor å bruke utdrag fra læreboken kan man heller bruke noveller hvis man ikke har tid til å lese en hel bok.

Hun understreker verdien i å lese hele verk og jeg tolker hennes svar til at novellen er et godt alternativ kun hvis man ikke rekker å lese en hel roman. Hun viser til et eksempel fra egen skoletid hvor klassen kun fikk lese utdrag fra en roman og skulle svare på spørsmål rundt den, det ble oppfattet av hun som «gjett hva læreren tenker på» og ga for henne ingen mening eller læring. Dette er et godt eksempel hva Rødnes mener litteraturlærere bør unngå når de bruker analytiske innganger til tekst, det må ikke bli en forståelse som kun skal «matche» læreren eller læreboka, det må handle om å utvikle og begrunne egen forståelse (Rødnes, 2014, s. 12-13).

Informantens tilknytning til den estetiske lese måten, opplevelsesaspektet og engasjement rundt romanen er påfallende gjennom alle intervjuene. Samtlige informanter vil kunne si at gjennom estetisk arbeid med litteratur vil man kunne oppnå mange læreplanmål, og dermed legitimere deres fokus. Legger informantene i likhet med de mange studiene Kjelen henviser til for stor vekt på elevene sine følelser og deres private opplevelser med litteratur? (Kjelen, 2015, s. 15). Ifølge Rødnes må elevenes verden og skolens tekstverden settes i dialog for å utvikle engasjerte og tolkende lesninger. Når litteraturundervisning blir upersonlig og den estetiske dimensjonen holdes tilbake vil det ikke engasjere (Rødnes, 2014, s. 9-10). Med mer tid og større plass, tverrfaglighet og engasjement rundt skjønnlitteratur vil man kunne legitimere mange av skolens mål og tilrettelegge og tilpasse for ulike elever ifølge mine informanter. Kjelen skriver at litteraturlæreren står ovenfor en utfordring i å balansere estetiske og efferente lese måter, men ved å drøfte elever sine tekstresponser er det mulig å ta hensyn til begge (Kjelen, 2015, s. 17).

Siden jeg har slått sammen svarene på hvordan og hvorfor informantene arbeider med skjønnlitteratur, vil jeg nå først drøfte hvordan informantene konstruerer seg selv som lærerutdannere med fokus på hva som leses i lærerutdanningen. Etter det følger diskusjon om hvordan og hvorfor informantene mener man bør lese med vekt på både grunnskolen og lærerutdanningen.

## **Konstruksjon av seg selv som lærerutdannere**

Når informantene omtaler seg selv som lærerutdannere, legger de erfaringsbegrepet, altså egen lesing av litteratur som premiss for at de har fått den jobben de har eller for at de er der

de er i livet. Deres sterke tro på effekten av litteratur som leseopplevelse påvirker ikke bare deres tanker om arbeid med elever og studenter, men legges som et premiss for egen karriere. Dette er et argument for at litteratur har en grunnleggende, ja kanskje mytologisert effekt på informantene og at de gjennom alle deler av sitt liv ønsker å være en leser og at litteratur har en selvsagt verdi (Penne, 2007).

## **Hva leses på lærerutdanningen?**

Fokuset på hva som bør leses for studenter ligger også her på estetiske leseopplevelser, litterær samtale og å bruke verk som kan trigge følelsene til elevene ifølge informantene. Gjennomgående vektlegger alle informantene et opplevelse- individ- og følelsesfokus. Penne omtaler den elevorienterte skolen og at vi nå lever i en medie verden og i en samfunnskontekst som er veldig opptatt av følelser og enkeltindividet. Penne frykter at litteraturundervisningen blir så elveorientert at den går over i omsorg og mister sin faglige dimensjon (Penne, 2012, s. 32). Hennig understreker derimot at lesing må bety noe for den enkelte leser og at man bør appellere til lystlesing (Hennig, 2017, s. 9-11). Hennig, i likhet med Rosenblatt mener at enhver leseopplevelse er unik og den unike forestillingsverden som oppstår for hver elev bør være utgangspunktet for all litteraturundervisning i læringskonteksten (Hennig, 2017, s. 11).

Informantene etterstreber å vise fram så mye litteratur som mulig på lærerutdanningen, mest brukt er romaner, fortellinger og bildebøker. De ønsker å legge opp undervisningen slik at den modellerer hvordan de selv ville gjort det i klasserommet. Her er informantene i tråd med forskning om hva lærerstudenter ønsker, å møte litteratur som de selv kan bruke i sin fremtidige undervisning (Johannesson, 2020, s. 87). Dette peker på et dilemma om tilegning av litteratur i grunnskolelærerstudiet. Skal elevene få opplegg som modelleres for kopiering eller oppmuntres det til mer selvstendig vurdering? Informantene diskuterer ikke dette inngående. Men lærer 2 sier at hun vil vise studentene at litteratur kan brukes til alt, i alle fag og prøver å vise hvordan man kan jobbe tverrfaglig med litteratur. Det kan se ut til at informantene ikke er like bekymret som Penne for at litteraturen brukes som middel til andre mål (Penne, 2010). Lærer 2 reflektere rundt dette når hun trekker frem eksempelet om boken *Når bestemor strøk kongens skjorter* (2000) og sier at det kan gå bekostning av litteraturen i seg selv, men kanskje ikke alltid. Hun tror at jo flere bøker og opplevelser man utsettes for, uansett om det er en introduksjon til et annet tema, kan bidra til gode leseopplevelser. Så selv om litteratur brukes som introduksjon til et annet tema, kan litteraturen ha en kraft og virke i



seg selv ifølge lærer 2. Dette blir igjen et eksempel på at informantene ikke diskuterer dette med læringseffekter, men vektlegger mange møter og mengdetrening med litteratur fremfor å trene opp fiksjonsforståelse. Ingen av informantene problematiserer om empatiutvikling m. v i litteraturen kan overføres til den virkelige verden og at litteraturen fremstilles som sannhet (Penne, 2010, s. 17-23). Samtidig har samtlige informanter mye erfaring fra både forskning og praksis, slik at de vil nok kunne legitimere deres holdninger til litteratur eksplisitt ut ifra forskning, teori og læreplaner.

## **Konstruksjon av hvordan man underviser både som grunnskolelærer og lærerutdanner**

Alle informantene understreker et ønske om at litteraturundervisning får mer synlighet, og ved det mer plass og tid i skolen. Dette er i tråd med hva Penne trekker frem at lærere klager over, de klager over dårlig tid og at de sjeldent rekker å lese romaner med elevene (Penne, 2012, s. 35). Lærer 1 og 3 er spesielt opptatt av å lese hele bøker og ikke kun utdrag. De hevder i likhet med Hennig at jo mer man forstår litteraturen, jo bedre setter man pris på den (Hennig, 2017, s. 31). Et funn som skiller informantenes ulike vektning i litteraturundervisning for elever og studenter er deres tanker om tilrettelegging, og det betydningsfulle i å finne rett bok. Ifølge Stokke vil lærerens tilrettelegging kunne styrke evnen til mentalisering (Stokke, 2018, s. 247-248). Dette nevnes i liten grad for studenter, men nevnes ofte for elever. For få lærerstudenter identifiserer seg som lesere og leser lite, dette er et problem ifølge mine informanter. Må man kanskje tilpasse undervisningen mer til lærerstudentene slik som man gjør med litteraturarbeid og valg av bøker for elever i grunnskolen? Eller trengs det systematisk arbeid med ulike tekster for at studentene skal reflektere over seg selv som lesere? Johannesson viser at praktiserende litteraturlærere egentlig ikke har klart for seg hva hensikten med litteraturen er i skolesammenheng (Johannesson, 2020, s. 89). Informant 1 og 2 trekker frem at samtalen om bøkene de leste på lærerutdanningen var avgjørende og sentral for deres forståelse og verdsetting av litteraturen. Generelt snakker alle informantene mye om viktigheten av å samtale om det man leser.

I Rødnes artikkel mener flere av forskerne som vektlegger erfaringsbasert lesing eller lesing og identitets-utvikling at de har behov for «noe annet i tillegg» (Rødnes, 2014, s. 7). Dette trekker mine informanter også frem, de hevder det er viktig å skape en lesekultur i

klasserommet og å hjelpe elevene til å tolke tekst i fellesskap, slik at elevene ikke sitter alene med det de leser eller lytter til. Dette «noe annet i tillegg» kan gjøres på mange måter, eksempelvis ved tverrfagligarbeid, variasjon i arbeidsmåter og ulike former for motivasjon. Det å starte tidlig og bruke en leken holdning til litteratur fremheves som vesentlig og man må heller ikke undervurdere kontekst. De snakker lite om efferente arbeidsmetoder eller lesestrategier, det kan det være flere grunner til, men det er nærliggende å tenke at samtlige informanter forbinder og foretrekker arbeid med skjønnlitteratur med estetiske arbeidsformer og samtale, opplevelsesbegrepet står sentralt. En slik oppfattelse er i likhet med Hennig sin forståelse av litteratur, hvor han mener at litteratur må leses som en estetisk opplevelse og gi mening for den enkelte leseren (Hennig, 2017, s. 9).

Det er samtalen som hos informantene blir knyttet til både opplevelses- og meningsutvikling. Viser oppfatningene fra dette utvalget av informanter en vending mot mer estetisk lesing i skolen? Disse lærerne er valgt ut ifra et premiss som kanskje også inviterer til estetisk lesing, med vekt på at de er dyktige litteraturlærere som liker å lese. Rødnes som riktig nok undersøker lesing på ungdomskolen og videregående, skriver at når undervisning blir til kunnskap «om og i litteratur», og at lesing blir en del av ferdighets-treningen, vil litteraturopplevelsen reduseres (Rødnes, 2014, s. 7). Rødnes konkluderer med at selv om analytiske tilnærminger i skolen ikke er hovedfokus, bør erfaringsbaserte innganger settes i dialog med analytiske perspektiver. Da blir det sentralt for litteraturlæreren å synliggjøre at analytiske innganger handler om en metode eller noen verktøy for å begrunne og utvikle egen forståelse (Rødnes, 2014, s. 10-13). Dette skulle ikke minst gjelde for lærerutdanningen, men disse informantene berører i liten grad dette perspektivet.

## **Tilegningsproblematikken**

Litteraturlærere spiller en stor rolle i hvordan elever forholder seg til tekst. Elever trenger tilstedeværelse og opplevelser med litteratur, og det krever opplæring og gjentatt øvelse ifølge Rosenblatt (Louise M. Rosenblatt, 1995, s. 214). I likhet med Roseblatt setter informantene store krav til litteraturlæreren og ifølge informantene må litteraturlæreren være: «oppdatert på litteratur», «lese masse for elevene» og «ikke la rutiner styre innholdet». Man må «finne riktig bok» og sjanger for hver elev, «hjelpe elevene gjennom de ulike fasene i lesingen» og «bruke høytlesing fremfor skjerm». Læreren må «bruke seg selv aktivt i undervisningen» og «finne

nøkkelen til hver elev». En god litteraturlærer er «selv engasjert» og «gleder seg over litteraturen sammen med elevene».

Hennig skriver at læreren har en stor rolle i dagens klasserom og må ha innsikt og kunnskap om alle de kunnskapsfelt litteraturen kan hente tematikk fra, samt innsikt i hver enkeltelev sine tanker og følelser (Hennig, 2017, s. 19). Lærer 3 reflekterer over at ikke alle barn liker fortellinger, men konkluderer med «Det tenker jeg stort sett handler om formidlingsmåte». Fortellingsdidaktikken er ifølge henne sterkt knyttet til lekende metoder i skolen. Samtlige informanter ilegger altså læreren et stort og viktig ansvar. Rendyrker man informantens perspektiv kan det se ut som om en leken og engasjert lærer og bruk av samtale, estetiske arbeidsformer, gjerne også dramatisering vil kunne få de fleste elever til å bli engasjert i litteratur og å bli lesere. I liten grad berøres selve lesningen gjennom andre strategier.

Hvis informantene oppvurderer litteratur og ønsker at sine studenter skal formidle dette synet videre til sine elever, kan det for elever/studenten oppleves som oppfordring til å ta del i «spillet» som Penne skriver om, og elevene vil muligens frykte konsekvensene av å ikke oppfylle gjeldende forventninger eller opplevelser (Penne, 2007).

## **Begrunnelser for grunnskole- og lærerutdanneres litteraturundervisning**

Samtlige informanter vektlegger opplevelseselementet som det viktigste å ta med seg fra litteratur. Informantene definerer ikke begrepet leseopplevelse, men de nevner at lese- og litteraturopplevelser ikke kun er individuelle. Litteraturopplevelser kan være så mye, det kan være å høre på lydbok, samtale om noe man har lest, dramatisering, muntlig fortelling eller store tverrfaglige prosjekter hvor man dykker inn i de ulike karakterene eller universene. Dette kan påvirkes av mange ting, eksempelvis kontekst, stemning, stemmebruk og lukter ifølge lærer 2 og 3. Hennig skriver at en forestillingsverden er en unik verden som oppstår i møte mellom individ og tekst (Hennig, 2017, s. 11). Denne forestillingsverden kan utdypes eller hjelpes inn gjennom samspill med andre og ved å bruke flere sanser ifølge lærer 2 og 3. Derfor er samtalen om litteratur vektlagt – det er den hyppigst nevnte konteksten som kan utdype opplevelsen av litteratur.

I motsetning til Penne (2012) sine informanter som har vage begrunnelser for hvorfor litteratur er viktig, begrunner alle mine informanter nøyaktig og mange grunner til hvorfor litteratur er vesentlig. Her er mine informanter mer i tråd med det Penne omtaler som læreplanens skråsikre forhold til litteratur som kobles til store tema som kultur og identitet (Penne, 2012, s. 32).

Samtlige informanter mener at skjønnlitteratur kan påvirke liv og bidra til en endring eller innsikt. Lærer 3 snakker om identifikasjonen og at man kan se at det finnes andre typer liv enn livet man selv lever. Hun tror at litteratur kan bidra til å gi håp for mange. Lærer 2 sier man blir dannet og klokere av å lese bøker, men at man må lære seg å ta med «disse historiene i banken sin». For å klare dette må man lese mye og finne de bøkene som treffer følelsene ifølge lærer 3. Dette korrelerer med hva Rosenblatt vektlegger om transaksjon og estetisk lesing. Mulighetene litteratur gir til å identifisere eller sympatisere med andre sine erfaringer og følelser. Men for å få dette til kreves det opplæring og gjentatt øvelse og litteraturlærere spiller en sentral rolle (Louise M. Rosenblatt, 1995, s. 36,214).

## **Utfordringer i dagens skole**

Utfordringene som er beskrevet i analysedelen viser at informantene mener vi har flere utfordringer i skolen i dag enn før. De trekker frem det mangfoldige klasserommet, digitale medier og at elever kjeder seg mye. Det kan se ut som informantene i likhet med Petersson sine funn, mener at litteraturen sitt emosjonelle og kognitive potensial ikke utnyttes nok i skolen. Petersson hevder at det kan være en av grunnene til at mange elever opplever lesing av skjønnlitteratur som lite motiverende (Petersson, 2006, s. 28). Hvis generell litteraturundervisning i dagens skole er sterkt preget av strategier og instrumentelle metoder er det kanskje forståelig at elever kjeder seg og har vanskelig for å holde fokus som informantene påpeker. Hvis litteraturfaget engasjerer, læreren streber etter å finne litteratur som berører og lar elever ta del i muntlig fortelling, vil det ifølge lærer 3 kunne være en motvekt til at elever kjeder seg. Engasjement er motsatt til kjedsomhet.

Informantene reflekter rundt at ikke alle elever får det samme ut av alle bøker, opplevelser og tema. Vi har flere språk og kulturer inn i klasserommene enn noen gang, som kanskje gjør det enda vanskeligere å legge opp undervisning som treffer alle. Lærer 2 har en holdning om og påpeker at «dem høla får man aldri helt tetta» hvor hun snakker om de ulike forkunnskapene

elevene har med seg fra hjemmet og at noen elever ikke er lesere. Dette er en bekymring de andre informantene deler når de snakker om utfordringer litteraturen står ovenfor i skolen i dag. Informant 3 legger vekt på at fortellingsmønstre er like i ulike kulturer og det kan åpne for mangfold om læreren er bevisst dette.

Samtlige av informantene trekker frem at det er mer utfordrende å være lærer i dag og at elevene sliter med å finne ro og fokus. Lærer 3 kobler også stress som rapporteres av barn og unge opp mot det digitale og at det er så flyktig. Har den digitale verden overtatt mange av de elevene som ellers kunne falt inn i litteratur? Vil man i dagens skole kunne få til den samme gleden rundt en roman, teater og muntlig fortelling som film, sosiale medier og nettspill? Vil elever alltid foretrekke skjerm eller kan litteratur, historier og estetiske arbeidsformer «konkurrere» med det? Peterssons forskning understreker at holdninger til litteratur og hvordan litteraturundervisning håndteres er viktig for å motvirke at boklesing minker (Petersson, 2006, s. 22).

Penne hevder at mye teori er basert på at alle elever er like i møte med fiktive verdener, og at den teorien er tilpasset elever som allerede er lesere. I dag møter elever ofte fiksjonen fra andre medier enn litteraturen og det er stadig færre som leser litteratur (Penne, 2010, s. 18). I kontrast til mine informanter og Hennig som vektlegger opplevelsesaspektet ved lesing, hevder Penne at det aller viktigste blir hvordan elevene leser og at samtidens elever må bli tekstkompetente på en helt ny måte. De må forstå hvordan og hvorfor en tekst beveger oss. «Opplevelsesaspektet ved lesingen er ikke nok, det er noe som hører fritidslesingen til» (Penne, 2010, s. 23). Lærere trenger ny didaktisk kunnskap om hva de skal gjøre for å lære elevene et metaspråk og bevissthet om den nye medieverden (Penne, 2010, s. 17-23).

Det utvidete literacybegrepet som inkluderer film, sangtekster og SOME er lite framme i samtalen. Elever i dag har flere alternativer som raskere stimulerer og gir de «belønning» en å sette seg ned med en bok. Det er lettere å gå til det eller noe mer passivt som en film ifølge lærer 1. Det kan være vanskelig å vite hvilken rolle litteraturen har i en skole hvor læreplanene har et bredt tekstbegrep som omfatter andre medier (Kåreland, 2009, s. 9-13). Så kanskje må vi, i likhet med det Penne hevder se etter andre innganger til litteraturen i dagens medieverden (Penne, 2010, s. 17-23). Det er ikke like selvsagt at det du velger å gjøre på fritiden er å lese bok, da mulighetene er så mye større i dag enn tidligere. Distraksjoner har i

all tid alltid funnets, men kanskje ikke vært en like stor del av selve skolehverdagen som i dag?

Artikkelen til Gabrielsen og Blikstad-Balas kan som nevnt i teoridelen leses som et argument for å revurdere hva vi vil med litteraturundervisningen i dagens skole (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Johannesson hevder at funnene til Gabrielsen og Blikstad-Balas kan forstås i lys av høyhastighetssamfunnet og truende instrumentalistiske strømninger som læringsutbytte og målinger (Johannesson, 2020, s. 89). Lærer 3 er bekymret for lærere sitt pedagogiske handlingsrom og er skeptisk til markedskreftene, testing og mye politisk styring i skolen. Lærer 2 er enig i at markedskreftene nok styrer mye av hvilket innhold og hva man ender opp med å lese, men ser samtidig at de kan bidra med en form for motivasjon. Da eksempelvis lesekonkurranser arrangert av forlag og butikker. Informantene ser at lesing av bøker og bruk av fortellinger kan være en motvekt til det digitale høyhastighetssamfunnet og utfordringer med det mangfoldige klasserommet. Skjønnlitteratur kan virke samlende og skape ro. Skaper informantene et bilde av en skole som blir stadig mer styrt av markedskrefter, testing og at det er en motsetning til estetiske arbeidsformer og arbeid med litteratur?

Alle informantene har jobbet i skolen med den elevmassen som i dag er i norske klasserom, perspektivet på institusjonene er innenifra og preget av deltagelse. Samtlige tror at litteraturen har hatt og har for liten plass. Å gi skjønnlitteratur og estetiske arbeidsmåter større plass i skolen vil være en god måte å nå en endret elevmasse og flere elever, de legger vekt på subjektivitet og innlevelse. Har informantene inntatt en posisjon som misjonærer i en tid hvor litteraturen er under press? Henger dette sammen med erfaringsbegrepet som står sentralt som inngang til intervjuene med vekt på hvilken litteratur som skaper langvarige spor? Det er bemerkelsesverdig hvor samstemte alle informantene er her. Det kan tenkes at jeg ikke har fanget opp alle ulikhetene mellom informantene og at jeg indirekte har sett etter likheter. Kanskje kan det også komme av den narrative diskursen mellom intervjuer og intervjuede, dialogen som også åpner for studentforskerens subjektivitet i møte med lærerutdannere. Jeg ønsket å undersøke litteraturoppfatninger hos tre erfarne og interesserte lærerutdannere med solid lærererfaring fra undervisning med barn. Skapte det en felles fortelling ut fra en implisitt førforståelse om skjønnlitteraturens iboende positive kraft?

## 6. Oppsummering og avslutning

Hvem ønsker informantene å være i møte med litteraturfaget? Informantene er bærere av tradisjoner og gjennomgående i alle intervjuene er deres tro på skjønnlitterære bøker og fortellinger. For å skape gode lesere og langvarige leseopplevelser er mine informanter unisone i sine svar, lesing og opplevelse av skjønnlitteratur, estetiske, gjerne lekende arbeidsformer og tolkningsfellesskap er det som skal til. Man må bruke tid, lage store prosjekter, lese hele bøker og lete etter mening sammen. Ved samtale om litteratur kan man få hjelp til å tolke, forstå og oppleve at andre og en selv er en del av en større forestillingsverden. Informantene bekrefter og utdyper flere av poengene og utfordringene fra teoridelen. Eksempelvis er samtlige informanter sitt fokus på estetisk lesing, transaksjon og opplevelse i tråd med Rosenblatt, Iser og Hennig (Hennig, 2017; Iser, 1978; Louise Marie Rosenblatt, 1994).

For dei som er vel bevandra i humanvitskapleg forskning, er det ingen løyndom at svært ofte – i motsetnad til det folk flest trur – er refleksjon over metode ikkje noko ein gjer før ein forskar, men snarare noko som følgjer etter denne. Det dreier seg såleis om ein type sisterefleksjon eller nest sisterefleksjon (Agamben, Giorgio (2008) i (Brekke, 2023, s. 32).

I datamaterialet finner jeg eksempler på informantens historier om fortid, nåtid og fremtid, samt egne refleksjoner over seg selv i de ulike fasene. (Riessman, 2008, s. 28). Når man legger til medkonstruksjon som oppstår i intervjusituasjonen, samt hvordan informantene muligens ønsker å fremstille seg selv, kan det være mange identiteter og versjoner av den samme personen som kommer frem i et intervju (Riessman, 2008, s. 28-31). Men informantene trekker frem litteraturen både som en begrunnelse for egne valg, eget liv og som en mulig løsning for mange ulike områder i skolen og på lærerutdanningen. Det er gjennom en identitet som lesende lærer de svarer og det vil muligens påvirke deres svar og er kun en av mange identiteter informantene har (Riessman, 2008, s. 28).

Informantenes erfaringer gir tydelige meninger om bruk av litteratur i skolen. Samtlige har håp knyttet til litteraturundervisning, og ser store utfordringer for fremtidens skole. Dette kan det være vanskelig å legge fra seg, slik at informantene i noen grad kanskje inntar en

«misjonerende» holdning til litteratur i intervjusituasjonen, spesielt med tanke på at jeg er en lærerstudent som skal ut i informantene sitt yrke. Det er rimelig å tenke at det kan være vanskelig å skille seg fra en underviserrolle. Muligens vil de vektlegge noen ting mer enn andre og kanskje unnlate å være helt ærlige om personlige opplevelser og utfordringer. Dette kan det være flere grunner til, eksempelvis ønske om å overføre deres tanker om god undervisning til meg som lærerstudent, det er vanskelig å huske alt korrekt eller de ønsker å konstruere en verdig historie om eget liv. Riessman skriver om medkonstruksjon i intervjuet hvor informantene vet hvilken rolle jeg har, slik at de muligens hadde snakket annerledes om tema med en venn eller en kollega (Riessman, 2008, s. 32).

Problemstillingen i denne oppgaven undersøker oppfatninger av litteraturundervisningens praksis med bakgrunn i informantenes framstillinger av egne leseerfaringer. Det subjektive erfaringsperspektivet i lesing av fiksjon tematiserer at nye unike verdener trer fram gjennom litteratur på den ene eller andre måte. Dette er leseerfaringer som må læres og opplevelse er sentralt. Opplevelsesbegrepet knyttet til erfaring over tid framstår i intervjuene nesten som oppvurderte akademiske og didaktiske dyder for lesing. Det trengs gode lærere eller rollemodeller som har kunnskap om mange ulike sjangere og verk for at eleven skal utvikle sin livsverden og skjønnlitteratur kan ifølge informantene bidra. Utsettes man for mye litteratur og møter litteratur som vekker følelser vil man ifølge mine informanter kunne få langvarige leseopplevelser. Da er elevene som lærer 2 sier «inne i hamsterhjulet og ting vil gå av seg selv». Man må lese mye for å bli en god leser og for å kunne sette pris på litteratur (Hennig, 2017, s. 72).

Blir dermed lærerens viktigste jobb få elevene inn i en kontekst og et fellesskap hvor lesing oppleves som noe godt og meningsfullt? Tverrfaglig undervisning, muntlig fortelling, samtale, arbeid med roman eller bildebok er for disse informantene ulike midler for å oppnå målet om å få elever og studenter til å lese mye og skape langvarige spor.



# Vedlegg A: informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Litteraturens påvirkningskraft*

*Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke muligheter litteratur kan åpne opp. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.*

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å innhente data til mitt masterprosjekt. Jeg skal skrive om hvilke muligheter litteratur kan åpne opp. Kan skjønnlitteratur være med på å påvirke, danne eller endre folk sine liv, og i tilfelle hvordan? Hvordan oppstår eventuelt disse leseropplevelsene og hvordan/ hvorfor bør man da ønske å oppnå dette i klasserommet. Hvordan skaper man de gode leserne og de gode leseropplevelsene? Oslomet og veileder Inger Vederhus

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Oslomet og veileder Inger Vederhus er ansvarlig for prosjektet

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har fått din kontaktinformasjon fra Inger Vederhus og ønsker å intervjuer deg om tema litteratur og litteratur i skolen. Jeg vil også intervjuer 2-4 andre lærerutdannere med norsk som fagfelt og med lang fartstid i grunnskolen. Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du delta på et semi-strukturert intervju med varighet 30-60 min. Jeg vil under intervjuet stille spørsmål om dine personlige erfaringer om og med litteratur, samt dine tanker om litteraturundervisningen i grunnskolen og på lærerutdanningen. Jeg vil ta notater og lydopptak fra intervjuet. Jeg vil bruke appen diktafon-appen for sikker behandling av data. I ettertid vil

jeg transkribere og slette all data. Det vil bli mulig for deg å lese gjennom intervjuet når det er ferdig transkribert hvis ønskelig.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på et semistrukturert intervju med varighet 30-60 min. Jeg vil under intervjuet stille spørsmål om dine personlige erfaringer om og med litteratur, samt dine tanker om litteraturundervisningen i grunnskolen og på lærerutdanningen. Jeg vil ta notater og lydopptak fra intervjuet. Jeg vil bruke appen diktafon-appen for sikker behandling av data. I ettertid vil jeg transkribere og slette all data. Det vil bli mulig for deg å lese gjennom intervjuet når det er ferdig transkribert hvis ønskelig.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg og Inger Vederhus som vil ha tilgang til innsamlet data. Intervjuene oppbevares i diktafon-appen som sikrer trygg lagring av informasjonen frem til det er transkribert. Når jeg har transkribert ferdig vil jeg erstatte navnet og personopplysningene dine med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Det vil ikke være mulig for utenforstående å vite hvem av intervjuobjektene som blir sitert.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslomet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene  
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende  
å få slettet personopplysninger om deg  
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Oslomet ved Inger Vederhus. Mobil: +47 915 56 739. E-post: [inger.vederhus@oslomet.no](mailto:inger.vederhus@oslomet.no)

Student Andrea Rusten Finvold. Mobil: 41507205. Epost: [Andrea\\_finvold@hotmail.com](mailto:Andrea_finvold@hotmail.com)

Personvernombudet ved OsloMet er Ingrid S. Jacobsen. Personvernombudet kan nås via e-post: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Inger Vederhus*  
(Forsker/veileder)

*Andrea Rusten Finvold*

---

-----

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*litteraturens påvirkningskraft*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i semistrukturertintervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg B: Intervjuguide

## Intervjuguide NSD

### Personlig

Kan du huske å ha lest noe som påvirket deg?

Hva tror du var spesielt med akkurat den boken eller det du leste?

Hvordan tror du den boken eller det du leste har påvirket deg videre i livet?

- Har den ført til at du har tatt noen valg du kanskje hadde vært foruten?
- Noen historier du bærer med deg?

Hvilken rolle har litteraturen i livet ditt i dag?

Kan du selv huske en god leseropplevelse fra barndommen?

Kan du selv huske en spesiell lærer som motiverte deg i lesing?

Hvordan har du hatt med deg den boken videre i ditt liv?

### Skolerettet

Tenker du selv at gode litteraturopplevleser er viktig for fremtidens barn og unge?

- Hvorfor?

Hvordan tror du disse leseropplevelsene oppstår?

Hvordan og hvorfor bør man ønske å oppnå dette i klasserommet?

Hvordan skaper man de gode leserne og de gode leseropplevelsene tenker du?

Kan skjønnlitteratur være med på å påvirke, danne eller endre folk sine liv, og i tilfelle hvordan?

### Lærerutdanningen

På hvilken måte tror du litteraturen har gjort at du i dag selv er lærerutdanner med spesialisering på litteratur?

Hvordan bruker du litteraturen i ditt arbeid med å utdanne fremtidens lærere?

Hva tenker du er det viktigste du vil lære bort til fremtidens lærere?

Hvis du har et håp eller en drøm om litteraturundervisning i skolen i dag, hvordan ser det ut?

# Vedlegg C: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

## Referansenummer

659880

## Vurderingstype

Standard

## Dato

20.09.2022

## Prosjekttittel

Litteraturens kraft

## Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

## Prosjektansvarlig

Inger Vederhus

## Student

Andrea Rusten Finvold

## Prosjektperiode

06.09.2022 - 31.05.2023

## Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

## Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

## [Meldeskjema](#)

### **Kommentar**

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### **VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.5.2023.

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

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante

og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!



# Litteraturliste

- Blikstad-Balas Roe, A. (2020). Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet. I. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, Ø. (2023). *Religionshermeneutikk : forståing i ei polarisert tid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brink, L. (2006). skönlitteraturens väg til klassrummet. I *Läsa bör man ...? : den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skönnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode : menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse : innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Iser, W. (1978). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Johannesson, M. (2020). *Det skönnlitterære tekstutvalget i norsk lærerutdanningen – litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser og dannelsesperspektiv* OsloMet - Storbyuniversitetet.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta didactica Norge*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kåreland, L. (2009). *Läsa bör man ...? : den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax.
- Opplæringslova. (2022). Opplæringslova (1-1).
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid : norsk på ungdomstrinnet : å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetperspektiv* Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo Unipub, Oslo.
- Penne, S. (2007, 2007). Min mening og min verden: om kulturer, klasser og litteraturundervisning på ungdomstrinnet. (s. 231).
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? : politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I(s. [32]-58). Oslo: Novus.
- Pettersson, M. (2006). «Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur?» - Om blivande svensklärare som läsare
- . I *Läsa bör man ...? : den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen damm.

- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (3. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Sout Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th. utg.). New York: Modern Language Association of America.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet:Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi* (bd. nr. 178). Bergen: Fagbokforl.
- Skarstein, D. & Vederhus, I. (2020). *Jon Fosse i skulen*. Oslo: Samlaget.
- Stokke, R. S. (2018). Å møte andre livsverdner i litteraturen. I E. S. T. Ruth Seierstad Stokke (Red.), *Møter med barnelitteratur, introduksjon for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangerås, T. M., OsloMet, s. & OsloMet - storbyuniversitetet Institutt for arkiv, b.-o. i. (2018). *"How literature changed my life" : a hermeneutically oriented narrative inquiry into transformative experiences of reading imaginative literature* Department of Archivistics, Library and Information Science, OsloMet - Oslo Metropolitan University, Oslo.
- Tønnesen, E. S. (2007). Inn i teksten - ut i livet : nøkler til leseglede og litterær kompetanse. I E. S. T. Marianne Lillesvangstu, Hanne Dahll-Larssøn (Red.), *Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.)* (bd. nr. 169). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. *Fagets relevans og sentrale verdier ( Norsk (NOR01-06) )*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>