

**Anita Bergseth**

---

# **Lesemotivasjon og lesestimulering**

**Korleis nå den enkelte lesar**

Lesestimulerande prosjekt i skulen har beviseleg positiv effekt i prosjektperioden, men langtidseffekten er det ikkje like lett å sjå. Dette er eit forsøk på å kunne sei noko om desse langtidseffektane. Med utgangspunkt i prosjektet «Lesarhistoria – ny veg til lesaren» forsøker eg å få ei forståing for nokre av deltakarane sine opplevingar i prosjektperioden. På bakgrunn av intervju med prosjektdeltakarar og tidlegare forskning kring leseteori definerer eg deltakarane som ulike lesarar og forsøker å skildre korleis deltaking i dette prosjektet kan seiast å ha påverka dei som lesarar.

Projects intended to stimulate reading are proven to have a positive effect while it is ongoing, but it is more difficult to say anything about its long-term effects. This paper is an attempt to say something about these long-term effects. Based on the project «Lesarhistoria – ny veg til lesaren» I am attempting to get an understanding of a few of the participants' experiences of this project. On the basis of interviews with participants and previous research on reading I will define the participants as different readers and attempt to describe how project-participation may have affected them as readers.

## Innhold

|  |    |
|--|----|
| 1. Introduksjon .....  | 5  |
| 1.1 Motivasjon.....  | 5  |
| 1.2 Bakgrunn.....  | 6  |
| 1.2.1 «Lesarhistoria – ny veg til lesaren».....                          | 6  |
| 1.2.2 Del-prosjektet i Sogndal kommune.....                              | 7  |
| 1.2.3 «Den aktive dialogen» - bachelorprosjektet.....                    | 8  |
| 1.2.4 Litteratur om prosjektet «Lesarhistoria – ny veg til lesaren»..... | 10 |
| 1.2.5 Masterprosjektet sitt mål.....                                     | 10 |
| 1.3 Problemstilling.....   | 11 |
| 2. Teoretisk grunnlag .....  | 12 |
| 3. Litteraturgjennomgang .....   | 14 |
| 3.1 Lesing som transaksjon.....  | 14 |
| 3.2 Lesing og literacy i skulen .....                                    | 17 |
| 3.2.1 Tilgang til fellesskapet .....                                     | 19 |
| 3.3 Barns lesing.....  | 20 |
| 3.4 Leseprosjekt og leseengasjement .....                                | 22 |
| 4. Metode .....  | 24 |
| 4.1 Det kvalitative intervjuet .....                                     | 24 |
| 4.2 Det kvalitative intervjuet som metode.....                           | 26 |
| 4.3 Datamaterialet .....   | 28 |
| 4.4 Rekruttering og utval.....   | 28 |
| 4.4.1 Årsaker til ikkje-deltaking .....                                  | 30 |
| 4.5 Intervjuguide .....  | 31 |
| 4.6 Digital møtestad.....  | 33 |
| 4.7 Gjennomføring av intervjuet.....                                     | 34 |
| 4.7.1 Intervju i praksis .....   | 35 |
| 5. Diskusjon.....  | 36 |
| 5.1 Skildring av mine fire kategoriar .....                              | 37 |
| 5.1.1 Lesande rollemodellar.....   | 38 |
| 5.1.2 Fellesskapet i klassen .....                                       | 41 |
| 5.1.3 Tilgang til litteraturen .....                                     | 43 |
| 5.1.4 Autonomi i litteraturval.....                                      | 44 |
| 5.2 Lesarane .....   | 46 |

|   |    |
|---|----|
| <b>5.2.1 Den efferente lesaren</b> .....        | 47 |
| <b>5.2.2 Den estetiske lesaren</b> .....        | 54 |
| <b>5.2.3 Den engasjerte lesaren</b> .....       | 60 |
| <b>5.2.4 Den pliktoppfyllande lesaren</b> ..... | 66 |
| <b>5.2.5 Den sosiale lesaren</b> .....          | 71 |
| <b>6. Oppsummering og vidare arbeid</b> .....   | 76 |
| 7. Litteraturliste: .....                       | 79 |
| Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....              | 84 |
| Vedlegg 2: Intervjuguide.....                   | 88 |

# 1. Introduksjon

## 1.1 Motivasjon

Mitt første møte med prosjektet «Lesarhistoria – ny veg til lesaren» var under min første praksisperiode hjå Sogndal bibliotek i januar 2016. Prosjektet vart gjennomført i perioden 2015 – 2018 i gamle Sogn og fjordane fylke, i eit samarbeid mellom Sogn og fjordane fylkesbibliotek, fleire kommunar i fylket (blant anna Sogndal) og OsloMet (då Høgskolen i Oslo og Akershus). Som del av praksisperioden fekk eg vere med barne- og ungdomsbibliotekar Eli Kjos-Wenjum på eit klassebesøk som var del av dette prosjektet. Etter eit kvarters biltur og lemping av kassar breiddfulle av bøker, kom me inn til ein tydeleg forventingsfull skuleklasse som helste oss velkommen med gledesutrop. Mi rolle i dette besøket var minimal, eg var observatør og bærehjelp. Men opplevinga i dette klasserommet har vore med meg sidan, gjennom utdanningsforløp og seinare stillinga som biblioteksjef i Sogndal kommune. Eli sitt engasjement og dyktigheit i formidlinga, forholdet ho hadde til elevane og gleda og forventinga eg såg hjå elevane har vore ein stor inspirasjon for meg sidan. Då eg i dagane etter klassebesøket fekk lov å lese breva elevane skreiv til Eli vart det klart for meg at det var noko spesielt med dette leseprosjektet og måten det vart oppbygd på. Brev synt ei stor utvikling hjå elevane og ei glede over litteraturen, og det var tydeleg at formidling i denne forma fungerte, og den fungerte godt. Den faglege tyngda til lærar og bibliotekar kombinert med ei personleg viking basert på samtale med den enkelte elev over tid verka til å vere ei vinnande oppskrift.

I 2019 blei eg tilsett som biblioteksjef i Sogndal kommune. I løpet av tida eg har jobba i kommunen har eg sett eit behov for å auke biblioteket si rolle i skulane våre. Det gjeld både i skulane og oppvekstsektoren si satsing og finansiering av den enkelte skule sitt bibliotek, men òg folkebiblioteket sitt bidrag i denne auka satsinga på skulebiblioteka. Det er eit auka fokus og satsing på lesing og skulebibliotek frå statleg hald, seinaste eksempel er framlegg til statsbudsjettet for 2023 der tiltak som fremjar leselyst og litteraturformidling i skulane får ei auka satsing. Ei økonomisk satsing, med dei føringane det medfører, er første steget. Men når finansieringa er lova, er det behov for litteraturformidlarar og lærarar å vite korleis ein skal nå fram til lesarane. Då er det avgjerande å snakke med lesarane, og ikkje-lesarane, om deira leseopplevingar på godt og vondt. Som nemnt over såg eg eit stort potensiale i

tilnærminga i Lesarhistorie-prosjektet, den direkte og personlege formidlinga verka som eit særskilt effektivt utgangspunkt. Mitt masterprosjekt let meg utforske både tilnærminga i Lesarhistorie- prosjektet og deltakarane sine leseopplevinga. Samtidig får eg høyre frå elevane sjølve korleis dei opplevde leseinstruksjonen og litteraturformidlinga på deira skule i denne perioden. Slik eg ser det kan mitt masterprosjekt gje nokre innsikter i, og frampeik til vidareutvikling av, litteraturformidling og leseinstruksjon. På same tid kan det til ei viss grad bidra til å synleggjere både behovet for, og effekten av, ei auka satsing og fokusering av litteraturformidling og leseinstruksjon i praksis ute i skulane, både i min eigen kommune og andre.

## 1.2 Bakgrunn

### **1.2.1 «Lesarhistoria – ny veg til lesaren».**

Prosjektet «Lesarhistoria – ny veg til lesaren» var initiert av Sogn og fjordane fylkesbibliotek (no Bibliotekutvikling Vestland), i samarbeid med fleire kommunar i fylket og representantar frå Institutt for arkiv, bibliotek og informasjonsvitskap ved OsloMet. Prosjektperioden var frå 2015 til 2018. Omgrepet «lesarhistorie», som prosjektet tek utgangspunkt i, er henta frå Kåre Kverndokken si bok Gutter og lesing (2013). Omgrepet lesarhistorie er omfattande, og inneheld meir enn ein lesar si lesekompetanse, leseflyt, leseforståing og forståingsevne. I ein lesar si lesarhistorie ligg òg lesaren sine haldingar til lesing, dei lesande rollemodellane ein har kring seg, moglege tema og interesser som kan motivere til lesing, lesaren sine digitale vanar, bruk av bibliotek og lesaren si meta-tenking kring lesinga (Kverndokken, 2013).

Prosjektet hadde som mål å utvikle formidlingsmetodar med utgangspunkt i barn og unge sine lesarhistoriar og auke kunnskapen om korleis ein kan skreddarsy formidlinga til den einskilde. Prosjektet ynskte å nytte kunnskapen som ligg i skulen og i biblioteket.

Læraren/pedagogen sin kunnskap om borna og bibliotekaren sin kunnskap om litteratur ville skape grunnlag for å skreddarsy formidlingsarbeidet til den enkelte elev. Ulike formidlingsmetodar vart utprøvde i del-prosjekt i kommunar i fylket (Sogn og fjordane fylkesbibliotek, 2018). Planar for fem ulike del-prosjekt vart utarbeidd i samarbeidd med ei ressursgruppe og forskarar frå OsloMet (den gong HIOA). Del-prosjekta hadde varierende målgrupper og storleik, men alle føresette tett samarbeid og oppfølging mellom

folkebiblioteket og institusjonane dei samarbeidde med (Vestland fylkesbibliotek, udatert). Fem kommunar deltok i prosjektet; Sogndal, Balestrand, Gloppen, Bremanger og Florø.

### **1.2.2 Del-prosjektet i Sogndal kommune.**

I Sogndal kommune var samarbeidet mellom Sogndal bibliotek og 6.klasse ved Kaupanger skule. Hovudmålet med dette del-prosjektet var å vidareutvikle eksisterande skulebesøk, og finne ein måte å treffe med individuelle bokval til den enkelte elev for å auke lesemotivasjonen (Sogn og fjordane fylkesbibliotek, 2018). I det følgjande vil barne- og ungdomsbibliotekar Eli Kjos-Wenjum og lærar Kristin Fossnes bli omtalt som høvesvis «bibliotekaren» og «læraren». For skulen og læraren var det òg eit ynskje om å skape eit lesande miljø for elevane på 6. og 7. trinn. Brev a elevane skreiv lot bibliotekaren bli betre kjend med eleven og finne ut kva som kunne motivere hen, og gjorde det slik lettare å finne bøker som passa lesaren sine interesser og ynskjer. Bibliotekar og lærar samarbeidde tett i prosjektperioden, noko som gav bibliotekaren kjennskap til den enkelte elev og deira lesenivå, og som bidrog til å finne bøker som kunne auke eleven si lesemeistring og leselyst. Både lærar og bibliotekar opplevde i løpet av prosjektperioden at deira rolle som lesande rollemodellar for elevane vart styrka og dei sto fram som eit «team med same agenda» (Sogn og fjordane fylkesbibliotek, 2018).

I dette prosjektet arbeidde bibliotekaren og klassen ved Kaupanger skule med brev som formidlingsmetode. Bibliotekaren følgde slik elevane over to år, og elevane skreiv mellom tre og fem brev kvar til bibliotekaren. Kontakten mellom bibliotekar og elevar i dette prosjektet starta med at bibliotekaren først sendte eit brev som blei lese høgt i klassen. Her skildra ho litt av si eiga lesarhistorie, kva ho likte å lese, kva andre interesser ho hadde, og hennar sterkaste leseoppleving. Elevane fekk så tid og hjelp i klassen til å skrive eit tilsvarande svarbrev til bibliotekaren der dei skildra sine interesser, med meir. På bakgrunn av desse breva valde bibliotekaren ut ei bok til kvar enkelt elev, med omsyn til eleven sine interesser og lesenivå. Bøkene vart formidla og overrekt i bokpratlar for klassen, der bibliotekaren formidla alle bøkene som skulle overrekkast til ein særskilt elev. I tillegg hadde ho alltid med seg bokassar som vart sette opp i klasserommet som elevane kunne forsyne seg fritt av. Elevane fekk deretter tid i skuletimane til å lese boka dei hadde fått, før dei skreiv eit brev til bibliotekaren som «svar» på boka. Her skildra eleven si meining om boka og ynskjer for

neste bok. Denne utvekslinga føregjekk over to år og resulterte i eit sett brev frå elevane. Brevsettet vart utgangspunktet for mi bachelor-oppgåve.

### **1.2.3 «Den aktive dialogen» - bachelorprosjektet**

Mitt prosjekt i bachelor-oppgåva var å undersøke om deltaking i eit leseprosjekt, med skreddarsydd formidling, hadde nokon innverknad på elevane sine litterære preferansar. Med utgangspunkt i Mikael Bakhtin og Ragnar Rommetveit sine teoriar kring dialog, vurderte eg korleis breva elevane skreiv og bøkene bibliotekaren delte ut kunne sjåast som ytringar og svar i ein pågåande dialog, og korleis denne dialogen kunne påverke dei unge sine litterære preferansar. Som eit biprodukt av denne eine dialogen, vart det òg klart for meg at det gjekk føre seg dialogar på fleire nivå i prosjektet. Det var ikkje berre ein dialog mellom den einskilde elev og bibliotekaren, men det vart òg tydeleg ein dialog og samtale som gjekk føre seg innåt i klassen, elevane samtalte seg i mellom om bøkene dei las og leseopplevingane dei hadde. Elevane delte erfaringar frå leseopplevinga og meiningane dei hadde gjort seg om litteraturen dei las (Bergseth, 2018). Utviklinga til den enkelte elev, som ei følgje av deltaking i denne dialogen, kunne sjåast i breva dei skreiv. Det var ei utvikling, ikkje berre i det dei las, men òg i korleis elevane formulerte setningane sine, korleis dei snakka om litteraturen og korleis dei reflekterte kring eiga lesing.

Utvekslinga av brev og bøker mellom elev og bibliotekar fungerte i dette prosjektet som ei form for dialog. Som menneske er me dialogisk innretta, me har ei medfødt evne til å «lese» andre menneske, tolke dei, tilpasse seg og respondere på det andre seier og gjer (Bakhtin og Rommetveit i Bergseth, 2018). Bakhtin ser dialog som kontekstbotne ytringar, ytringa peikar bakover til tidlegare ytringar og framover til framtidige ytringar. Desse ytringane treng ikkje nødvendigvis vere skriftlege eller munnlege; alle menneskelege handlingar og kulturelle artefaktar kan fungere som symbolsk kommunikasjon (Bakhtin, 2003). Ragnar Rommetveit utvidar fleire av Bakhtins konsept og teoriar kring dialog (Rommetveit, 1974). Blant anna tydeleggjer Rommetveit korleis ein dialog må vere fokusert av alle samtalepartar og sett frå same perspektiv for at partane skal forstå kvarandre. For å få til eit slikt felles, fokusert perspektiv krev det tilpassing; samtalepartane må tilpasse seg tilpassinga til den andre, tilstander er ført inn i eit felles fokus, dei er tydeleggjort og snakka om i eit perspektiv som er midlertidig adoptert av alle partar. Denne tilpassinga er «er noko me gjer automatisk basert

på kva me les ut av den dialogiske situasjonen og den erfaringa me har med liknande situasjonar tidlegare» (Bergseth, 2018). Rommetveit kallar denne tilpassinga intersubjektivitet, ei tilstand som skapar mellombels delte sosiale realitetar mellom samtalepartane, som gjev kontekst og meining til ytringane.

I leseprosjektet i Sogndal såg eg breva og bøkene elevane og bibliotekaren sendte kvarandre som ytringar i ein aktiv dialog. Det første brevet bibliotekaren skreiv vart den første ytringa som elevane skulle svare på. Dette brevet la òg grunnlaget for ei felles sosial realitet mellom elevane og bibliotekaren, som fokuserer og kontekstualiserer ytringane. Brevane elevane skreiv i retur vart neste ytring, som eit svar på bibliotekaren sitt brev, og eit frampeik til bibliotekaren si neste ytring. Denne neste ytringa frå bibliotekaren tok form av eit besøk i klassen og ei bok, som svar på brevet elevane skreiv. Deretter vart dei påfølgjande breva, klassebesøka og bøkene ytringar i ein pågåande dialog mellom bibliotekar og elevar (Bergseth, 2018).

Det vart òg skapt meir direkte dialogar kring litteratur og lesing i prosjektperioden, då innåt i klassen mellom elevar og lærar og særskilt mellom elevane. Når det gjeld dialogen mellom bibliotekar og elev, så tok ytringane der form av meir handfaste ytringar som eg kunne undersøke og tolke. Men dialogen mellom elevane og elev og lærar er ikkje dokumentert på anna vis enn det elevane nemner i breva dei skreiv til bibliotekaren og det lærar og bibliotekar nemner i sluttrapporten for prosjektet. Det var likevel nok til at eg kunne danne meg eit bilete av dialogen som vart skapt i klassen, eit bilete som indikerte at prosjektet starta ein samtale mellom elevane som skapte engasjement, nyfikenheit og refleksjonar hjå enkelte av elevane (Bergseth, 2018). Dei dialogane som blei skapt av prosjektet i Sogndal bidrog, slik eg såg det til ei endring i elevane sine litterære preferansar. Dei vart eksponerte for mykje ulik litteratur over lengre tid, litteratur dei kanskje ikkje ville ha funne sjølve eller vore interesserte i om det ikkje var for at biblioteka, lærar eller medelevar synte interesse for og snakka om den. Dialogane elevane deltok i utfordra dei òg til å bli meir reflekterte kring eigne preferansar og meiningar. Brevane dei skreiv til bibliotekaren kravde ein refleksjon om boka dei fekk tildelt; likte dei boka? Likte dei den ikkje? Kva var grunnen til at dei likte/ikkje likte den? Kva vil dei ha i staden for? På same vis kravde dialogen i klassen at elevane gjorde seg opp ei meining om bøkene dei las, berre slik kunne dei delta aktivt i samtalen i klassen på ein meningsfull måte.

#### **1.2.4 Litteratur om prosjektet «Lesarhistoria – ny veg til lesaren».**

I etterkant av prosjektet har Kjell Ivar Skjerdingsstad og Silje Hærnes Linhart skrive ei bok basert på dette prosjektet, *Litteraturformidling i lokale bibliotek : møte mellom teori og praksis* (Skjerdingsstad & Linhart, 2020). Skjerdingsstad og Linhart si forskning koplars teori kring formidling til praktisk formidling slik den kom til uttrykk i «Lesarhistorie-prosjektet».

Forfattarane har gått gjennom dei ulike del-prosjekta og knytt teoretisk innsikter om litteratur, våre forhold til språk og verda å for å setje ord på formidlinga og kva denne tyder for de involverte. Blant anna knyter dei performanceteori til korleis formidlaren brukar kropp og stemme i høgtlesing og bokpratar, og korleis omgrepet «lesarhistorie» kan brukast for å forankre litteraturformidlinga i eit økologisk perspektiv på lesing. Prosjektet til forfattarane er her å forankre formidlingspraksis i teoretisk kunnskap og bidra til at formidlarar kan tenkje systematisk og vitskapeleg kring eigen formidlingspraksis (Skjerdingsstad & Linhart, 2020).

#### **1.2.5 Masterprosjektet sitt mål**

Sidan klassebesøket i 2016 har eg ved fleire høve komme tilbake til «Lesarhistorie-prosjektet» og brukt det som tema for eksamenar og oppgåver i løpet av utdanninga, og eg har ved fleire høver lurt på kva elevane sjølve har tenkt og tykt om det prosjektet dei deltok i. Då tida var inne for å velje tema for masteroppgåva var valet enkelt; eg fekk no moglegheita til å finne ut av kva elevane sjølve tykte om dette prosjektet og korleis elevane opplevde om denne forma for formidling. Dei elevane som deltok i prosjektet er no vortne ungdommar på vidaregåande skular, ein alder der me veit at dei les mindre på fritida, og dei kan gje meg eit innblikk i kva grad dagens unge les, kva dei les og kva dei tykkjer om verdien av leseaktiviteten. Når elevane òg har delteke i eit såpass langvarig leseprosjekt som «Lesarhistoria» gjev ei undersøking blant deltakarane moglegheit til å sjå etter kva som har fungert, kva elevane sjølve meiner. Dette prosjektet vart skapt ut frå eit ynskje om å auke lesegleda og lesemotivasjonen blant barn og unge, og dei av oss som har jobba med eller lese om prosjektet frå ein fagleg ståstad ser at prosjektoppbygginga og -gjennomføringa har nådd målet. Leseglede og lesemotivasjon vart skapt blant borna som deltok i prosjektet. Men kva med ungane sjølve? Kva tykte dei, og kva tykkjer dei når dei tenker tilbake på

deltakinga? Og ikkje minst; kva er det ved denne forma for formidling og leseмотivering som ser ut til å fungere?

Så er det viktig å nemne at mitt prosjekt ikkje er ei utfyllande undersøking av lesarhistorie-prosjektet, men er eit utforskande prosjekt med mål om å forstå elevane sine opplevingar av akkurat det del-prosjektet som gjekk føre seg i Sogndal.

### 1.3 Problemstilling

Problemstilling og fokus har endra seg ved fleire høve og har vorte omformulerte og korrigererte fleirfaldige gonger. Men temaet og målet har alltid vere det same; å undersøke kva elevane sjølve tykte om «Lesarhistorie-prosjektet» og om det er mogleg å sjå nokon langsiktig motivasjon av slike lesestimulerande prosjekt.

Problemstillinga har til sist vorte formulert slik:

*Korleis vert fem ulike lesarar motivert til lesing, og i kva grad kan suksessfaktorar ved Lesarhistorie-prosjektet i Sogndal kommune seiast å ha bidrege til auka leseмотivasjon hjå desse lesarane?*

For å svare på denne problemstillinga har eg gjennomført kvalitative intervju med elevar som deltok i Lesarhistorie-prosjektet i Sogndal kommune. Eg har basert mitt masterprosjekt på arbeidet eg gjorde i bachelorgraden, funna frå bachelor-prosjektet legg grunnlaget for masterprosjektet og bidreg til å skissere faktorane eg reknar som suksessfaktorar. Når eg her omtalar noko som «suksessfaktor» meiner eg faktorar ved litteraturformidlinga i Lesarhistorie-prosjektet i Sogndal som eg meiner utpeikar seg som meir effektive enn andre for å skape kontakt med elevane og tilsynelatande bidreg til å auke deira motivasjon og engasjement for lesing og litteratur.

Med utgangspunkt i dialogane identifiserte i mitt bachelor-prosjekt, har eg formulert ein intervjuguide kring tre hovudtema; kva elevane hugsar generelt av prosjektdeltakinga, kva dei hugsar og tykte om formidlarane i prosjektet og kva deira eiga oppleving av prosjektet, formidlarane og klassemiljøet har vore. Informantane er alle ulike typar av lesarar, eg forsøker å sei noko om kva type lesar den enkelte informant er før eg går inn i ein diskusjon om kva dei ulike lesarane har fått ut av lesarhistorie-prosjektet som litteraturformidling og

lesemotivator. Eg forsøker deretter å sei noko om kva nytte mine funn kan ha for formidlarar av litteratur i skule og bibliotek.

## 2. Teoretisk grunnlag

Med eit ynskje om å forstå prosjektdeltakarane sine inntrykk og erfaringar frå «Lesarhistorie-prosjektet» og korleis dei har inkorporert desse inntrykka inn i si eiga lesarhistorie er eit fenomenologisk og hermeneutisk utgangspunkt nyttig. Mitt mål er å forstå korleis deltakarane i «Lesarhistorie-prosjektet» i Sogndal opplevde prosjektet og kva innverknad dette hadde på deira eiga lesarhistorie, for så å setje denne forståinga inn i ein større samanheng innan litteraturformidling og lesemotivasjon hjå unge lesarar. For å nå fram til ei grundig forståing som kan setjast inn i ein større samanheng, går fenomenologien ut over den vitskaplege refleksjonen og tek i bruk heile det «...menneskelige erfaringsområdet – common sense og praktisk erfaring» (Kvarv, 2014).

Med ein metode grunna i fenomenologisk filosofi ynskjer eg å få «...økt forståelse av og innsikt i folks livsverden» (Johannesen & Tufte, 2010). Som forskar med eit fenomenologisk og hermeneutisk utgangspunkt er eg oppteken av meiningsinnhaldet i datamaterialet mitt, det informantane fortel og kva eg som forskar kan lese ut av materialet. Den fenomenologiske undersøkinga søker å realisere undersøkinga og skildringa av verda, slik me opplev den direkte og umiddelbart (Kvarv, 2014). Eg les materialet fortolkande og ynskjer forstå den djupare meininga i enkeltpersonar sine erfaringar. For å forstå «folks livsverden» må ein forstå mennesket – meininga folk legg i inntrykka og opplevingane dei tek med seg frå si livsverd. Edmund Husserl seiast å vere grunnleggaren av fenomenologien (Svendsen, 2020), og livsverd var eit av hans mest sentrale omgrep. For Husserl var «livsverden» eit vitskapleg paradigme, eit alternativ til ein naturvitskap som var «... i ferd med å miste kontakten med det essensielt menneskelige, det at mennesket er et *subjekt*.» (Karlsaune, 2007). Følgande har me då ein vitskap som har subjektiviteten som forskingsfelt, der objektet for forskinga er *subjektet* (Karlsaune, 2007). Samtidig er det slik at ulike forskarar forstår omgrepet ulikt, og ein får ulike definisjonar, innhaldet i omgrepet vert avgjort av korleis dei som nyttar det tenker.

Til dømes skriv Skjerdingsstad og Linhart at omgrepet livsverd skal fange opp eit saksforhold; «... at alt det subjektet oppfattar, tenkjer, erfarer og reflekterer, går føre seg i visse

materielle, sosiale og kulturelle omgjevnader, på ein bestemt stad i ein bestemt historisk kontekst» (Skjerdningstad & Linhart, 2020). Kvarv (2014) skildrar det slik: «livsverdenens innhald beskrives som den konkrete virkeligheten som kan erfares gjennom våre sanser, den vil daglig omgir oss med og som vi lever våre liv i». I mitt tilfelle er det nok å seie at alt me gjer, dei handlingane og refleksjonane me gjer oss kan førast tilbake til vår livsverd, korleis me ser på og er i vår livsverd. Handlingane, erfaringar og opplevingane ein person gjer seg i møte med eit objekt, eit fenomen, kan berre fult ut forståast av den som har desse opplevingane. Linsa subjektet ser fenomenet gjennom fargar og skapar inntrykka og opplevingane ein person gjer seg i møte med eit objekt, og skil denne personen sine opplevingar og tolkingar frå andre. Dette fokuset på subjektet og subjektets erfaringar er det sentrale ved fenomenologien og mi tilnærming. Ei tilnærming der subjektiviteten er sentrert har som konsekvens at ein ser sosialt liv som dynamikkar og prosessar (Karlsaune, 2007), dynamikkar og prosessar som påverkar og blir påverka av subjekta.

Den tolkinga og meiningsskapinga forskaren gjer har utgangspunkt i forskaren si livsverd – målet er å avdekke det vesentlege ved fenomenet som står i fokus (Skjerdningstad & Linhart, 2020). Fuglseth skriv at me «...ikkje skal vere for bestemt for kva saka dreier seg om på førehand, samstundes som vi aldri heller kan stengje eigne røymsler totalt ute» (Fuglseth, 2009). Der fenomenologien ynskjer ei djupare forståing av enkeltpersonar sine erfaringar knytt til eit særskilt fenomen, famnar hermeneutikken delane og heilskapen kring det ein fokuserer på. Den hermeneutiske sirkelen krev eit vekslane fokus på heilskapen og delane (Kvarv, 2014). Me skapar oss eit foreløpig bilete av fenomenet, dette biletet rettleiar oss i undersøkinga av detaljane. Undersøkinga av detaljane kan styrke det foreløpige biletet, eller den kan føre til revisjon av dei første bileta og tolkingane me danna oss. Det biletet me dannar oss, meiningsskapinga, er avhengig av tolkinga sin kontekst. Meiningsskapinga vil sjå ulik ut, ut frå kor stor del av heilskapen me trekk inn i tolkinga, ut frå kva me ser delane mot. Kvarv (2014) nyttar eit bokkapittel som eksempel. Kapittelet kan tolkast ut frå boka det er del av som heilskap. Det kan tolkast ut frå heile forfattarskapet, det kan tolkast ut frå forfattern sin biografi, samtid eller endå vidare. Meininga me kan tolke ut av det originale bokkapittelet vil vere ulik, alt etter konteksten.

Alle tolkingane me gjer er grunna i det den hermeneutiske tradisjonen, særskilt representert ved Hans-Georg Gadamer, omtalar som vår forståingshorisont (Kvarv, 2014). Grovt skildra

omfattar forståingshorisonten eit tal umedvitne antakingar og før-forståingar me alle ber med oss. Vår livsverd formar oss og gjev oss visse føresetnader og fordommar som påverkar våre tolkingar og synsvinklar. Desse før-forståingane kan ingen fri seg frå, dei er knytte til vår tradisjon og vår historiske kontekst. Mennesket vil alltid ha ei forventning til eller forståing av det som skal forståast, og det er i følge Gadamer i utfordringa av denne før-forståinga at faktisk forståing oppnåast. Den første meininga i møte med det ein tolkar syner seg nettopp fordi ein har ein forventning om kva ein skal finne, etter kvart som ein får djupare forståing for det ein tolkar vil før-forståinga bli utfordra og revidert (Gadamer, 1960 i Kvarv, 2014). Gjennom den fenomenologiske analysen skal me finne dei konstituerande elementa i opplevinga. Me forsøker å sjalte ut dei tilfeldige sidene ved eit fenomen, men «...det er berre på bakgrunn av personlege røymsler at vi kan skjøne» (Fuglseth, 2009), me må setje dette saman med noko me sjølve har opplevd. Dette er i følge Fuglseth hovudprinsippet i Gadamer sin teori om horisontsamansmelting. For å forstå eit fenomen må den som gjer tolkinga bygge på egne erfaringar for å lage teorien/forståinga. All tolking bygger på at tolkaren meiner å ha forstått fenomenet som tolkast, og denne tolkinga byggjer igjen på tolkaren sine egne erfaringar med liknande situasjonar.

### 3. Litteraturgjennomgang

#### 3.1 Lesing som transaksjon

Leseaktiviteten blir ofte sett på som ein transaksjon mellom lesar og tekst; meininga i ein tekst blir til i møtet mellom lesaren og teksten. Lesaren bring med seg si eiga lesarhistorie og skapar meining i teksten ut frå denne. Louise M. Rosenblatt skildrar leseaktiviteten som ein *transaksjon* mellom tekst og lesar. Hå Rosenblatt blir transaksjon sett opp som eit nytt paradigme som kjem etter synet på lesing som *interaksjon* (Rosenblatt, 2005d). Der *interaksjon* sjåast som påverknadane separate, allereie definerte entitetar har på kvarandre, blir *transaksjon* sett som ein pågåande prosess der delene sjåast som aspekt av ein heilskap. Rosenblatt sin kritikk er at det tidlegare har vore for mykje fokus på teksten ein les – meininga ligg allereie *i* teksten, det er forfattaren eller teksten si meining me les og tek til oss. Rosenblatt, og mange med ho, ser derimot at meininga i ein tekst blir skapt i møtet mellom lesar og tekst – lesar og tekst er del av ein dynamisk situasjon (Rosenblatt, 2005c). Omgrepet «tekst» er her uttrykk for eit sett teikn som kan tolkast som verbale symbol,

symbol som blir teikn på papiret fram til ein lesar transaksjonerer med dei. For Rosenblatt impliserer omgrepet «tekst» ein lesar, på same måte som omgrepet «lesar» impliserer ein tekst.

Rosenblatt ser altså leseaktiviteten som ein transaksjon, gjensidig påverknad mellom lesar og tekst, der meininga blir til i dette møtet. For at lesaren skal få noko meningsfullt ut av møtet med teksten, må hen ta val. Rosenblatt omtalar difor leseaktiviteten som *a choosing activity* (Rosenblatt, 2005c). Lesinga vil alltid starte med ei kjensle, forventning, ide eller føremål, noko som startar leseprosessen og utviklar seg til den konstant sjølv-reviderande impulsen som styrer vala og organiseringane som gjerast i løpet av lesinga. Denne utløysande faktoren kan vere meir eller mindre medviten og meir eller mindre tydeleg for lesaren, men den vil alltid vere der og styre lesaren sine val. Dette utløysande utgangspunktet for lesinga kallar Rosenblatt *the readers stance*, lesaren sin ståstad. Lesaren sin ståstad er essensiell for all lesing, då den styrer vala som blir tekne i lesaren sin tankestrøm. Lesaren sin ståstad reflekterer lesaren si målsetjing – situasjon, målsetjing, lesaren si språklege og erfaringsmessige verktøykasse, samt teksten er alle faktorar i transaksjonen mellom lesar og tekst (Rosenblatt, 1982, 2005c). Rosenblatt påpeikar at alle litterære aktivitetar har både offentlege og private komponentar (Rosenblatt, 2005c). Dei offentlege komponentane er slikt som det grammatiske og språklege, analytiske og abstraherande ved teksten. Dei private komponentane er det erfaringsmessige, affektive og assosiative lesaren tek med seg. Desse komponentane kjem i spel anten det er snakk om skriving eller lesing.

Rosenblatt legg fram at lesaren sin ståstad eller målsetjing vil vere ein stad i eit kontinuum mellom det ho kallar hovudsakleg estetisk ståstad eller hovudsakleg efferent ståstad (Rosenblatt, 2005c). Den efferente ståstaden omhandlar den forma for lesing der målet er å hente ut informasjon frå teksten – denne ståstaden inneheld flest av dei offentlege komponentane. Historisk sett er det den efferente ståstaden som har vorte mest undervist i skulesamanheng – vissa om at det som regel skal skrivast rapport om den skjønnlitterære teksten ein har lese vil automatisk gjere at ein lesar tek ein efferent ståstad. I motsett ende av kontinuumet set Rosenblatt estetisk lesing. Den estetiske ståstaden gjer lesaren klar til å fokusere på det som blir levd gjennom i lesinga. Her er det dei meir private komponentane som er involverte – den estetiske lesaren fokuserer på kjenslene, ideane, situasjonane,

personlegdommane som blir framkalla av teksten og deltek i spenningane og konfliktane i lesinga, det som blir skapt gjennom lesinga (Rosenblatt, 1982, 2005c).

Ein lesar sin ståstad vil sjeldan vere berre efferent eller berre estetisk. Som Rosenblatt påpeikar, vil ein lesar sin ståstad som regel vere *hovudsakleg* det eine eller det andre (Rosenblatt, 2005c). Meir efferent eller meir estetisk, alt etter kva dei innleiande inntrykka av lesinga er. Rosenblatt nyttar omgrepet *stream of consciousness* og dette omgrepet sin metaforiske natur for å illustrere si meining. Tanken, eller medvitet, kan her sjåast som ein straum i mørket. Lesaren sin ståstad blir mekanismen som lyser opp, eller leier merksemda mot, ulike deler av straumen. Den vel ut, uthevar og fokuserer nokre element medan andre element blir att i skugge og mørke. Ståstaden blir ein hjelpande orientering for å aktivere ulike områder av tanke og medvit. Denne forma for dynamikk mellom fokusering og periferi, lyssetjing og mørklegging, meiner Rosenblatt må vere del av den velje-prosessen ein lesar er i gjennom heile leseaktiviteten, som bidreg til at erfaringar, kunnskap og kjensler blir henta opp frå lesaren sitt språklege og erfaringsmessige reservoir. Ståstaden vil oftast vere hovudsakleg i eine eller andre retninga, men den vil sjeldan vere berre efferent eller estetisk. Ein lesar sin ståstad vil og variere frå lesing til lesing, alt etter kva målsetjinga med lesing er og i kva situasjon den skjer. I somme tilfelle kan ein lesar òg veksle mellom estetisk og efferent lesing i same leseaktivitet. For ein erfaren lesar vil valet av ståstad vere automatisk, seier Rosenblatt (Rosenblatt, 2005c). Ein erfaren lesar har lettare får å sjå hinta teksten og/eller situasjonen gjev om ein «passande» ståstad, og vala som skal takast i løpet av lesinga vil falle meir naturleg. Ein erfaren lesar vil òg lettare kunne fluktuere mellom ulike ståstader enn ein meir uerfaren lesar kanskje ville. Difor er det viktig, meiner Rosenblatt, å fokusere på både efferent og estetisk lesing i skulesamanheng og anna litteraturundervising og -formidling.

Når Rosenblatt snakkar om litteraturundervising er ho tydeleg på at ein lærar si rolle må vere å legge til rette for, og setje opp visse litterære opplevingar, å bidra til å skape eit organisk forhold mellom lesar og bok (Rosenblatt, 2005b). For Rosenblatt ser dette ut til å bety å hjelpe dei enkelte elevane å ha slike litterære opplevingar, og å legge til rette for at desse opplevingar blir personleg tilfredsstillande og personleg meningsfulle for eleven. Når dette grunnlaget er lagt vil eleven meir naturleg vende seg mot litteraturen for dei innsiktene og gledene den kan tilby (Rosenblatt, 2005b). Rosenblatt understrekar òg viktigheita av eleven

sin «*readiness*», at eleven er budd; eleven må vere psykologisk og nevrologisk budd på å utføre den komplekse operasjonen lesinga faktisk er. Lesar på alle nivå må møte litteratur hen er emosjonelt og erfaringsmessig budd på, hen må ha råmateriale som basis for å skape meining ut frå symbola skrivne på papiret. Her understrekar Rosenblatt òg at den unge lesaren må motiverast ut frå sine eigne interesser og «relevansar», lesaren må kjenne at teksten har ei form for relevans for eige liv og eigne opplevingar. Som litteraturlærer eller -formidlar, må me forstå kvar lesaren er i høve litteraturen, me lyt vere fleksible og i stand til å sjå potensialet i eleven si utvikling, og me lyt auke fokuset på å legge til rette for det personlege i litteraturopplevingane. Mange av poenga frå Rosenblatt kan ein kjenne att i Kverndokken sitt omgrep «lesarhistorie». Begge deler eit fokus på heile lesaren, lesaren kjem til litteraturen og leseaktiviteten med alle sine tidlegare erfaringar og haldningar, på godt og vondt. Litteraturformidlaren, anten det er lærar, bibliotekar eller andre, må forstå kvar lesaren er i høve litteraturen, kvar lesaren er i utviklingsløpet sitt og forsøke å komme eleven i møte for å skape positive og personlege leseopplevingar.

### 3.2 Lesing og literacy i skulen

Det er brei einigheit om at det er viktig for barn og unge å lære seg gode vanar for lesing og at gode leseferdigheiter er grunnlaget for vidare læring i andre deler av livet.

Kunnskapsløftet understrekar at skulen skal støtte opp om eleven si eiga læring, eleven skal bli i stand til å reflektere og forstå sine eigne læringsprosessar og utviklingar. Opplæringa skal «...fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lesing er ein av dei fem grunnleggande ferdigheitane som skal lærast for å sikre grunnlaget for livslang læring; lesing, skriving, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det engelske omgrepet *literacy* famnar om det å kunne lese og skrive – det er den mest bokstavelege definisjonen. Men omgrepet er mykje breiare enn som så, og blir brukt i mange samanhengar. Ei ekspertgruppe i UNESCO definerte omgrepet slik i 2004:

«Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts.

Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their

goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and society.» (UNESCO Education Sector Position Paper, 2004).

Omgrepet inneheld soleis ikkje berre evna til og kunnskapen om å lese og skrive, men òg det å forstå, omarbeide, og bruke det som er nedteikna. *Literacy* omhandlar òg evna til å bruke kunnskapen henta frå nedteikningane for å halde fram å lære, nå eigne mål og utvikle sin kunnskap og sitt potensiale, og å delta i samfunnet ein er del av. Ei forståing av *literacy* som ein kan sjå at i formuleringane frå Kunnskapsløftet referert til over. Definisjonen av *literacy* legg vekt på nytten av lese- og skriveferdigheitane i særskilte kontekstar og situasjonar. Dette opnar for ulike typar *literacy*, ulike situasjonar krev ulike former for lese- og skrivekunnskapar. Eit tydeleg eksempel er ulike fagområde (*Literacy*, 2022). Ein student på universitetet treng ein annan type *literacy* enn ein lærling i ei elektro-bedrift fordi dei ulike situasjonane har ulike kulturar. På same vis vil ein lærling i elektro-bedrift trenge anna type *literacy* enn ein lærling i kokkefaget.

Fordi omgrepet *literacy* ber med seg fleire tydingar og moglegheiter for forståing, vil det vere diskusjonar om kva omgrepet inneheld og tyder. Til dømes trekk Skaftun et al. fram to ytterpunkt i forståinga av omgrepet; den autonome og ideologiske forståinga (Skaftun et al., 2014). Den autonome forståinga ser *literacy* som ei ferdigheit elevane i større eller mindre grad har. Her er leseferdigheit forstått som ei sjølvstendig og universell storleik som kan studerast og oppøvast uavhengig av kulturelle tilhøve. Den ideologiske forståinga ser derimot leseferdigheit at nokre måtar å bruke tekstar på som blir sett som meir verdifulle enn andre og at same tekstpraksis blir vurdert ulikt av ulike grupper i samfunnet. *Literacy* blir dermed eit omstridt fenomen, eit sosialt gode som ikkje alle har like lett tilgang til (Skaftun et al., 2014). Ettersom omgrepet er så breitt og inneheld så mykje, er det òg utfordrande å finne ei god norsk omsetjing som er dekkande nok. Språkrådet legg fram nokre omsetjingar på sine «spørsmål og svar»-sider, der blant anna skriftkunne og tekstkompetanse. Til mi forståing i denne oppgåva vil eg heller nytte det fornorska omgrepet *litterasitet*. Dette er eit omgrep Språkrådet foreslår dersom dei andre avløyssarorda ikkje vert breie og dekkande nok (*Literacy*, 2022). I det følgjande vil eg nytte *litterasitet* som omsetjing for *literacy*, og «å vere lese- og skrivekunnig» som omsetjing for adjektivet *literate*. Mi forståing av *litterasitet* i denne samanhengen inneheld ikkje berre dei grunnleggande lese og skriveferdigheitane og

evna til å bruke desse i ulike situasjonar, men inneheld òg haldningar, motivasjonar, og den sosiale konteksten som påverkar og utviklar litterasitet.

Som nemnt er litterasitet eit breitt omgrep. I dei fleste tilfelle vil forståinga av litterasitet knyte seg til tekst og det å lese nedskrivne symbol og tekst. Ein kan likevel argumentere for at litterasitet kan nyttast om evna til å lese, tolke og samhandle med verda i kring seg. De Temple og Snow har ei brei definering av litterasitet som «...participation in certain kinds of social-cultural activities, typically associated with but neither limited to nor even absolutely requiring the reading of text» (De Temple & Snow, 2001). Eg har tidlegare nytta lærlingen i elektro-bedrift som døme på ein situasjon som krev ein særskilt litterasitet – lærlingen treng ikkje berre lese- og skriveferdigheitar for å lære det som kan lærast via tekst, hen treng òg evna til å lese og lære av sine kollegaer, miljøet hen er del av på arbeidsplassen, i arbeidssituasjonar og i høve samfunnet elles. Me treng alle desse ferdigheitane, evna til å lese, forstå, samhandle med, og lære av verda i kring oss, anten i form av tekst, menneske eller situasjonar.

### **3.2.1 Tilgang til fellesskapet**

«Lesing handler om tilgang på flere nivå». Det skriv Skaftun, Solheim og Uppstad i boka *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (2014). For Skaftun, Solheim og Uppstad handlar lesing om å komme inn i eit skriftkulturelt fellesskap. Tilgang til ein tekst handlar om å komme inn i skrifter, og slik komme inn i teksten si meiningsverd. Når ein har komme over dette første hinderet er neste steg i utviklinga å komme *ut* av teksten (mi kursivering), å kunne ta ei sjølvstendig haldning til teksten. Som nemnt over finnast det fleire typar litterasitetar, både i større og mindre samanhengar, der skule-litterariteten kanskje er den flest av oss kjem i kontakt med i løpet av livet. Det språklege fellesskapet som finnast i skulen er ikkje like lett for alle å komme inn i. Sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn kan påverke, ein lesande heim med sterke, lesande rollemodellar vil spele ei rolle i kor stor grad eleven finn seg til rette i skulemiljøet. Eit heimemiljø som aktivt verdset utdanning og skulekunnskap førebur eleven på å gå inn i skulespråket – det gjer overgangen lettare. Ein kan òg sjå ei utfordring for dei som ikkje har norsk som morsmål. Norsk er skulespråket, og dette skulespråket er meir eksplisitt, presist og omgrepstungt enn kvardagsspråket er, og dersom ein ikkje har djupneforståinga av språket er det vanskeleg å kople seg på.

Det å kunne kople seg på det akademiske fellesskapet som finnast i skulen er avgjerande for utviklinga av eigen litterasitet. Skaftun, Solheim og Uppstad nyttar omgrepet engasjement om denne koplinga. Engasjement er eit mangfaldig ord, og går att i mykje anna forskning kring lesing og literacy, då ofte i tydinga begeistring. I følgje Skaftun, Solheim og Uppstad er kjernen i omgrepet engasjement koplinga mellom individet og det som foregår; eleven engasjerer sin eigen kunnskap og erfaring i møte med ei oppgåve eller situasjon (2014). Engasjement blir dermed eit mål for eleven si utvikling, hen skal bygge relevant kunnskaps- og erfaringsbase og vere klar til å nytte denne basen i faglege situasjonar.

### 3.3 Barns lesing

I pedagogikken er det gjort mykje forskning på lesing og korleis ein skal motivere til auka lesing. Elevane som deltok i prosjektet gjekk i 6. klasse då prosjektet starta, og når eg intervjuar dei vil dei vere i overgangen til vidaregåande skule. Barn si lesing endrar seg mykje i løpet av oppveksten. Appleyard meiner til dømes at me alle har eit naturleg forløp i utviklinga frå barn til vaksen, som påverkar korleis me held oss til litteratur i ulike aldersgrupper og korleis litteratur som kan passe (Appleyard, 1991).

Då Lesarhistorieprosjektet vart gjennomført var elevane mellom 10 og 12 år gamle, og innan for den alderen då Appleyard meiner barn ser seg sjølv som helten eller heltinna i forteljingane dei les, 7 til 12 år gamle. Dette er òg den alderen då born blir kjent med den vaksne verda og reglane i den, gjennom skulen. Det blir sett krav til eleven, men det gjev og ein scene der borna kan vekse, utfalde seg og bli lønt. I denne alderen blir barna i større grad kjent med og influert av sine jamaldringar og dei blir kjent med eit miljø utanfor familien (Appleyard, 1991). Desse endringane i barnet sine omgjevnader fører til ei auka evne til å samle og relatere informasjon, samt ei auka kjensle av relasjonar til andre og auka medvit om eigne kjensler og indre liv.

Desse to endringane; evna til å samle og organisere informasjon og eit auka medvit om eigne og andre sine liv og indre liv, speglast i måten barna les på, meiner Appleyard. Å lese er eit hovudreiskap for å samle og organisere informasjon om den større verda og å lære korleis denne vera fungerer. På same tid blir lesinga ein måte å utforske den indre verda, særskilt etter kvart som barnet veks og modnast. Barnet kan teste ut eigen identitet og sjølvtyyming ved å setje seg sjølv i rolla som den sterke og smarte helten (Appleyard, 1991). I denne

alderen les borna helst spenningsbøker, det Appleyard omtalar som adventure. Stor engelsk-norsk ordbok foreslår blant anna eventyr, vågestykke eller spenning som oversetjing. I akkurat dette tilfellet er spenningsbøker ei god omsetjing, då dei bøkene Appleyard omtalar har ei stor grad av spenning og driv gjennom heile forteljinga. Frå mitt bachelorprosjekt var det òg tydeleg at borna sjølv søkte etter bøker som var, nettopp, spennande (Bergseth, 2018). Omgrepa er ikkje direkte presise, men fleire av oss vil kjenne att omgrepa «spenning» og «spenningslitteratur» frå marknadsføring av visse bøker i bokhandlar og liknande. Omgrepa gjev ein viss forståing av at det er ei spenning i forteljinga som driv handlinga framover, i dei fleste tilfelle ei ytre spenning. I dette tilfellet er denne forståinga av omgrepet «spenningsbøker» nok.

Spenningsbøkene er ofte skrivne etter same formelen, karakterane er ofte mindre komplekse, handlinga er driven fram av ytre spenningar og krefter og motsetnadane er tydelegare. Det skal vere mogleg å kjenne att helten og skurken med ein gong, nettopp for at lesaren skal kunne forstå, kjenne att og setje seg sjølv inn i forteljinga og slik lære. Lesaren samlar informasjon om verda og kan samtidig lære om andre og eiga livsverd og indre liv gjennom ei forteljing som er forståeleg og lagt til lesaren sitt kognitive nivå. Etter kvart som lesaren blir eldre, di mindre gjevande blir desse enklare framstilte forteljingane og lesaren er på leit etter meir komplekse forteljingar som passar betre til den eldre lesaren sitt kognitive og emosjonelle nivå (Appleyard, 1991).

I løpet av tenåra, eller ungdomsåra, blir ungdommen meir merksam på sitt indre liv og sin indre identitet; det indre livet blir sentrum for unike kjensler, meiningar og tankar som ofte er viktigare for den enkelte enn hendinga eller objektet som utløyste desse (Appleyard, 1991). Oppdaginga og utforskinga av det subjektive sjølv kjem samtidig som eit intensivt, ofte ambivalent og kaotisk kjensleliv. Etter kvart som det veksande barnet utviklar kognisjon, kunnskapar og evner blir ein i større grad klar over eigen identitet og kompleksiteten og relativiteten som ligg i ein sjølv og andre sine synspunkt. I denne perioden av livet blir barnet meir merksam på skiljet mellom den indre, autentiske identiteten og den ytre identiteten, ei rolle spelt meir for andre enn representativ for den ein er. Søken etter sannheit, ei meining i kompleksiteten og relativiteten i seg sjølv og andre, er for Appleyard karakteristisk for denne aldersgruppa. Noko som igjen blir reflektert i kva og korleis barn i denne alderen les. I følge Appleyard er det ikkje store skilnaden mellom det ungdom les og det yngre barn les. Den

største skilnaden ligg i at der litteratur for yngre barn inneheld ei meir uskuldig verd der vondskap er eksternalisert og overvunnen, men lukkeleg slutt, har ungdomslitteraturen meir samanblanda tema og emosjonar. Karakterar, tema og handlingar er meir komplekse og forvirra eller forvirrande, det er ofte turbulente og motstridande kjensler og handlingar.

I ungdomsåra dukkar det opp eit behov for å forstå og dømme handlingar som tidlegare ikkje hadde blitt stilt spørsmål ved. Den nyutvikla oppdaginga av kompleksiteten i seg sjølv og verda, fører til eit behov for å forstå og dømme, og plassere seg sjølv i forhold til andre. Ungdom brukar litteratur og forteljingar til å finne mening i verda; dei snakkar om å bli involvert, engasjert, i ei bok, identifisere seg med karakterane, realismen i forteljinga og korleis forteljinga var tankevekkjande for dei (Appleyard, 1991). Dei unge lesarane identifiserer seg med noko i forteljinga, finn ei realisme eller aktualitet som knyter forteljinga til deira eigne opplevingar og handlingane eller hendingane i forteljinga skapar refleksjonar hjå dei relaterte til eige liv, tankar eller kjensler. For dei fleste ungdommar skjer det meste av lesinga deira i skulesamanheng. Dette meiner Appleyard tydeleggjer to aspekt ved lesing i denne alderen; at lesing både er ei svært personleg utforsking av kjensler og tankar, og er samtidig ei trening i sosial meningsskaping etter normer laga av majoritetskulturen (1991). Dette kan i mange tilfelle skape eit skilje i korleis ungdommen lærer å respondere på forteljingar. På den eine sida har ein den tillærte responsen, å analysere, finne mening ut frå språklege og skriftlege verkemiddel. På den andre sida står lesaren si personlege oppleving og mening om forteljinga. Ein ung lesar si første oppleving med å vere ein sjølvbevisst lesar vil alltid vere ei personleg oppleving med subjektiv respons til forteljinga, og ved å gå for direkte til ei meir akademisk og analytisk tilnærming til lesing og leserespons risikerer å misse lesaren på vegen.

### **3.4 Leseprosjekt og leseengasjement**

Forsking på leseprosjekt som lesestimulering kan tyde på at deltaking i slike prosjekt er positive for deltakarane, i alle fall i prosjektperioden. Det blir ein motivasjonsfaktor for å auke lesinga. På den andre sida kan forsking på langtidseffekten av leseprosjekt tyde på at deltaking har ingen eller negativ effekt, når lønninga forsvinn, forsvinn òg motivasjonene (Hennig, 2019). Forskinga på leseprosjekt ser ut til å understreke at effekten av lesestimulerande prosjekt er tett knytt til lesemotivasjon. Verhoeven og Snow skriv at

litterasitet, tenking og motivasjon ikkje lett kan skiljast frå kvarandre (Verhoeven & Snow, 2001a). Litterasitet er avgjerande for tenking, motivasjon er avgjerande for læring.

Verhoeven og Snow ser motivasjon som ein aktiv prosess der born konstruerer idear om språk og litterasitet etter kvart som dei kommuniserer. Elevar er involverte i val-aktivitetar når dei lærer, dei fokuserer særskilte deler av desse aktivitetane og appliserer strategiar for problemløysing – her kan ein trekke parallellar til Rosenblatt (Rosenblatt, 2005a) sitt syn på lesing som velje-aktivitet som skildrast i kapittel 3.1. Verhoeven og Snow definerer læring som å knyte ny informasjon til eksisterande kunnskap, elevane integrerer ny kunnskap med det dei allereie veit (Verhoeven & Snow, 2001a). Dette kan sjåast i samanheng med Vygotskij (1987) og Bruner (1986) sine teoriar kring stillasbygging i læringsprosessane.

Motivasjonen for å lese skjønnlitteratur ligg i ytre og indre motivasjonsfaktorar. Ytre motivasjonsfaktorar er lønna for å lese – lesinga gjerast for å oppnå eit ytre gode, ikkje for leseaktiviteten i seg sjølv og denne sin eigenverdi, den indre motivasjonen. Med leseprosjekt og – kampanjar kan den ytre motivasjonen, lønna, illeggas for stor vekt, noko som kan gå på kostnad av den indre motivasjonen. Når lønna for å lese forsvinn er det ingen motivasjon att til å halde fram (Hennig, 2019). Eit leseprosjekt lyt difor baserast på å styrke den indre leseaktiviteten. Hennig syner blant anna til forskning som viser eit positivt tilhøve mellom indre leseaktivitet, lesemengd og leseforståing.

Eg har tidlegare vore inne på at sosial og økonomisk bakgrunn kan påverke utvikling av lesekompetanse, dersom omgjevnadane i oppveksten ikkje legg vekt på, eller har råd til, akademisk læring og litteratur kan det ha negativ verknad på utviklinga av lesekompetansen. Guthrie og Wigfield skriv at engasjert lesing kan i stor grad motverke dette, ein engasjert lesar frå ein låg-inntektsbakgrunn gjer det betre enn ein mindre engasjert lesar frå ein høgare inntektsbakgrunn (Guthrie & Wigfield, 2000). Det er tydeleg at motivasjon og engasjement for litteratur og sjølve leseaktiviteten er viktig for at eleven les meir og dermed utviklar lesekompetanse. Likevel er det forskning som syner at det ikkje alltid er nok å vere motivert. Becker et al. (2010) gjennomførte ei undersøking med ein klasse over lengre tid, med kontaktpunkt med elevane i 3., 4. og 6. klasse, for å undersøke tilhøvet mellom indre og ytre motivasjon og lesekompetanse. Resultata frå denne undersøkinga synte eit positivt forhold mellom indre motivasjon og lesekompetanse – dei elevane som såg leseaktiviteten som noko positivt i seg sjølv, las meir og hadde betre lesekompetanse. Forfattarane fann òg

at eit godt grunnlag for lesing lagt tidleg i livet var avgjerande for utvikling av lesekompetansen, kanskje viktigare enn indre motivasjon. At grunnlaget for leseforståing, strategiar og lesevanar, vart lagt tidleg i læreprosessen var avgjerande for den vidare utviklinga – elevane som var sterke lesarar i 3. klasse var framleis sterke lesarar i 6. klasse og dei som var svakare lesarar i 3. klasse var framleis svakare lesarar i 6. klasse. Den sosio-økonomisk bakgrunnen er dermed eit sterk faktor, og det å legge grunnlaget for engasjert lesing tidleg i livet er særskild viktig.

## 4. Metode

Dette kapitlet skildrar metodane eg har teke i bruk for å samle inn datamaterialet mitt og kva refleksjonar som ligg bak val av metode. I dette kapitlet gjer eg og greie for dei metodiske endringane som vart gjort i løpet av datainnsamlingsperioden, kva som låg bak endringane og kva dei førte med seg.

### 4.1 Det kvalitative intervjuet

Det kvalitative intervjuet er mitt utgangspunkt for datainnsamling. Det kvalitative intervjuet eignar seg når ein ynskjer undersøke meiningar, haldningar og erfaringar – gjennom ein strukturert og målretta samtale kan ein få innblikk i personar si livsverd og komme nærare innpå eins intensjonar, tankar, kjensler og meiningar. Med eit fenomenologisk og hermeneutisk utgangspunkt er dette den mest relevante metoden å ta i bruk.

For Kvale og Brinkmann er den kvardagslege samtalen grunnlaget for det kvalitative intervjuet, og dei karakteriserer det som ein profesjonell samtale (Kvale & Brinkmann, 2009). I det kvalitative forskingsintervjuet blir kunnskap konstruert i samspel eller interaksjon mellom intervjuaren og den som blir intervjuet. Forfattarane ser det kvalitative forskingsintervjuet bokstaveleg tala som eit *inter view*, ei utveksling av synspunkt mellom to personar i samtale om eit tema som opptek dei begge. Kvale og Brinkmann nyttar eit bilete som kan sjåast anten som to ansikt eller ei vase, men begge motiva kan ikkje sjåast på same tid. Dette biletet vart først presentert av den danske psykologen Rubin som eit eksempel på figur-bakgrunn-fenomenet i visuell gestaltpersepsjon (Kvale & Brinkmann, 2009).

Hjå Kvale og Brinkmann illustrerer biletet tosidigheita i intervjuet – den personlege relasjonen og kunnskapen den produserer:

«[Bildet] kan ses enten som to ansikter eller en vase, men ikke som begge deler på samme tid. Vi bruker figuren til å illustrere vårt perspektiv på intervjusamtalen som inter views. Vi kan fokusere på de to ansiktene i det flertydige bildet, se dem som intervjuer og intervjuperson, og tenke oss intervjuet som en interaksjon mellom disse to personene. Eller vi kan fokusere på vasen mellom de to ansiktene, se den som et bilde på kunnskapen som er blitt konstruert mellom (inter) de to ansiktenes, personenes, synspunkter (views). Det er et vekselspill mellom de som vet, og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap, og kunnskapen som blir konstruert.»

Eg finn òg dette biletet illustrerande for mitt mål med å nytte intervju som metode. Eg ynskjer å få tak i informantane sine synspunkt om eit tema, Lesarhistorie-prosjektet, og å sjå kva kunnskap som kan konstruerast mellom våre synspunkt kring dette temaet. Kvale og Brinkmann omtalar det kvalitative forskingsintervjuet som ein samtale om eit tema som opptek både intervjuaren og intervjupersonen. I mitt, og fleire tilfelle kan det sjølv sagt diskuterast om tema for samtalen (leseprosjekt og lesing) er noko som opptek informantane mine og om det er noko dei har eit aktivt og medvite forhold til. Men i intervjusituasjonen vil temaet verte fokusert og intervjupersonen vert på eit vis tvungen til å ta stilling til og meine noko om temaet. Så er det mi oppgåve som forskar å konstruere mening ut frå kunnskapen som kjem ut av samtalen.

Det kvalitative forskingsintervjuet kan verke enkelt å gjennomføre, det er jo ein berre ein samtale med eit anna menneske? Men som Kvale og Brinkmann (2009) òg understrekar, er oppgåva mykje meir komplisert enn den verkar. Ei god gjennomføring av intervjuet som faktisk gjev god informasjon avheng av den sosiale relasjonen mellom intervjuar og intervjuperson, noko som igjen avheng av intervjuaren sine praktiske ferdigheiter og personlege vurderingar i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Som fersk intervjuar utan praktisk erfaring med å halde intervju var dette arbeidet utfordrande for meg. Det førte til ei bratt læringskurve mellom første og andre intervju. Særskilt har det vore utfordrande å vurdere kor mykje eg som intervjuar skal bidra i intervjusituasjonen. Eg har vore svært merksam på intervjuaren si potensielle påverknadskraft, og har kjent ei frykt for å påverke informanten. Forholdet mellom intervjuar og intervjuperson vil alltid vere påverke utfallet av intervjusituasjonen, og

intervjuaren må alltid vere klar over potensiell påverknadskraft. Min manglande erfaring har nok likevel gjort at eg har kjent meir på frykta for å påverke enn eg nødvendigvis treng, særskilt ettersom eg har hatt som mål å få ein samtale med informantane. Målsettinga mi og mine egne bekymringar har difor vore motstridande krefter i meg som intervjuar, noko som nok har påverka intervjustilen min. Erfaringane frå første intervju synte meg at eg måtte legge frå meg frykta for å påverke og ta større del i samtalen med informantane. Gjennomføringa av dei enkelte intervjuar ber naturlegvis preg av min manglande erfaring og mi utvikling som intervjuar. Dette kjem eg tilbake til.

#### **4.2 Det kvalitative intervjuet som metode**

I følgje Johannesen og Tufte (2010) eignar det kvalitative intervjuet seg når forskaren har behov for å gje informanten større fridom til å uttrykke seg enn eit strukturert spørjeskjema tillet, informanten sine erfaringar og opplevingar kjem best til uttrykk når «...informanten selv kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet.» (s. 145). I ein intervjusituasjon er det enklare å få fram informanten sine subjektive meiningar om fenomenet som vert studert, og samtalen kan lettare skreddarsyast til den enkelte informant sine meiningar, kjensler, minner og opplevingar. Intervjuet fangar lettare opp kompleksiteten og nyansane som finnast i sosiale fenomen og den einkilde informant sine subjektive erfaringar og oppfattingar med fenomenet (Johannesen & Tufte, 2010). Innhenting av data gjennom intervju kan gjennomførast anten gjennom ein-til-ein-intervju eller gjennom gruppesamtalar. Ein-til-ein-intervjuet nyttast for å innhente fyldige og detaljerte skildringar av informanten si forståing, kjensler, erfaringar, oppfattingar, meiningar, haldningar og refleksjonar knytt til eit særskilt fenomen (Johannesen & Tufte, 2010). Eit gruppeintervju gjennomførast ved at ein moderator organiserer og styrer ein diskusjon mellom seks og tolv deltakarar kring eit tema (Johannesen & Tufte, 2010). I denne forma kan deltakarane dele innsikter, samanlikne idear og erfaringar, og moderatoren kan finne relevante data både i svara som blir gjevne og i samhandlinga mellom deltakarane. Gruppeintervju eignar seg når ein vil avdekke ei breidde av synspunkt, haldningar, erfaringar og tolkingar, samt når ein ynskjer studere informantane si felles forståing av kvardagslivet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dei to ulike intervjuformene vil ha ulik verknad på ulike typar personar. Nokon personar trivast best med ein-til-ein-samtalar og opplever at det då er lettare å uttrykke seg fritt, for desse kan det vere vanskelegare å ta ordet i grupper og det kan vere meir utfordrande å uttrykke sine meiningar i frykt for at andre skal dømme eller vere ueinige. Andre personar trivast best i ein gruppedynamikk, der det er fleire som deler av sine erfaringar og synspunkt. Dei kan oppleve at det er lettare å dele sine meiningar og erfaringar når andre òg deler sine erfaringar og det er lettare å seie seg einig eller ueinig med andre, heller enn å skulle «komme på svara» sjølve. Eit gruppemøte kan potensielt føre til at informantane uttrykker seg på andre måtar enn i ein ein-til-ein-situasjon. I ein gruppesituasjon vil informanten ha jamnaldrande å snakke med, ikkje berre intervjuaren som ofte er eldre og kanskje representerer ein autoritet.

Eg vurderte lenge å gjennomføre eit gruppeintervju med informantane, i tillegg til ein-til-ein intervju. Det er mogleg at eit gruppeintervju kunne gjeve meg både meir og annleis informasjon som ein-til-ein-intervjua ikkje gav. Dynamikken mellom informantane, både som deltakarar i mitt prosjekt og som tidlegare klassekameratar kunne ha vore fruktbar som informasjonsinnhenting. Eg valde likevel å ikkje gjennomføre gruppeintervju, både av omsyn til eigen kapasitet og tid, men òg fordi med mine 5 informantar kunne eit gruppe-intervju potensielt vorte ein ei for lita gruppe til å få ein god nok samtaleflyt og få ein dynamikk i gruppa som gav utfyllande informasjon. Eg såg òg at ein-til-ein-intervjua gav meg mykje god informasjon å jobbe med.

#### Det personlege aspektet ved intervjusituasjonen

Det kvalitative intervjuet er ein samtale mellom intervjuar og intervjuperson. Ideelt sett er samtalen open og fri slik at intervjupersonen kan utale seg fritt om sine eigne meiningar, erfaringar og synspunkt i eit trygt rom. I praksis vil intervjusituasjonen bere preg av eit asymmetrisk maktforhold mellom intervjuar og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2009).

Maktutøvinga som finnast i intervjusituasjonen er ikkje nødvendigvis tydeleg eller utøvd med overlegg, men den er til stades likevel og det er viktig å vere medviten om denne faktoren. Intervjuar og intervjuperson kan vere meir eller mindre medviten om dette asymmetriske makttilhøve, og intervjusituasjonen kan bli meir eller mindre prega av dette. Intervjuaren kan til dømes møte motstand i form av tilbakehalden informasjon, intervjupersonen er

motvillig til å dele ope av sine synspunkt eller stille spørsmål og protestere mot forskaren sine spørsmål eller fortolkingar. For å balansere desse makttilhøva kan eit tett samarbeid kring intervjuet og tilnærma likestilling mellom intervjuar og intervjuperson med omsyn til å spørje, tolke og rapportere. Eg har heile tida vore open i møte med informantane og sørga for at dei har fått den informasjonen dei treng om føremålet med mitt prosjekt og deira rettar, og har vore open for at informantane kan stille spørsmål til meg, både før, under og etter intervjuet.

Som nemnt tidlegare har eg gjennom heile intervjuprosessen vore klar over mi eiga potensielle påverknadskraft ovanfor informantane, og kjent på ei frykt for å påverke informantane i nokon grad. I løpet av intervjuprosessen vart det klart for meg at for å få gode samtalar måtte eg legge frå meg denne frykta, og eg innsåg at den sterke bekymringa eg kjente på var irrasjonell. Særskilt ettersom at eg ser intervjusituasjonen som eit høve til å skape kunnskap mellom to partar, jfr Kvale og Brinkmann, måtte eg bidra til samtalen for at det i det heile skulle bli nokon kunnskapsskaping.

### **4.3 Datamaterialet**

Datainnsamlinga gjekk føre seg i perioden juli 2021 – januar 2022, og består av 5 ein-til-ein-intervju med lengde på 40-50 minutt. Intervjua vart gjennomførte digitalt via Teams. Alle samtalanane vart tekne opp på lydopptakar og deretter transkribert.

Datamaterialet består av erfaringar og oppfattingar elevane i deltakarklassen frå Kaupanger skule gjer seg kring leseprosjektet «Lesarhistoria», deira minner, tankar og refleksjonar i etterkant av prosjektdeltakinga. Intervjua blei gjennomførte som semistrukturerte samtalar, nærare skildra i kapittel 4.5. I løpet av datainnsamlingsprosessen blei det gjort ei endring av fokus i problemstillinga til å i større grad fokusere på informantane som ulike lesarar, og korleis tilsynelatande suksessfaktorar ved lesarhistorie-prosjektet påverka dei ulike lesarane.

### **4.4 Rekruttering og utval**

Mitt masterprosjekt vart godkjent av NSD 30. april og kontakt vart då oppretta med Kaupanger skule for hjelp til kontakt med elevane som deltok. Eg fekk utlevert klasseliste over den aktuelle skuleklassen, som inneheld namn og kontaktinformasjon til elevane sine foreldre. Elevane som deltok var no fylte 16/17 år, og fell såleis utanfor NSD sin definisjon av barn som sårbar gruppe (Backe-Hansen, 2009). Ettersom kontaktinformasjonen i fleire

tilfelle bestod av telefonnummer som ikkje lenger var i bruk, tok eg utgangspunkt i namnelista og søkte å finne kontaktinformasjon direkte til dei potensielle informantane. For nokre potensielle informantar var telefonnummera opne tilgjengeleg på digitale telefonkatalogar og nokre hadde opne kontoar på sosiale medium. Desse tok eg direkte kontakt med per telefon/melding, og fekk raskt oppretta kontakt. For dei potensielle informantane der verken telefonnummer eller sosiale medium kontoar var opne eller tilgjengelege vart det sendt brev i posten til adressene registrerte i klasselista frå skulen.

Mine potensielle informantar bestod av ein klasse på 18 elevar. Av desse 18 vart 7 kontakta per telefon, 3 blei kontakta via Facebook-melding, og 8 fekk tilsendt brev til adressene skulen hadde registrert. Dei som blei kontakta via Facebook fekk ein melding tilsendt med ei kort forklaring av kven eg var og mitt prosjekt, med eit spørsmål om dei kunne tenke seg å delta. Dette var òg strukturen på «manuset» eg heldt meg til når eg oppnådde telefonkontakt med potensielle informantar. I dei tilfella eg sendte brev inneheldt konvolutten eit brev der eg presenterte meg sjølv og mitt prosjekt, samt gav dei kontaktinformasjon for å komme i kontakt med meg, og informasjonsskrivet som vart utforma (vedlegg 1).

Av ein klasse på 18 elevar har fem gått med på å snakke med meg. Dette gjev meg ei deltakarprosent på 27,78. Sjølv om det endelege talet informantar er lågt i forhold til det potensielle talet, er det likevel dekkande for mitt prosjekt. Målet med ei kvalitativ tilnærming er å få mest mogleg informasjon om eit avgrensa sett informantar, det viktigaste for min del er å få gode refleksjonar ut av dei informantane eg har. Når det gjeld tal informantar påpeikar Johannesen og Tufte at det er «...viktigere å skaffe et relevant utvalg av informanter enn å skaffe mange» (Johannesen & Tufte, 2010), ein treng mange nok informantar til å belyse problemstillinga og eit tal som er praktisk mogleg å skaffe og gjennomføre intervju med. I mitt tilfelle, med eit såpass avgrensa utvalsgrunnlag som utgangspunkt, er dette ei god prosentdel for deltaking. Av dei som har sagt seg villige til å delta i mitt prosjekt er det tre jenter og to gutar. Dette er ei svært god fordeling av kjønna. Generelt sett er jentene sterkare i lesing og ofte har større interesse for litteratur enn gutar (Kverndokken, 2013), og difor er det særskilt viktig at nokre av mine informantar til dette prosjektet er gutar.

#### 4.4.1 Årsaker til ikkje-deltaking

Når eg inviterer til frivillig deltaking i mitt prosjekt om lesing, er det moglegvis ein tendens til at dei som seier seg villige til å vere informantar er dei av elevane som allereie har ei positiv haldning til og interesse for lesing og litteratur. At informantar tenderer til å vere dei som allereie har interesse for, og oppfattar seg sjølve som sterke lesarar, kan gjere at eg ikkje klarar å samle inn fullstendig informasjon om alle synspunkt på lesarhistorieprosjektet. Det kan difor vere vanskeleg å få med dei som ikkje har interesse av lesing og litteratur, og at eg difor mistar mange verdifulle innsikter. Eg har vore heldig og fått med nokre informantar som sjølve ikkje identifiserer seg som lesarar, men likevel er interesserte i å dele av sine opplevingar med Lesarhistorie-prosjektet.

I løpet av datainnsamlingsperioden har eg og opplevd at det har vore utfordrande å gjennomføre intervju med nokre av informantane, dette er personar som har travle kvardagar med skule og fritidsaktivitetar som tek mykje tid og det har vore vanskeleg å finne tidspunkt som har passa. Dette kan òg ha spelt inn i vurderinga til dei som har takka nei til å delta som informantar. Dei ser deltaking som noko potensielt tidkrevjande og ynskjer ikkje forplikte seg. Eg har vore oppteken av å vere fleksibel på tidspunkt for intervjuet med dei informantane som har vorte med i prosjektet, slik at det ikkje skulle komme i vegen for skule- eller fritidsaktivitetar.

I tillegg er det mogleg at mi eiga tilnærming kan ha hatt innverknad på rekrutteringa. Eg har ikkje nytta meg av nokon «gulrot» for å oppmuntre potensielle informantar til å delta. Dette var noko eg rett og slett ikkje tenkte over då eg oppretta kontakt, og då eg vart gjort merksam på denne moglegheita hadde eg allereie gjennomført tre intervju. Som regel er folk positivt stilte til slike «gulrøter» eller premiar for deltaking, ei løn for strevet, og det kan vere at eg har gått glipp av nokre informantar ved å ikkje tilby ei slik løn. At eg ikkje har vore særskilt pågåande i rekrutteringsprosessen kan ha gjort at eg har gått glipp av nokre informantar. Det kan vere at nokre av dei ville ha sagt ja til deltaking dersom eg hadde vore i kontakt med dei fleire gonger og slik brukt meir tid på å overtyde dei om å delta. Men eg meiner at det ville vorte eit feil utgangspunkt for ein intervjusituasjon. Intervjusituasjonen avheng som nemnt av relasjonen mellom intervjuar og intervjuperson og for meg har det vore viktig at denne relasjonen er så open og god som mogleg. I tillegg har eg sjølv opplevd å

bli negativt innstilt til å bli med på ting dersom seljar eller arrangør er for pågåande, og opplever at det berre forsterkar ynskjet om å ikkje delta. Eg har difor valt å nærme meg rekrutteringa på ein noko avventande måte og heller forsøkt å gjere den første presentasjonen så grundig og hyggeleg som mogleg, men har heldt noko meir kontakt med dei som ikkje har gjeve meg klart nei ved første kontakt.

Som nemnt tidlegare kan ein sjå tendensar til at dei som sjølve identifiserer seg som lesarar bidreg mest i prosjekt og aktivitetar som omhandlar lesing og litteratur (Hennig, 2019). Dette har nok si naturlege forklaring i at dei fleste av oss er meir villige til å bidra inn mot tema/aktivitetar me allereie er interesserte i og som me kjenner me kan gje eit bidrag til. Dei som ikkje har interesse av lesing eller litteratur kan difor ha mindre interesse av å delta i prosjekt som mitt, som omhandlar lesing og leseprosjekt. At færre ikkje-lesarar bidreg til forskingsprosjekt som omhandlar tema innan lesing og litteratur, gjer at forskinga går glipp av verdifulle innsikter.

Tre av informantane mine er jenter som alle gjev uttrykk for at dei likte å lese, var gode lesarar og kom frå ein heim der foreldra las for dei. Dei to siste informantane mine er begge gutar som sjølve seier dei ikkje likar å lese, og heller ikkje kjem frå ein lesande heim. Alle informantane er viktige bidragsytarar i mitt prosjekt, men desse to gutane er særskilt viktige i at dei gjev meg moglegheita til å sei noko om korleis lesarhistorie-prosjektet og litteraturformidlarar kan treffe «ikkje-lesarane», dei som, av ulike årsaker ikkje ser lesing og litteratur som noko det er verdt å bruke tid på. Gutar les generelt mindre enn jenter, og i følgje PISA-undersøkinga er det gutar som har flest negative haldningar til lesing (Roe, 2020).

#### 4.5 Intervjuguide

Eit kvalitativt intervju er som nemnt ein strukturert, målretta samtale. Samtalen er som regel rettleia av ein intervjuguide som er gjennomarbeidd på førehand. Intervjuguiden bidreg til å halde samtalen på rett spor og kan vere meir eller mindre fastlagt og strukturert. I eit ope eller ustrukturert intervju er til dømes spørsmåla ikkje tilrettelagde på førehand og ber meir preg av å vere ein samtale. Spørsmåla kan då tilpassast etter situasjonen og intervjuet er soleis meir fleksibelt, men dette krev ein god relasjon og samtaleflyt mellom intervjuar og intervjuobjekt. Eit semistrukturert intervju har ei overordna intervjuguide som utgangspunkt, men tema, spørsmål og rekkefølge kan variere. Intervjuaren kan då bevege

seg fram og tilbake innåt i guiden. Eit strukturert intervju har fastlagde spørsmål, tema og rekkefølge, intervjuguiden og rekkefølga på den er fastsett på førehand og intervjuaren held seg fastare til intervjuguiden her (Johannesen & Tuft, 2010).

I mitt tilfelle tok eg utgangspunkt i ein semistrukturert intervjuguide (vedlegg 2). Mitt mål for samtalen med informantane var at dei skulle få uttrykke seg mest mogleg fritt og skulle få fridomen til å trekke fram og snakke om hendingar, minner og refleksjonar som dei sjølve hugsa og ynskte å snakke om. Eg ynskte at intervjuet skulle vere så nær ein samtale som mogleg, men eg merka likevel at eg hadde behov for ein viss hjelp i å halde struktur i samtalen. Med ingen tidlegare erfaring frå intervjusituasjonar var det til stor hjelp å ha nokre tema og spørsmål utforma på førehand, slik at eg ikkje risikerte at samtalen stoppa opp under vegg. Eg strukturerte intervjuguiden laust med tre hovudspørsmål som reflekterte tre hovudtema; kva dei hugsa frå leseprosjektet, kva dei las tidlegare og korleis lesevanane deira er no.

Ettersom eg allereie hadde forma nokre hypoteser om kva påverknad som kunne komme av Lesarhistorieprosjektet i mi bacheloroppgåve, og brukar desse hypotesene som bakgrunn for dette masterprosjektet var det òg viktig for meg å halde spørsmåla i intervjuet opne. Eg ville få informantane til å snakke ut frå eigne minner og opplevingar og ikkje bli farga av mine spørsmål. Dette spelte òg inn i utforminga av intervjuguiden. Eg starta difor utspørjinga med å be informanten fortelje kva dei hugsa frå prosjektperioden eller frå den tida på barneskulen. Dersom informanten stoppa opp i si utgreiing, og ikkje kom vidare, stilte eg oppfølgingsspørsmål for å forsøke å «trigge» nokre minner informanten kunne fortelje vidare om. Ved fleire høver kunne eg be informanten utbrodere noko dei nett hadde sagt, eller plukke opp att noko som blei omtalt tidlegare i samtalen og be informanten fortelje meir om akkurat det temaet.

Spørsmål sentrert kring dei to andre tema gjekk på kva informantane kunne seie om eigne lesevanar, kva dei hugsa frå eiga lesing i tida kring prosjektdeltakinga og kva dei kunne seie om eigne lesevanar no. Desse tema gav meg generelt sett ikkje nokon konkrete svar, noko som heller ikkje var forventet. Målet med desse samtale-tema var å få informanten til å reflektere kring eiga lesing og lesing generelt. Ved å fokusere på informanten si eiga lesing før og no såg eg for meg at informanten kunne reflektere kring utviklinga i eiga lesing og

deira eiga forståing av den utviklinga. Informantane mine er i ein alder der me veit at born les mindre (Appleyard, 1991; Kverndokken, 2013). Dei er alle 16/17 år gamle og har generelt travle dagar og mykje som konkurrerer om merksemda deira, så eg hadde ingen forventingar om å få konkrete svar på kor mykje eller kva dei les no. Det dette tema gav kunnskap om var derimot informantens sitt syn på lesing, kva nytte dei sjølv ser i det å lese skjønnlitteratur, forventingane dei kjenner på om å lese meir, og korleis dei sjølve gjorde seg nytte av lesing i kvardagen no.

Som nemnt tidlegare var eg oppteken av å ikkje påverke informantens sine svar, og soleis kunne verke noko avmålt i samtalen med informantens. Dette gjorde nok òg at eg hadde vanskar for å stille fleire oppfølgingsspørsmål, og det er mogleg at eg, på grunn av dette, ikkje stilte spørsmål som kunne gjeve meg grundigare svar og meir informasjon. I løpet av første intervjuet opplevde eg at informantens tykte det var vanskeleg å svare på spørsmål om hennar lesevanar i prosjektperioden, det er naturleg då det er lenge sidan prosjektperioden var over og deltakarane var i ein alder då ein ikkje nødvendigvis har ein medviten refleksjon over lesevanane eller refleksjonane festar seg i hukommelsen. Eg stilte likevel spørsmål om informantens sine lesevanar i prosjektperioden fordi eg meiner det bidreg til å gje eit meir heilskapleg bilete av korleis informantens sjølv ser seg sjølv som lesar. Eg gjorde likevel nokre endringar som følgje av dette første intervjuet; hovudsakleg fokuserte eg meir av samtalen kring informantens sine erindringar av lesarhistorie-prosjektet, og dei elementa av det som eg identifiserte som særskilt positive i mitt bachelor-prosjekt – bibliotekar og lærar som lesande rollemodellar, samhaldet i klassen og tilgangen til litteraturen. I tillegg forsøkte eg å leggje vekt på dei tema det verka som informantens viste interesse for og hadde ynskjer om å snakke om.

#### **4.6 Digital møtestad**

Her er det på sin plass med ei kort utgreiing om Teams som «møtestad». Som tidlegare nemnt vart Teams valt som digital møtestad for gjennomføring av intervju, hovudsakleg grunna Covid-19-pandemien. I ein situasjon der folkesetnaden vart oppmoda til å halde avstand, reise mindre og generelt halde seg meir i ro enn vanleg, var det naturleg å ta i bruk digitale plattformer for å gjennomføre datainnsamlinga. Teams vart valt hovudsakleg fordi dette var ein plattform både eg og dei fleste av informantane var kjende med og hadde

erfaring med frå før. Fleire av oss har i løpet av pandemien vorte vane med å bruke nettopp slike digitale møtestader, særskilt i jobb- og skulesamanheng, og terskelen for å ta i bruk desse møtestadane har vorte lågare.

Å nytte seg av digitale møtestader på denne måten hadde fleire fordeler, særskilt praktiske fordeler. Informantane mine var potensielt spreidd over eit større geografisk område, då dei no har gått ut av grunnskulen og har moglegvis har flytt vekk frå heimstaden. Eit digitalt møte gjorde dermed at organiseringa av eit møte vart betrakteleg enklare. Så lenge ein har stabilt internett vil ein kunne treffast, ein treng ikkje sørge for at både intervjuar og intervjuperson har tid og høve til å møtast ansikt til ansikt. Dette sparar både tid, reisekostnader og krefter for begge partar. Desse faktorane kan òg potensielt verke positivt inn på om ein potensiell informant vel å takk ja til å bli med i prosjektet mitt eller ikkje. Med digitale møter veit ein potensiell informant at tida dei brukar vil vere den tida sjølve intervjuet tek, det er ikkje nødvendig å legge til reisetid og kostnader som kan krevjast for eit fysisk møte. Desse fordelene er òg skildra av Cheng i hans rapport på eiga case-studie «Using email and Skype interviews with marginalized participants» (Cheng, 2017). I områder med lange reisevegar, som Vestlandet, kan reisetid ofte føre til at slike møter kan ta fleire timar.

I tillegg kan digitale møter føre til at tonen mellom intervjuar og intervjuperson blir meir avslappa, begge kan sitje heime i kjente og trygge omgjevnader, noko som kan ha ein positiv effekt dersom ein kjenner på nervøsiteten før eit møte. På den andre sida kan eit digitalt møte ha negativ effekt på den sosiale relasjonen mellom intervjuar og intervjuperson. Det er ikkje like enkelt å bygge relasjon gjennom ein skjerm. Det at du ser samtalepartneren gjennom ein skjerm kan òg gjere det vanskelegare å lese kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Dette kan igjen gjere det vanskelegare å fange opp nyansar i samtalen. I mitt tilfelle har likevel dei praktiske fordelane vege opp for denne utfordringa med ein digital møtestad.

#### **4.7 Gjennomføring av intervju**

Når kontakt vart oppretta fekk alle potensielle informantar spørsmål om dei ville delta, munnleg eller skriftleg informasjon om at deltaking var frivillig og at dei hadde rett til innsyn og til å trekke samtykket når som helst. Dei som uttrykte interesse over å delta som informantar fekk tilsendt informasjonsskrivet til gjennomsyn før me avtalte tidspunkt for samtale. Dei fekk deretter tilsendt ein møteinnkalling med lenke til digitalt rom i Teams via

e-post. Intervjua blei tekne opp på analog lydopptakar, eg tok korte notat i løpet av samtalen og gjorde refleksjonsnotat rett etter avslutta samtale. Lydopptaket vart deretter transkribert.

#### 4.7.1 Intervju i praksis

Som nemnt kan kvalitative intervju vere vanskelegare enn dei ser ut (Kvale & Brinkmann, 2009), særskilt for ein uerfaren intervjuar. Eg opplevde at samtalen med informantane gjekk bra, dei svarte alle grundig for seg, og det var forholdsvis enkelt å hald god flyt i samtalen. Eg merka sjølv ei endring mellom intervju 1 og 2 i meg sjølv som intervjuar. I første intervju var eg svært medviten på mi eiga potensielle påverknadskraft, og var bekymra for å påverke informanten. Dette førte til at eg sjølv var noko tilbakehalden i dette intervjuet for ikkje å risikere å påverke informanten sine svar og synspunkt. Det verka på meg som at denne haldninga gjorde informanten noko usikker og kanskje gav meg meir avmålte svar. I løpet av samtalen forsøkte eg å dele litt meir av eigne opplevingar for å forsøke å komme nærare ei samtale-form og å dele meir i håp om å få fyldigare svar attende. Til dømes forsøkte eg å skildre eigne utfordringar med å finne tid i kvardagen til å lese skjønnlitteratur, og å fortelje noko om korleis eg oppfatta barnebibliotekaren i Sogndal sitt engasjement for prosjektet, og opplevde at denne delinga hadde ynskt effekt. Ei meir personleg tilnærming på denne måten gav ein meir naturleg relasjon mellom meg og informanten og gjorde at samtalen etter kvart flaut betre. Eg tok med meg denne erfaringa i dei påfølgande intervjua og opplevde at eg fekk gode og fyldig svar frå alle informantane.

Ei anna utfordring eg merka i løpet av intervjuprosessen var balansen mellom å gje informanten tid til å tenke seg om og eit ynskje om å hjelpe samtalen vidare. I fleire tilfelle trengte informantane noko tid til å tenke seg om og formulere tankar og synspunkt, og det vart ein pause i samtalen. Desse pausane er viktige for at partane skal få tid til å samle tankane og formulere dei høgt, men for nokre av oss kan dei kjennast noko ubehagelege. Ei kjensle av å måtte fylle slike stillheiter kan føre til at ein forhastar samtalen noko, og informant og intervjuar kan begge oppleve at ein ikkje formulerer seg godt eller at ein ikkje heilt får sagt det ein ynskjer. Samtidig kjente eg på eit ynskje om å «hjelpe» informanten vidare i slike pausar. I nokre tilfelle kunne det verke som informanten ikkje forstod spørsmålet eller ikkje hugsa noko relatert til det særskilte spørsmålet eller kommentaren frå

meg, og eg kunne kjenne behov for å tydeleggjere meg sjølv. I andre tilfelle kunne det verke som at informanten hadde vanskar med å formulere synspunkta eller svara sine høgt, og eg kunne kjente eit ynskje om å gje eksempel som kunne gjere det lettare for informanten. I fleire tilfelle i løpet av intervjuet byrja både informant og intervjuar å snakke på same tid, informanten trengte nokre sekund til å tenke seg om og eg følte at eg trengte å forklare eller utdjupe det førre eg sa for at informanten skulle forstå. Personleg følte eg at dette ofte kunne vere noko forstyrrende for samtalen, og eg har etter kvart forsøkt å legge inn nokre ekstra sekunds pause for å late informanten få den tida hen treng for å samle og formulere sine eigne tankar.

Intervjuguiden min var medviten lite strukturert for å få moglegheita til å stille oppfølgingsspørsmål og kunne følgje samtalen i den retninga den måtte ta, innanfor eit visst tema. Strukturen på intervjuguiden hadde ynskt effekt i det at den let meg halde samtalen laus og fleksibel nok til å møte informanten, men den gjorde nok òg at eg som uerfaren intervjuar hadde færre haldepunkt. Dette førte til at eg i nokre tilfelle kunne kjenne at det var vanskeleg å få ein så naturleg flyt på samtalen som eg skulle ynskt, fordi eg var medviten om at eg måtte innom visse tema, men ikkje alltid hadde heilt for meg korleis eg skulle få samtalen innom desse tema. I nokre tilfelle kunne det vere vanskeleg å finne relevante oppfølgingsspørsmål på ståande fot og samtalen kunne hoppe noko fram og tilbake. Samtidig vil eg sei at dette ikkje hadde så store konsekvensar for utfallet av samtalen mellom meg og informanten, då ein samtale normalt sett er relativt springande og eg opplevde i alt at informantane var tolmodige og villige til å vere med på samtalen.

## 5. Diskusjon

Når eg byrja arbeidet med gjennomgang av datamaterialet mitt vart det tydeleg at i tillegg til å få god informasjon om informantane sine opplevingar og erfaringar i løpet av prosjektperioden, hadde eg òg fått mykje informasjon om informantane sine lesemåtar – og det utkrystalliserte seg nokre karaktertrekk som samsvarer med mykje av den tidlegare forskinga som er gjort på lesing og lesemotivasjon. Desse karaktertrekka synte at kvar informant kunne sjåast som unike lesarar, med sine karakteristikkar, motivasjonar og tilnærmingar til litteratur og lesing. Eg vil først gje ei skildring av dei fire suksessfaktorane eg identifiserte i

lesarhistorie-prosjektet, før eg diskuterer dei fem ulike lesarane og korleis dei vert påverka av dei fire faktorane.

### 5.1 Skildring av mine fire kategoriar

Dei fire kategoriane eg ser som «suksessfaktorar» ved prosjektet i Sogndal er; lesande rollemodellar, fellesskapet i klassen, tilgjenge til litteraturen og autonomi i litteraturval. Som nemnt ovanfor er desse kategoriane basert på arbeidet eg gjorde i bachelor-prosjektet mitt og datainnsamlinga til masterprosjektet. Lesande rollemodellar, fellesskapet i klassen og til dels autonomi i litteraturvalet var faktorar eg identifiserte i mitt bachelor-prosjekt, som kunne seiast å påverke utviklinga elevane hadde i løpet av prosjekt-perioden. I løpet av datainnsamlinga til master-prosjektet vart det å ha tilgang til litteraturen opp som ein relevant «suksessfaktor». Desse «suksessfaktorane» kan òg til ei viss grad oppfattast som motivasjonsfaktorar for dei ulike lesarane, dei verkar til å bli motivert av desse fire faktorane, i større eller mindre grad.

Del-prosjektet i Sogndal vart gjennomført som del av norsk-undervisinga i klassen, og bibliotekar og lærar tok på eit vis begge rolla som litteratur- og leselærarar for elevane. Både som lærar og som litteraturformidlar trer ein, i større eller mindre grad, inn i rolla som instruktør for elevane sine, ein skal lære vekk strategiar og tilnærmingar til fagstoff, litteratur eller opplevingar. Det er difor relevant å knyte Guthrie og Wigfield sin instruksjonsmodell til mine fire kategoriar og nytte deira prosessar for å definere innhaldet i kategoriane.

Guthrie og Wigfield sine instruksjonsprosessar kan sjåast som prosessar for å «modellere, verbalisere og bygge stillas» for elevane. Desse instruksjonane inkluderer lærings- og kunnskapsmål (*learning and knowledge goals*), levande samspel (*real-world interactions*), autonomistøtte (*autonomy support*), interessante tekstar (*interesting texts*), strategiinstruksjon (*strategy instruction*), oppmuntring og premiering (*praise and reward*), evaluering (*evaluation*), lærarinvolvering (teacher involvement) og samanhengande instruksjonsprosessar (*coherence of instructional processes*) (mine oversetjingar) (Guthrie & Wigfield, 2000). I sitt kapittel i boka *Literacy and motivation* frå 2001, skriv Guthrie og Knowles òg om den engasjerte lesaren. For dei refererer omgrepet til fusjonen av kognitive strategiar, konseptuell kunnskap og motivasjonsmål i løpet av lesinga (Guthrie & Knowles, 2001). Forfattarane har formulert sju prinsipp for å promotere lesemotivasjon; *conceptual*

*themes, real-world interactions, support for self-direction, using interesting texts, cognitive strategy instruction, social collaboration, og supporting students' self-expression.* Disse sju prinsippa overlappar mykje med Guthrie og Wigfield sine ni instruksjonar, og kan sjåast som ei oppdatering eller ei utviding av desse og eg vil difor skildre dei samla i det følgjande. Nokre av prosessane er relevante for mine fire kategoriar av suksessfaktorar, og vil bli skildra utfyllande under den kategorien eg meiner dei fell inn under.

### **5.1.1 Lesande rollemodellar**

Å ha lesande rollemodellar i kring seg er avgjerande for utviklinga av dei unge lesarane si lesing. Ein kan meine mykje om korleis ein kan og bør oppføre seg for å vere gode rollemodellar for barn og unge. Det er ein diskusjon som ikkje er relevant her. Her er det nok å seie at ein vaksen lesar vil vere ein rollemodell for unge lesarar, og særskilt i ein undervisningssetting er det viktig å vere medviten om korleis ein presenterer det ein skal lære vekk, blant anna kva haldningar og personlege meiningar ein syner. Dei lesande rollemodellane i ein skulesamanheng vil som regel ta ei meir profesjonell tilnærming til si formidling og er meir medviten om sine pedagogiske og faglege verktøy.

I ein kvar læringssituasjon vil ein setje seg nokre mål for aktiviteten, kva eleven skal lære og kva kunnskap hen skal sitje att med. Lærings- og kunnskapsmål handlar om måla som lærar og elevar set seg ut frå skulen og staten sine læreplanar og -mål. Her kan ein dra eit skilje mellom målet om å forstå ein tekst og målet om å ha rett svar – målsettinga om å forstå teksten vil skape meir engasjement enn å svare rett på spørsmål om teksten. Guthrie og Knowles har utvida dette ein del når dei snakkar om konseptuelle tema. I skulane er det auka fokus på tverrfaglegheit og heilskapleg læring (Kunnskapsdepartementet, 2017), og all undervisning er organisert kring interdisiplinære tema der ferdigheiter, strategiar og innhald i språk, vitenskap og historie er integrert. Guthrie og Knowles meiner difor at konseptuelle tema er gode utgangspunkt for å bygge opp læringsinstruksjonane, ved at lærar og student formar læringsmåla. Det konseptuelle tema blir eit overordna mål ein kan bygge og utnytte ei rekke ulike strategiar, ferdigheiter og innhald kring. Læring og instruksjon kan rettast mot det overordna, konseptuelle målet, heller enn mot dei evne-baserte aktivitetane som tenderer til å underminere motivasjon (Guthrie & Knowles, 2001). Lærar og bibliotekar i Sogndal hadde målsetjingar for prosjektet og elevane sine med utgangspunkt i planverk og egne

ynskjer for utvikling av eigen praksis (Sogn og fjordane fylkesbibliotek, 2018), og jobba med elevane for å nå desse.

Lærarinvolvering representerer læraren sin kunnskap om den enkelte eleven, læraren si interesse i eleven sin framgang og pedagogiske forståing av korleis eleven best blir motivert til aktiv deltaking. Den lesande rollemodellen i mi forståing her, har òg ei interesse i eleven sine leseopplevingar, på same måte som læraren har interesse for eleven si læring. Den involverte læraren (rollemodellen) kjenner til eleven sine personlege interesser, bryr seg om eleven si læring og held realistiske og positive mål for eleven sin innsats og læring. Strategiinstruksjon er læraren si oppbygging av eleven, korleis læraren instruerer og støttar og korleis læraren legg til rette for læring. Strategiar for lesing og skriving er utfordrande å lære, og god instruksjon er difor viktig. Innføring i strategiar for læring og for lesing aukar elevens sjølvkjensle, aukar forståinga for det dei les og aukar soleis gleda og meistringa ved sjølve lesinga (Guthrie & Knowles, 2001; Guthrie & Wigfield, 2000). For dei lesande rollemodellane vil deling av deira leseopplevingar og -erfaringar vere relevante som ei form for instruksjon.

Guthrie og Wigfield syner til forskning som syner at involverte lærarar hadde stor innverknad på elevane sitt engasjement. Dei engasjert instruktørane er ikkje berre instruktørar som fortel korleis noko skal/kan gjerast, dei kan og fungere som rollemodellar. Læraren sin strategiinstruksjon og involvering kan seiast å vere ein peikepinn på i kor stor grad eit leseprosjekt motiverer. At læraren støttar, legg til rette og gjev eleven dei reiskapane og strategiane hen treng for å komme vidare i læringsprosessen er avgjerande. Som eg har vore inne på tidlegare, er det ikkje like lett for alle å komme inn i det akademiske fellesskapet i skulen og instruktørane som er involverte i læringsprosessen spelar ei sær viktig rolle. Bygging av langvarig lesekompetanse og -motivasjon, med all den kompleksiteten det inkluderer, krev tid til å fokusere, læring av strategiar, med mykje meir. I del-prosjektet i Sogndal var særskilt læraren viktig, hennar støtte, rettleiing og tilrettelegging i skulekvardagen. Læraren, og andre vaksne instruktørar involverte i læreprosessen, er òg viktige som rollemodellar som kan skape motivasjon. Både læraren og bibliotekaren var viktige rollemodellar for elevane som deltok i del-prosjektet i Sogndal (Bergseth, 2018). Det såg ut til at elevane plukka opp engasjementet læraren og bibliotekaren synte for lesing og litteratur, og at dette engasjementet påverka dei positivt. Som eg var inne på i bacheloroppgåva mi verka det som at elevane òg sette pris på den personlege kontakten

som vart oppretta med bibliotekaren i dette prosjektet. Det kunne sjå ut som at elevane kjende seg sett, verdsette og at dei merka at bibliotekaren brydde seg om dei. Dette er kjensler eg vil gå ut frå elevane òg kjente ovanfor læraren sin, utan at det var noko eg direkte undersøkte i mitt tidlegare prosjekt. At nokon bryr seg, støttar deg og hjelp deg vidare har synt seg å være ein sær sars god motivasjonsfaktor (Bergseth, 2018; Guthrie & Wigfield, 2000).

Eit godt og effektivt samarbeid mellom lærar/barnehagetilsett og bibliotekar har god effekt på elevane si lesemotivasjon og -forståing (Eri, 2018). For at eit samarbeid mellom skule/barnehage og bibliotek skal fungere godt, understrekar Eri i si avhandling at støtta frå leiinga ved institusjonane, haldninga til samarbeid med interne og eksterne aktørar, dei involverte aktørane sine attributtar, motivasjon og evne til å kommunisere er avgjerande.

Like viktig er motivasjon og vilje til å lære hjå eleven. Oppmuntring og premiering er ein ofte brukt strategi for å anerkjenne innsatsen og merksemda eleven har lagt ned i arbeidet, og kan skape ei kjensle av prestasjon, meistring og stoltheit hjå eleven. Dette er ikkje alltid effektivt, og oppmuntringa må kjennast oppriktig og genuin. Eit for sterkt fokus på oppmuntring og premiering kan føre til ei fokusering på rette svar og lette løysingar for måloppnåing heller enn djupare forståing og djupnelæring, og kan oppmode til eit meir kortsiktig engasjement (Guthrie & Wigfield, 2000). Dersom oppmuntring og premiering vert gjort rett, kan det likevel fungere som ein sterk motivasjonsfaktor. At instruktøren oppmuntrar og premierer innsatsen og arbeidet eleven legg ned, kan bidra til at eleven kjenner seg sett og verdsett.

Både merksemda frå dei involverte instruktørane og det sosiale samspelet i klassen kan sjåast som oppmuntringar og premieringar. Berre besøket frå bibliotekaren, eller klassen sitt besøk til biblioteket kan sjåast som ein slags premie, særskilt besøka som kjem etter det første besøket når elevane har lese boka dei har fått og skrive brev til bibliotekaren.

Samtalen som oppstod mellom bibliotekar/lærar og eleven og mellom elevane, kan sjåast som ei oppmuntring til framheldt innsats. Lærar og bibliotekar kunne gje oppmuntrande kommentarar på eleven sin innsats og arbeide. I det sosiale samværet i klassen kan ein elev bli oppmuntra ved å både ta del i samtalen, men òg kanskje bli sett som ein «ekspert». Å vere den første som fekk ei av dei mest populære bøkene i klassen, som alle andre har lyst å lese etter deg, kan gje ei god kjensle som motiverer til vidare innsats.

På same tid er det viktig for ein litteraturformidlar og ein lesande rollemodell å ikkje vere for ivrig i å spreie «det gode budskap». Som Daniel Pennac skriv i boka *Som en roman : om gleden ved å lese*, er «lese» eit verb som ikkje toler imperativ (Pennac, 1999). Å gje nokon kommandoen «les» fungerer sjeldan, uansett kva toneleie det blir sagt i. For dei fleste vil det bli oppfatta som ein kommando, både for born og vaksne som vil utforske og utfordre verda og som har ein stadig travlare kvardag. Pennac fremjar gleda ved å lese med argumentasjon for å legge vekk kommandoen og forventingane til lesinga. Ein lesande rollemodell må vite når ein skal legge litt meir press på den unge lesaren og når ein skal opne for lesaren sin autonomi. Pan presenterer lesaren sine 10 ukrenkelege rettar, som òg kan sjåast som ein leseinstruktør sine 10 bod. Dei er som følgjer:

1. Retten til ikkje å lese
2. Retten til å hoppe over sider
3. Retten til å ikkje lese ut ei bok
4. Retten til å lese om att
5. Retten til å lese kva som helst
6. Retten til å late seg påverke
7. Retten til å lese kor som helst
8. Retten til å skumlese
9. Retten til å lese høgt
10. Retten til å tie

### **5.1.2 Fellesskapet i klassen**

Sosial samhandling synte seg òg som ein faktor elevane sette pris på i dette prosjektet. I arbeidet med breva elevane skreiv til bibliotekaren fann eg at det sosiale samværet og samtalen prosjektet skapte i klassen såg ut til å påverke elevane si lesing positivt (Bergseth, 2018). Særskilt påverka det kva bøker elevane ynskte å lese, men det var òg tydeleg at samspelet i klassen var ein motivasjonsfaktor. Litteraturen og leseopplevingane vart noko

alle elevane i klassen hadde til felles og kunne samlast om, det vart noko som var nytt, spanande og vart ei form for levande samspel.

Det eg har omsett til levande samspel (*real-life interactions*) omhandlar koplinga mellom det akademiske pensum og dei personlege opplevingane til elevane. Elevar interagerer med objekt, hendingar og opplevingar relatert til eit konseptuelt tema ved å observere, manipulere og arkivere (Guthrie & Knowles, 2001). Levande samspel kan ta form av rollespel, skaping av ein fysisk representasjon, relatering til eige liv eller eiga samtid, syne filmar eller utføring av små-skala eksperiment. Alt dette er aktivitetar som kan skape og halde på interesse og motivasjon. For dei fleste av elevane vil slikt samspel vere spanande, det kan skape ei kjensle av undring, skape ei kjensle av personleg meining og ei kjensle av eigarskap (Guthrie & Knowles, 2001; Guthrie & Wigfield, 2000). Slike *hands-on* opplevingar oppmodar til djupnelesing og kombinasjonen av lesing og fysiske opplevingar skapar ei auka forståing og betre konseptuell kunnskap.

Samarbeid er den sosiale samtalen mellom elevane i eit lærande fellesskap som får dei til å sjå perspektiv og å skape kunnskap frå teksten i fellesskap. Sosial læring på denne måten kan auke interessa for temaet/teksten og bidra til at den aktive læringa blir halden ved like over lengre tid. Den indre motivasjonen for lesing og læring er tett knytt til kjensla av sosial støtte og samhald i klasserommet (Guthrie & Knowles, 2001). Eit anna prinsipp som ikkje er eksplisitt hjå Guthrie og Wigfield, men er det hjå Guthrie og Knowles, er sjølvutfolding – at eleven er oppmoda til å artikulere deira eiga forståing av bøker og tekstar på måtar som er personleg og kulturelt relevante for dei og deira publikum. Når elevane opplever at deira meiningar er høyrte og satt pris på av medelevar kjenner dei seg legitimert og verdsette (Guthrie & Knowles, 2001).

Leseprojekt i seg sjølv kan, som nemnt, vere eit levande samspel – eit konkret, uvanleg tiltak som skapar interesse. Det er noko anna som skjer i klassen, utanom den vanlege undervisinga. Noko elevane kan sjå fram til, kanskje lettare kan verte personleg involverte i og knyte til sine eigne interesser. Eri sin gjennomgang av leseprosjekt i skular støttar òg opp under forskinga som syner at «*[r]eading engagement is stimulated through enjoyable, inspiring and thought-provoking reading experiences*» (Eri, 2018). Særskilt i del-prosjektet i Sogndal var relasjon til eigne interesser og liv eit særskilt fokus når bibliotekaren involverte

elevane si lesarhistorie og oppmoda dei til å reflektere over eigne interesser og tankar om bøker og lesing i brevvekslinga. I relasjon til leseprosjekt vil det kanskje ikkje vere like aktuelt å setje opp rollespel eller liknande som element i prosjektet. Men leseprosjekt med innslag av besøk i klassen, slik som fleire av del-prosjekta i Lesarhistorie-prosjektet inneheldt, fungerer som levande samspel, då elevane får eit fysisk besøk inn i klassen av ein utanforståande dei ikkje møter til vanleg. Det kan ta form av ein forfattar, bibliotekar eller anna formidlar som kjem inn i klassen, eller det kan ta form av at klassen sjølve reiser til, til dømes folkebibliotek eller dagsturhytter. At leseprosjektet var noko nytt og spennande, som elevane gledde seg over kom tydeleg fram av breva dei skreiv. Fleire understreka at dei såg fram til neste besøk, at dei hadde hatt det kjekt sist gong bibliotekaren var på besøk og liknande andre kommentarar (Bergseth, 2018).

### 5.1.3 Tilgang til litteraturen

Når Guthrie og Wigfield omtalar interessante tekstar i instruksjon, meiner dei tekstar som er tilpassa emne-interessa og lesekompetansen til lesaren. Elevar lærer generelt meir frå tekstar dei sjølv klassifiserer som interessante. I følgje forskning er ein tekst interessant for born når den er kjent og lett å forstå, den har klare detaljar og attraktive illustrasjonar (Guthrie & Knowles, 2001). Elevar treng god tid til å lese, samt eit godt utval av bøker tilgjengeleg.

Å presentere elevane for interessante tekstar er i dei fleste tilfelle ein føresetnad for eit vellukka leseprosjekt. Utan at eleven sjølv kjenner at teksten er interessant, vil ikkje motivasjonen til å halde fram lesinga vere særskilt stor. Dersom eleven derimot kan kjenne at teksten er relevant for deira liv og at den er lett for dei å komme seg gjennom, vil motivasjonen vere større. Når eleven får ein tekst som er tilpassa deira nivå, verken for lett eller for vanskeleg, vil mestringskjensla som kjem av å ha lese gjennom og forstått teksten berre auke motivasjonen. Å lese tekstar eleven sjølv tykkjer er interessante vil òg kople inn meir av eleven sin eksisterande kunnskap, og knyte den til eige liv (Guthrie & Wigfield, 2000). Når Guthrie og Wigfield snakkar om interessante tekstar, legg dei mest vekt på innhaldet, at innhaldet skal vere relevant og tilgjengeleg for eleven. Eg utvidar denne forståinga av «interessante tekstar» i min samanheng til å òg innehalde den fysiske tilgangen til tekstar. Den fysiske tilgangen til eit breitt utval av bøker er avgjerande, både for

motivasjonen (Verhoeven & Snow, 2001b) og for å auke sjansen for å finne interessante tekstar. Det å kunne tilby interessante tekstar var eit av hovudmåla med konseptet bak Lesarhistorie-prosjektet, at den enkelte elev sine interesser, lesekompetanse og liv skulle bli fokusert og brukt som utgangspunkt for auka leseglede og -kompetanse. Det synt seg òg å fungere svært godt i del-prosjektet i Sogndal. Ut frå elevane sine brev var det lett å sjå at dei sette pris på at deira interesser og meiningar vart høyrde og tekne alvorleg (Bergseth, 2018).

#### **5.1.4 Autonomi i litteraturval**

Autonomistøtte er læraren sin instruksjon i å gjere egne val i alle alternativa som er knytte til kunnskaps- og læringsmåla som er sette. At eleven sjølv kan kjenne på autonomi og sjølvstende i val aukar motivasjonen. Autonomistøtta ser òg ut til å vere gjensidig, når læraren legg til rette for at elever har autonomi, vil eleven si deltaking og engasjement i læring og lesing auke (Guthrie & Knowles, 2001; Guthrie & Wigfield, 2000). Når elevane kjenner at læraren/instruktøren respekterer dei nok til å gje dei genuine valmoglegheiter, aukar dei eigen innsats og forplikting til oppgåva. Når læraren/instruktøren ser at elevane tek ansvar, tek til seg produktive strategiar og får auka sjølvtilitt, gjev instruktøren meir ansvar og moglegheiter for autonomi.

At lærar og bibliotekar legg opp til å framheve og støtte autonomi hjå eleven såg ut òg ut til å verke positivt på elevane si oppleving av Lesarhistorie-prosjektet. Elevane i deltakarklassen vart sterkt oppmoda til å danne og formulere sine egne meiningar om bøkene dei las, meiningane elevane hadde vart tekne høgde for og spelte ei avgjerande rolle i kva bok som blei plukka ut til dei neste gong. I dette tilfellet fekk ikkje elevane fritt val av bøker, då bøkene vart plukka ut til dei av bibliotekaren, men elevane fekk alltid valet om å ikkje lese boka ferdig. Dersom boka dei fekk ikkje fengja, kunne dei alltid velje ei ny bok blant dei mange bøkene som var tilgjengelege i klasserommet. Denne valmoglegheita var det fleire av elevane som nytta seg av (Bergseth, 2018). At eleven sjølv har spelerom og innverknad på eiga læring og opplevingar i klasserommet vil ha ein positiv innverknad på motivasjon og forståing (Guthrie & Wigfield, 2000; Verhoeven & Snow, 2001b).

Pennac (1999) sin presentasjon av lesaren sine ti rettar er òg relevant å kople inn her. Å lette på presset om å lese, det som ofte kan opplevast som tvang, å skape eit miljø der lesing, bøker og litteratur var ein naturleg del av kvardagen og ikkje noko som blei påkravd var eit

mål for leseprosjektet i Sogndal. Eg meiner å kjenne att nokre av desse ti boda i innstillinga bibliotekar og lærar hadde til å skape lesemotivasjon og eit lesande miljø i prosjektperioden i Sogndal. Eg er òg av den generelle oppfattinga av desse ti boda er noko ein kvar formidlar av litteratur må ha med seg i sitt virke, dersom me ynskjer å lukkast med formidlinga. Desse rettane er lesaren sine ukrenkelege rettar. I skulesamanheng kan nokre av desse blir vanskelege, sjølvst, men i lesestimulerande prosjekt bør desse rettane vere med i bakhovudet. Daniel Pennac sine ti bod var ikkje del av det teoretiske grunnlaget for lesarhistorieprosjektet, men det er ti bod som kan knytast til Guthrie og Wigfield sine instruksjonsprosessar. Særskilt kan dei ti boda knytast til autonomistøtte, interessante tekstar og strategi-instruksjon. Eleven må ha ei viss grad av autonomi og sjølvval. Kva bøker som lesast, korleis og kva og korleis ein lærer av lesinga blir utarbeidd i eit samspel mellom elev, lærar og læreplanar.

Lesaren har rett til å ikkje lese. Nokre av oss likar strikkhopp, nokon likar fiske, andre kan ikkje tenke seg noko verre. Det same er tilfellet med lesinga, og om interessa ikkje er der vil ikkje tvang ha positiv effekt. Lesaren har rett til å hoppe over sider i lesinga, nokre av oss nyt J. R. R. Tolkien sine lange og grundige skildringar av landskapet i Midgard i Ringenes Herre, for andre kan dei same skildringane vere dråpa som får dei til å legge vekk boka. Då lyt det vere lov å hoppe over desse skildringane for å kunne bli med på reisa til Frodo, Sam og resten av kompaniet. Lesaren har retten til å ikkje lese ut ei bok. Det er mange grunnar til å ikkje lese ut ei bok, og alle må vere legitime. Mange opplever at boka rett og slett ikkje fengjar, for nokre av oss var dei ti første sidene av Bret Easton Ellis si bok American Psycho meir enn nok til å legge den langt vekk. Det er lite som drep leseglede fortare enn å måtte tvinge seg til å lese ei bok ein ikkje har lyst å lese.

Lesaren held seg retten til å lese om att. Å lese om att er noko me gjer til stadigheit som barn, noko alle som har hatt æra av å bli valt som høgtlesar av eit barn si favorittbok veit. Forteljinga, karakterane og utfallet er kjent, trygt og trøystande, om att-lesing er noko me veit me meistarar og favorittboka kan lesast i filler, anten er ung eller eldre. Lesaren har rett til å lese kva som helst, uavhengig av tillagt kvalitet, lengde og kompleksitet. Alle har ulike grunnar og målsetjingar med det dei les, og utbyttet av lesinga bør vere det viktigaste. Lesaren har retten til å late seg påverke av det dei les. Lesaren har retten til å lese kor som helst. På stranda i ferien, langs pendleruta til og frå, på do, på fjellet, når som helst og kvar

som helst. Lesaren har retten til å skumlese. Mange av oss lærer dette på den tunge måten, pensumlista blir lagt og hard å komme gjennom dersom alle ord i alle pensumtekstane skal lesast med like stort fokus. For ærleg tala, så er det ikkje alt som er like viktig eller relevant for målsetjinga. Det same gjeld i fritidslesinga, det er ikkje alt som er relevant for handlinga eller for at lesaren skal få noko verdifullt ut av lesinga. Lesaren har retten til å lese høgt – les høgt for deg sjølv eller andre. Orda og meininga kan få ny meining. Til sist har lesaren rett til å teie. Leseopplevinga skapast i møte mellom lesar og tekst, og ingen har rett til å krevje av oss å dele av innsiktene og intimiteten som kan oppstå i dette møtet.

## 5.2 Lesarane

Som nemnt tidlegare var eg ikkje i utgangspunktet ute etter definisjonar av lesarane eg møtte i datainnsamlinga, men i løpet av arbeidsprosessen vart det tydelege trekk ved kvar enkelt informant som kunne sjåast som trekk ved korleis dei var som lesarar og det utkrystalliserte seg nokre definisjonar og karaktertrekk, karaktertrekk eg kjente att frå litteratur og forskning gjort kring lesing og unge lesarar.

Eg har valt å definere dei fem lesarane som; den efferente lesar, den estetiske lesar, den engasjerte lesar, den flinke lesar og den sosiale lesar. Mine definerte lesarar er basert på samtalanene med informantane mine og forskinga som er presentert i kapittel 3. I den følgjande diskusjonen tek eg for meg kvar enkelt informant og den lesartypen eg meiner denne representerer. Eg presenterer først informanten før eg diskuterer korleis eg meiner å kan definere hen som lesar og korleis denne lesaren påverkast av det eg har definert som suksessfaktorar ved lesarhistorie-prosjektet.

Før eg skildrar dei ulike lesarane eg søker å definere her, er det viktig å understreke at desse definisjonane på ingen måte set absolutte skiljelinjer. Definisjonane overlappar kvarandre, og kan ofte innehalde dei same karakteristikkane, men i større eller mindre grad. På same måte som definisjonane overlappar kvarandre, kan ulike lesarar òg falle innanfor fleire definisjonar. Ein lesar vil sjeldan berre vere efferent, sosial, estetisk, engasjert eller flink, men vil oftast kunne ha element av alle dei ulike rollane. Ettersom informantane mine er ungdommar må òg dei følgjande definisjonane sjåast som definisjonar av unge lesarar i skulesamanheng.

### 5.2.1 Den efferente lesaren

Det eg definerer som den efferente lesaren er basert på Rosenblatt sin efferente ståstad i møte med ein tekst. Den efferente ståstaden er eit utgangspunkt å nærme seg teksten frå, og dermed eit utgangspunkt som alle lesarar kan ta, for Rosenblatt er det ikkje eit omgrep som skildrar ein særskilt lesar. Den efferente ståstaden omhandlar den forma for lesing der målet er å hente ut informasjon frå teksten. Meininga som blir skapt i denne lesinga kjem frå abstrahering og analytisk strukturering av idear, informasjon eller konklusjonar som blir heldt eller brukt etter leseaktiviteten er ferdig. Som ekstremt eksempel nyttar Rosenblatt ein mann som uforvarande har svelgt giftig væske og som frenetisk les på flaska for å finne råd om motgift. Historisk sett er det den efferente ståstaden som har vorte mest undervist i skulesamanheng – vissa om at det som regel skal skrivast rapport om den skjønnlitterære teksten ein har lese vil automatisk gjere at ein lesar tek ein efferent ståstad. Eg meiner at dei trekka som for Rosenblatt skildrar den efferente ståstaden, kan nyttast til å skildre nokre lesarar som, medvite eller umedvite, har denne ståstaden som utgangspunkt for alle sine tilnærmingar til leseaktiviteten.

Den efferente lesaren i mi forståing har i større grad ei evne til å overføre den informasjonen hen finn i litteraturen til sitt eige liv – og då til heile livet, hen les gjerne biografiar eller ulike slag av sjølvhjelps bøker med mål om å nytte den informasjonen hen les ut av den til å drive seg sjølv framover. Denne lesaren er i stor grad merksam på paratekstane og konteksten kring litteraturen og seg sjølv, hen les paratekstane og vurderer boka sine kvalitetar ut frå desse. Slik er den efferente lesaren òg ein strategisk lesar, når hen får fritt val av bøker fell valet oftast på bøker lesaren kjenner frå før og veit at hen meistrar. For å finne desse bøkene analyserast paratekstane opp mot forståinga lesaren har av eige lesenivå og lesemotivasjon.

Ein kvar lesar er farga av sine haldningar til leseaktiviteten, og den efferente lesaren er prega av pragmatiske haldningar til litteratur, og ser gjerne faglitteratur eller sakprosa som den meir verdifulle litteraturen, fordi det er denne litteraturen som gjev lesaren den meir konkrete informasjonen og kunnskapen hen er ute etter. Den efferente lesaren har i mindre grad evna og vilja til å lese skjønnlitteratur, då dette er litteratur som hen opplever som lite relevant og utan nytteverdi. Den efferente lesaren er som regel motivert av ytre faktorar, lønning eller nytteverdi det som motiverer denne lesaren til lesing. Premieringar som pizza,

filmsyning eller andre ting, er meir motiverande for denne lesaren enn til dømes lønning i form av gruppearbeid, oppmuntringar eller anna som kan omtalast som sosiale goder.

### **Jupiter**

Av mine informantar er det Jupiter som i størst grad representerer den efferente lesaren. Han verkar til å ha eit pragmatisk syn på lesing og litteratur, er ute etter den praktiske nytten av lesinga – det verkar som hans motivasjon ligg i dei konkrete kunnskapane og informasjonen som kan hjelpe han i å drive seg vidare i livet. Det verkar som han kjem frå ein ikkje-lesande heim der lesing og litteratur ikkje var ein større del av kvardagen. Jupiter er den einaste av informantane som seier at han hadde lesevanskar på skulen, utan at me snakkar konkret om kva han hadde vanskar med, det er ikkje relevant for denne samtalen. Han deler sjølv at han har slite med lesing og norskkunnskapane på skulen, at han tok fleire lese-testar og i blant vart teken ut av normert undervising for å ha lesetrening på eiga hand. Jupiter står fram som ein strategisk lesar, han vurderer bøkene ut frå paratekstlar og vel ut bøker han veit han kan meistre eller som har innhald som interesserer han og som han ser nytten av.

### Praktisk - konkret

Jupiter er svært oppteken av at ei bok er «meir enn berre ei bok» - at han kan lære av det han les. Når eg spør om han likte å lese då han var yngre svarar han: «...eg kunne no kjøpt ei bok viss eg ville lære meg om noko, berre lese meg gjennom den, men ehm, har ikkje vore største fan av lesing. Men eg veit vertfall at ei bok er på ein måte meir enn berre ei bok. Du får mykje ut av ei bok liksom».

Dette at «ei bok er meir enn ei bok» er noko han gjentek og utbroderer i løpet av samtalen. Han ser tydeleg at det er mogleg å hente informasjon og kunnskap ut av litteraturen – men han verkar å fokusere dette på faglitteratur og biografier heller enn skjønnlitteratur. Denne haldninga til lesing verkar til å ha vorte forsterka for Jupiter i tida etter prosjektperioden, han ville ikkje ha lese ei bok med «såanne eventyrgreier, men meir sånn ting eg kan lære meg og ta med meg gjennom livet liksom». Den siste boka han las var boka *Rich dad, Poor dad* av Robert T. Kiyosaki, første gong utgjeven i 1997, ei bok han las i haustferien, nokre veker før eg snakkar med han. Han verkar engasjert når han snakkar om denne boka, han seier sjølv at

han ikkje har komme så langt i boka, men han ser allereie at det er ei bok han kan lære av og bruke i eige liv, kanskje for å sjølv bli rik.

Å endre på livet sitt, tene peng og bli rik er noko som verkar å motivere Jupiter til å lese meir no når han er eldre. I fleire tilfelle og med ulike ord spør eg Jupiter om han likar å lese, om det er ein aktivitet han kan kose seg med eller om han les meir no enn tidlegare eller om han kunne tenke seg å lese meir enn han gjer. Alle svara Jupiter gjev vender fokuset tilbake til den praktiske nytten han sjølv kan få ut av bøkene han les. På spørsmålet om det å lese er noko han «måtte» gjennom eller om det var noko han kunne kosa seg med, svarar han at «[d]et er veldig mykje du kan få ut av ei bok, det er berre [at] tidlegare så visste folk det litt meir enn i dag, så eg kunne lese ei bok sjølv, men det må vere noko eg er veldig interessert i og vil lære». I samband med dette temaet snakkar Jupiter mykje om «dei rike» - dei som er rike i dag, og kanskje er førebilete for han, har, slik Jupiter ser det, ikkje hatt tilgang til internett og har difor lært seg det dei kan gjennom bøker. Dei rike i dag «...lærte seg mykje frå bøker, korleis peng fungerer, korleis skatt og sånn, alt det der». Det er den same haldninga han syner når han snakkar om *Rich dad, poor dad*, at forfattaren i denne boka vaks opp utan tilgang til internett, men han vart likevel rik, sette opp ein business og bygde seg rikdom. Når Jupiter les denne boka og andre som forfattaren snakkar om, lærer han seg teknikkar og får tips til korleis han sjølv kan bli like suksessfull.

Når eg nemner at skjønnlitteratur ofte òg kan gje oss nyttig kunnskap og informasjon i form av andre menneske sine synspunkt, erfaringar og haldningar som kan ha overføringsverdi til lesaren sitt liv og spør om Jupiter har merka dette når han har lese skjønnlitteratur, verkar det som at han først ikkje forstår spørsmålet mitt. Når eg har forklart meg på ein slik måte at han forstår meg, dreg hans assosiasjonar tilbake til *Rich dad, poor dad* og korleis forfattaren skildrar nyttige tips og erfaringar i oppstart av verksemder og å tene peng. Igjen er det kunnskapen frå det meir konkrete Jupiter les seg fram til. Han verkar til å ikkje ha evna til å sjå denne typen overføringsverdi i skjønnlitteraturen. Den pragmatiske haldninga og behovet for konkret, praktisk nytteverdi som definerer Jupiter og den efferente lesaren kan skugge for den potensielle emosjonelle, kognitive, og for så vidt praktiske, nytten som kan finnast i skjønnlitteraturen.

## Sein lesar

Jupiter er open om at han sleit med lesinga då han var yngre, han hugsar han tok mange lese-testar og han gjentek fleire gonger i løpet av samtalen at han las og les seint. Han har tidlegare vorte teken ut av vanleg undervising for å ha lesetrening på eiga hand. Det verkar òg som at Jupiter har teke til seg dette, at han slit med lesing, at han les seint, og dermed ikkje er ein «god» lesar. Donna Alvermann skriv i 2001 at våre lesaridentitetar ofte blir bestemt for oss, det kan vere merkelappar ut frå kor «god» eller «dårleg» ein er til å lese, det kan vere ut frå kva ein les, med meir (Alvermann, 2001). Eller det kan vere ut frå måten dei les på og kva som motiverer dei. Den som vert stempla, særskilt den som vert stempla med ein merkelapp som går på tvers av eller står utanfor «normalen», vil vere veldig klar over kvar hen står og kva forventingar merkelappen skapar. Unge som av ulike grunnar slit med å komme inn i den akademiske litterasiteten vil ofte bli stempla som «svake» lesarar, dei tek til seg dette stempelet og blir dermed ein «svak» lesar, ein lesar som godtek at hen ikkje «kan lese», eller kan lese godt nok, og som difor sluttar å prøve.

Ein elev som vert stempla som ein «svak» eller «sein» lesar vil, som Alvermann seier, vere veldig klar over kva forventingar som kjem med denne merkelappen. Sjølv om det kanskje ikkje har vorte sagt direkte eller med negativ meining til Jupiter at han er ein «svak» eller «dårleg» lesar, har han sjølv merka at han har vanskelegare for å «ta» lesinga enn medelevane sine. Han merkar sjølv at han les seint, og at han «ikkje skjønnte» korleis andre i klassen klarte å lese ferdig bøker på veldig kort tid. Hans fokus på å forstå det han les og å kunne finne praktisk nytte av det han les kan vere knytt til at han kanskje har måtte jobba hardare enn mange andre for å komme inn i det lesande fellesskapet i skulen.

Jupiter nemner ved fleire høve at han ikkje har vore interessert i bøker og lesing, og det er nok mange faktorar som kan spele inn på denne mangelen på interesse. Men ein faktor kan vere lesevanskane Jupiter har hatt, eller rettare sagt, stempelet han har fått som strevande lesar. Han seier blant anna at i timane der elevane fekk tid til å lese, brukte ikkje Jupiter tida til å faktisk lese, han «sona ut» i staden. Han var òg ein av dei som «tulla mens dei andre las» som han uttrykk det. Når me kjem inn på dette temaet spør eg Jupiter om han sjølv tykte at leseprosjekt gav han meir motivasjon og hjelp i møte med lesinga, noko Jupiter avkreftar. Han sjølv følte ikkje at leseprosjekt gav han noko motivasjon og hjelp, fordi «eg tenkte at i

framtida kjem eg ikkje til å lese så mykje bøker». Det verkar dermed som at lesinga, i alle fall for den unge Jupiter, var eit pliktarbeid som var motivert av dei ytre kreftene.

Det kan verke som at Jupiter sitt fokus på leseforståing og å kunne lære av det han les er ei form for kompensasjon for at han tykkjer lesing og språk er vanskeleg. Når han hugsar tilbake til korleis han las på barneskulen, seier han at han anten «sona ut» i lesetida, eller at «... berre las orda ferdige, men det var berre for å lese orda inne i hovudet mitt og ikkje for å få med meg [innhaldet]». Det verkar òg som at Jupiter si lesing i skulen var pliktlesing, noko han skulle gjennom og så legge frå seg. Han seier at han «...tenkte at i framtida kjem eg ikkje til å lese så mange bøker, men det finst mange bøker, eller ikkje så mange, men det finst bøker eg har lyst til å ha sjølv». Det kan verke som at Jupiter sitt syn på lesing har endra seg noko, frå å vere plikt til å bli nyttig – han ser at han kan hente noko verdifullt ut av visse bøker.

Trass i at Jupiter les «seint» og kanskje har blitt stempla som ein strevande lesar, er det klart for meg at han les meir enn berre teksten og han har eit medvit om bøkene sine større samanhengar – paratekstane og marknaden boken er ein del av. Jupiter hugsar tre seriar særskilt – Arne Svingens Mørke verden, Amuletten av Kazu Kibuishi og Gutta i trehuset av Andy Griffiths. Når han snakkar om desse seriane fokuserer Jupiter på paratekstane. Om Svingens bøker seier han at «[d]et han gjorde bra var framsidene av bøkene, dei kunne faktisk sjå litt skumle ut. Så du fekk lyst til å lese, og har du lese ei så tenker du at dei ikkje er så vanskelege å lese, så les du berre fleire då, han hadde mange sånne bøker». Han snakkar og om at det spå baksida av desse bøkene var bilete av fleire bøker i serien, og at vennegjengen hans snakka om og peika ut alle bøkene dei hadde lese. Om Gutta i trehuset seier Jupiter at «det var sånn kult liksom, for det var sånn du blei nyfiken på kva som var i neste etasje og sånn. [...] Det var smart ide av han og lage ei sånn bok med fleire etasjar. [Du] får lyst å kjøpe fleire bøker då, du blir berre nyfiken og får lyst å vite kva som er i neste etasje». Jupiter konkluderer med at dette er smarte måtar å «få ut bøkene sine [på]». Han er medviten om paratekstane og vurderer boka si tilgjengelegheit for han personleg på bakgrunn av desse. Han seier blant anna at «...å lese ei bok det kan bety veldig mykje korleis du ser på det», noko som kan tyde på at han er klar over dei ulike tilnærmingane og strategiane som kan nyttast i møte med ein tekst, utan at han kanskje har eit like tydeleg og medvite forhold til dei som den engasjerte eller pliktoppfyllande lesaren har.

Jupiter har som nemnt over vore open om at han hadde vanskar med lesinga i oppveksten. Kanskje nettopp fordi Jupiter har hatt vanskar med lesinga og leseforståinga, er han det eg vil kalle ein strategisk lesar. Han vurderer bøkene han sjølv får velje ut frå omfang, sidetal og framsider, for å vurdere om det er bøker han kan klare å lese. Når han fekk velje sjølv var det tynne bøker, ofte i ein serie han kjente til frå før, han gjekk for fordi det var bøker han var sikker på at han kunne lese ut.

Ettersom Jupiter valde bøker han kjente til frå før av og medvite gjekk for dei tynne og overkommelege bøkene, er det ikkje sikkert at han utfordra seg sjølv i lesinga. Utvikling kjem sjeldan utan utfordringar, og ein lesar som Jupiter kan moglegvis stagnere, både i lesekompetanse, -motivasjon og -glede utan tilrettelagde utfordringar i støttande omgjevnader. Jupiter hugsar at han fekk første bok i serien Amulletten, og at dette var ein serie han «eigentleg berre ville lese vidare på», fordi dette var bøker som var enkle å komme seg gjennom og bøker som gav han ei god leseoppleving. Som alle andre bøker i lesarhistorie-prosjektet i Sogndal vart boka plukka ut til Jupiter på bakgrunn av hans brev til bibliotekaren, og bibliotekar og lærar sin kjennskap til lesaren sitt lesenivå. Denne serien vart òg svært populær blant alle lesarane i klassen på Kaupanger. Jupiter og ein ven vart dei to første som fekk og las boka og blei på mange måtar ekspertane på denne serien. Når Jupiter snakkar om lesinga av første boka seier han: «...den boka var sånn at når eg klarte å lese den, sjølv om det var så sakte, klarte eg liksom å sjå boka som ein film sjølv om det var [pausar], [eg] kunne høyre boka på ein måte inne i hovudet mitt». Dette var ei bok som traff Jupiter både i interesser og på lesenivå, og som gav han meistringskjensle i lesinga. Han var ein av dei to første som las denne serien, og etter kvart som serien vart meir populær i klassen vart desse to ekspertane. Om det å vere av dei første som las denne boka seier Jupiter: «... so var det litt kult å sjå andre ta ei bok eg hadde lese ferdig [legg trykk på ferdig]». Ettersom Jupiter ikkje har vore ein aktiv lesar i klassen, har han kanskje ikkje kjent på så mykje meistring i lesinga. Når han her møter både ein tekst han meistrar, som kanskje er ny for han, og som i tillegg blir populær blant lesarane i klassen, vil meistringskjensla bli fleirfaldig. Både personleg meistring i noko han får til, og sosial meistring i å i større grad bli del av det fellesskapet som skapast kring bøker og litteratur innåt i klassen.

Ein kan sjå føre seg at ein lesar som Jupiter både er usikker på egne evner som lesar, og ikkje utfordrar seg sjølv med bøker han oppfattar som meir kompliserte fordi han opplev vanskar

med lesinga og kanskje har teke til seg stampelet som «svak» lesar. Med lesande rollemodellar kring seg som kjenner litteraturen og kjenner Jupiter, kan han i større grad bli utfordra i lesinga. I møtet mellom lesar og lesande rollemodellar er tillit avgjerande, og det verkar som at Jupiter har tillit til læraren i dette tilfellet. Jupiter snakka ikkje om dei lesande rollemodellane i like stor grad som nokre av dei andre informantane, men det kjem fram frå det han sa at han hadde tillit til læraren, og i forlenginga òg fekk tillit til bibliotekaren. Når me snakkar om læraren deira seier Jupiter med eit smil at «eg hugsar ho såg på klassen som ungane hennar» og at «[d]et følte ut som at ho ville me skulle bli forfattar, eller noko, skrive avis og sånt òg». Han hugsar eit tilfelle då nokre skuleklassar skulle på leirskule, og hans klasse var den einaste som fekk i oppdrag å halde dagbok frå opphaldet. Han seier; «[d]å måtte me kjøpe ei lita bok med tomme sider og måtte skrive dagbok, då me var der var det ikkje alle klassane som måtte skrive dagbok heller. So dei berre såg klassen vår skrive, kva me hadde gjort og sånt. Ho tvang oss ikkje, me det er lærar si oppgåve då. Få oss til å lære korleis me gjer ting». Han hugsar at dei måtte lese mykje, «...men ho var veldig snill så det gjekk fint for min del». Jupiter hugsar ikkje like mykje av bibliotekaren, men ser ut til å ha stolt på hennar vurderingar, særskilt etter opplevinga med Amuletten.

### Haldningar

Jupiter seier at han kjem frå ein heim der dei «ikkje tenkte så mykje på lesing», og at han sjølv ikkje har vore så interessert i lesinga. Han syner, til ein viss grad, to ulike haldningar til lesing og litteratur. På eine sida verkar det som at lesing og litteratur alltid har vore mindre viktig, ikkje direkte sett ned på, men berre upopulært hjå Jupiter. Både då han var yngre, men òg no. Han seier blant anna at han «hadde ikkje klagd» viss han hadde fått ei bok i gåve då han var yngre, men at «... i dag trur eg eg har litt betre ting å gjere på enn å lese ei bok då. Eg likte det litt då eg var yngre». Når eg spør om han kunne ha kosa seg med ei bok svarar han at «ehm, ikkje så mange som seier det i dag på min alder...», og det kan verke som at han tykkjer dette er ein noko rar ting å sei, kanskje litt gammalmodig? For Jupiter er kanskje det å lese bøker ein noko gammaldags og unødvendig aktivitet som ikkje er vidare populært «... no som me har YouTube og Netflix og alt det.»

Samtidig verkar Jupiter til å ha ei viss respekt for litteraturen og den kunnskapen som finnst i den. Når me snakkar om fritidslesinga og mengda av den, meiner Jupiter sjølv at han les

meir no enn han gjorde for nokre år sidan, altså i tida mellom lesahistorie-prosjektet vart avslutta og vår samtale i 2021. Han seier blant anna at han «...har alltid visst at bøker er meir enn berre ei bok liksom, men eg har ikkje alltid vore like interessert». Han meiner sjølv at han «... kjem til å lese meir i framtida enn det eg gjorde før, for eg har ikkje tenkt så mykje på bøker». Hans fokus på at ei «bok er meir enn ei bok» og på at «dei rike i dag» har lært seg ting gjennom bøker og lesing kan tyde på at han no har funne dei bøkene som gjev han den informasjonen han er ute etter, som gjev han dei relevante og verdifulle leseopplevingane. Leseopplevingar som skjønnlitteraturen ikkje i like stor grad kan gje han.

### Jupiter og dei fire suksessfaktorane

I forhold til dei fire suksessfaktorane eg har skissert opp verkar Jupiter til å bli mest påverka av lesande rollemodellar og tilgangen til litteraturen. At han har vanskar med lesinga vil påverke haldninga og innstillingane han har til lesinga, og gjere det meir utfordrande for han å finne fram på eiga hand. Dei lesande rollemodellane som formidlar litteraturen på ein god måte kan bidra til å gje lesarar som Jupiter dei «rette» bøkene, tilpassa interesser og lesenivå, som kan vere hans inngang til litteraturen. Det er kanskje ikkje mogleg å gjere Jupiter til ein aktiv lesar av skjønnlitteratur, men det bør heller ikkje vere målet – ein lesar som Jupiter vil trenge støtte i å finne fysisk og kognitiv tilgjengeleg litteratur, samt støtte og oppmuntring i eiga lesing.

Autonomi i litteraturval og fellesskapet i klassen ser òg ut til å ha noko innverknad på Jupiter som lesar, men kanskje ikkje i like stor grad som dei to første faktorane. Det verkar som at han kjende noko motivasjon i lesinga i møte med sine medelevar og konkurranse om å lese mest i vennegjengen, og opplevinga med å vere den første i klassen som las Amuletten-serien verkar til å ha vore positiv for Jupiter og hans sjølvkjensle som lesar.

### **5.2.2 Den estetiske lesaren**

Min definisjon av den estetiske lesaren er òg basert på Rosenblatt, og hennar estetiske ståstad. Den estetiske ståstaden gjer lesaren klar til å fokusere på det som blir levd gjennom i lesinga. Her er det dei meir private komponentane som er involverte – den estetiske lesaren fokuserer på kjenslene, ideane, situasjonane, personlegdommane som blir framkalla av teksten og deltek i spenningane og konfliktane i lesinga, det som blir skapt gjennom lesinga (Rosenblatt, 1982, 2005c). Med ein estetisk ståstad fokuserer lesaren på det hen

lever gjennom i lesinga, lesaren deltek i spenningane og konfliktane i teksten. Igjen meiner eg at Rosenblatt sine skildringar av ein ståstad kan overførast til å definere ein type lesar. Denne haldninga til, og nytten av litteraturen kan koplast til Felski sine meir pragmatiske *uses of literature* (Felski, 2011) og hennar omgrep *enchantment*, eller fortrylling i norsk omsetjing. I Felski si forståing let dei som brukar litteraturen som fortrylling, seg rive med i handlinga og blir del av teksten og handlinga dei les gjennom. Eg ser her parallellar mellom Rosenblatt sin ståstad, Felski si nytteverdi og min definisjon av denne typen lesar. I mi forståing er den estetiske lesaren altså ein lesar som fokuserer på det lesinga utløyser innvendig – si eiga oppleving av det teksten presenterer og korleis hen blir påverka av teksten, blir riven med i teksten.

Denne lesaren deler mange karaktertrekk med den engasjerte lesaren, men den estetiske lesaren er, slik eg definerer hen, meir fokusert på dei personlege, indre opplevingane. På same måten som den efferente lesaren ser etter personleg relevant og verdifull informasjon, ser den estetiske lesaren etter personleg relevante og verdifulle opplevingar og kjensler. Den estetiske lesaren er karakterisert av dei personlege opplevingane i møte med teksten, denne personlege koplinga utvidar eg til òg å gjelde konteksten kring lesinga. Den estetiske lesaren i min definisjon søker personlege koplingar til andre lesarar, og ser i større grad etter likesinna blant sine medlesarar. Dei personlege koplingane til andre lesarar blir ei form for identitetsanerkjening og -bekrefting. Å vere ein «lesar» er i større grad del av denne lesaren sin identitet enn hjå dei andre lesarane. Den estetiske lesaren har positive haldningar til leseaktiviteten, og har hatt gode leseopplevingar som gav personleg nytteverdi på eit mentalt eller emosjonelt nivå. Den estetiske lesaren har lettare for å knyte seg til det emosjonelle innhaldet i teksten.

### **Lambeth**

Lambeth omtalar seg sjølv som ein som «alltid har lese mykje når [ho] vaks opp», og det var ikkje vanskeleg for ho å starte på ei stor bok. Det verkar til at Lambeth kjem frå ein lesande familie, ho las bøkene til Roald Dahl «...for det var dei me hadde liggande heime» og foreldra kjøpte bøker til ho. Lambeth verkar til å sjå seg sjølv som lesar, ho snakkar naturleg om bøker versus filmatiseringar og korleis forfattaren sin stil påverkar hennar eiga oppleving av det ho les. Ho er òg den einaste som seier at ho faktisk opplevde litteraturen som eskapisme

i barndommen, å komme vekk frå kvardagen når den kan vere utfordrande. Lambeth nemner at ho brukte litteraturen og lesing til å lette ein tung kvardag då ho var yngre, med vanskeleg sjukdom i nær familie og ei tid då «...det var så trist heile tida», brukte ho litteraturen til å komme seg «unna det som eigentleg skjedde». Ho utbroderer seinare i samtalen at ho ser litteraturen som ein måte å «sleppe unna kvardagen i blant, den blir litt mykje i blant» og at det difor er fint å «... legge frå seg telefonen og opne ei bok og leve deira liv».

Når me snakkar om kva Lambeth les no, nemner ho bøkene *Call me by your namn* av André Aciman frå 2007 og Susanne Collins sin *Hunger Games-serie*. Dette er bøker som kan seiast å falle i ulike sjangrar, dei er begge oppvekstromanar, men der *Hunger Games* er dystopisk og meir fantastisk, er *Call me by your name* lagt til notida og slik meir samtidsroman. Lambeth hentar ulikt personleg innhald ut av desse to lesingane, kan det verke som; ho seier at ho «[m]erkar jo at *Call me by your name* er nærmare det som skjer i verkelegheita og *Hunger Games* er ikkje så realistisk, det er ein annan måte å tenke på at eg har det ikkje så gale. Og det er sånne ting som eg kjem nok ikkje til å oppleve noko av det, då er det gøy å lese om ein alternativt verden». Lambeth er den av lesarane som i størst grad gjer seg bruk av det ho les på denne måten.

### Rollemodellane

Når det gjeld læraren hugsar Lambeth læraren sitt fokus på lesing som «litt slitsomt for ho var veldig på, me syns ho vart litt masete». Men samtidig ser ho at læraren berre ville det beste for elevane sine, og at dette «masete» frå læraren generelt har bidrege positivt til hennar lesekompetanse. Likevel verkar det som at det var bibliotekaren som vart Lambeth sin største rollemodell her – læraren var nokon dei såg kvar dag og vart kanskje vane med å sjå ho og høyre hennar oppmodingar og meiningar om lesing og litteratur. For Lambeth vart det noko anna når bibliotekaren kom inn i biletet; «...det var litt sånn «åja, det er fleire som meiner det» og det var litt sånn (avsluttar ikkje setninga)». Det kan verke som at formidlinga til læraren minsta noko av «effekten» fordi Lambeth vart utsett for den så ofte, men at budskapet fekk ny vinkling eller ny kraft når den blei gjenteken av nokon andre, nokon utanfrå.

Lambeth verkar til å ha satt pris på forholdet til bibliotekaren i løpet av prosjektperioden. Ho understrekar fleire gonger kor koseleg det var at nokon brukte tid på å velje ut bøker særskilt til ho og ho hugsar at ho ikkje ville skuffe bibliotekaren dersom ho ikkje likte bøkene ho fekk. Lambeth fortel at ho ikkje tykte bibliotekaren traff ho heilt med den første boka ho fekk utdelt – det var ei bok som ho ikkje likte, sjølv etter å ha lese halve boka. Ho hadde likevel ikkje lyst å fortelje dette til bibliotekaren, eller be om å få, eller finne seg sjølv ei anna bok. Dette fordi Lambeth følte at «... det var litt stygt gjort at eg ikkje likte den» og at ho ikkje ville at bibliotekaren «...skulle føle at ho hadde mislykkast, at ho skulle bli lei seg». Samtidig seier ho at ho no i etterkant ser at dette var noko ho ikkje hadde trengt å bekymre seg for; «[h]adde det vore no, hadde eg skjønt at ho ikkje blei lei seg, det var berre at ho ikkje kjente oss så godt, det må jo vere det». Etter kvart vart elevane meir kjende med bibliotekaren, og bibliotekaren blei meir kjend med dei, meiner Lambeth; «me fekk ein god kontakt, følte at me kjente ho godt og at ho kjente oss godt [...] og det har hendt ho har kjent meg att når eg står i kassen og det er jo litt koseleg for det er så lenge sidan at me har jo forandra oss ein del».

Desse sitata meiner eg syner Lambeth som ein kontaktsøkande lesar, som ser bibliotekaren som ein likesinna, men kanskje meir kunnskapsrik eller erfaren lesar. Ein som både kan meir enn den unge lesaren, men som òg ser ho og anerkjenn ho som lesar, og kanskje bidreg til å fasthalde eller bygge opp om Lambeth sin identitet som lesar? Ho gjentek fleire gonger i løpet av samtalen at det var «fint» og «koseleg» å få ei bok særskilt utvalt, og at ho sette pris på at «nokon tenkte faktisk på kva eg leste og kva eg likte». Lambeth oppfattar at bibliotekaren brukar mykje tid på bøkene ho formidlar og vel ut til elevane, og snakkar om at ho tykkjer bibliotekaren formidla bøkene godt; «... ho fortalte liksom bøkene veldig bra syns eg. Fortalte sånn at ganske mange vart interesserte». For Lambeth var det tydeleg at bibliotekaren hadde lese bøkene ho formidla, og ho merka seg at bibliotekaren delte av sine egne leseopplevingar – «...at ho ikkje greidde å legge frå seg boka og denne var veldig spennande og koseleg». Det at bibliotekaren la ned så mykje tid på ho og medelevane ser ut til å vere noko Lambeth satte pris på og som gjorde at ho oppfatta bibliotekaren som ein genuin og truverdig rollemodell som ho kunne stole på og fekk eit godt forhold til. Det er interessant at Lambeth synes å setje såpass stor pris på bibliotekaren si formidling og innsats, men ho ser ikkje læraren på same vis, sjølv om læraren hadde same budskap som

bibliotekaren og brukte langt meir tid og krefter på elevane sine over mykje lengre tid. Læraren var som nemnt nokon ho såg kvar dag, «... ho var no berre der». Er det berre det at bibliotekaren er ein som kjem utanfrå som gjer at ho får såpass merksemd frå Lambeth? Er det i kraft av bibliotekaren si utdanning og rolla som «litterær fagperson» at ho står fram som meir av ein rollemodell for Lambeth? Kan det vere at bibliotekaren i større grad stereotypiserast som «lesar» og identifiserast med lesing og litteratur enn læraren, og at Lambeth slik ser bibliotekaren som ein likesinna i større grad enn læraren, som ofte har fleire roller i høve elevane sine?

Lambeth ser i størst grad mot bibliotekaren for å finne ein likesinna lesar, men ho vender seg òg til sine medelevar. I hennar vennegjeng var fleire, som ho seier det; «...på same nivå». Det er uklart om ho her meiner at vennene var på same lesenivå, eller om dei var på omtrent same bok i ein serie, men ho seier at ho hugsar best dei bøkene dei var fleire om å lese fordi «...det blei så mykje fokus på dei». Lambeth merkar seg at prosjektet skapte eit fellesskap i klassen, som gjorde både at vennegjenge snakka mykje om kva bøker dei las, kor langt dei var komne og kva dei tykte. At klassen blei samla kring litteraturen og lesinga meiner Lambeth òg gjorde at det vart tettare kontakt i heile klassen, ho seier at «... plutseleg var det nokon eg ikkje snakka med til vanleg som hadde lest det same som meg og då var eg litt sånn «åja, kva syns du?»». Lambeth nemner òg at jentene i vennegjengen anbefalte kvarandre bøker eller oppmoda kvarandre til å «halde ut» og i alle fall forsøke å lese bøker dei ikkje med ein gang likte.

### Utvalet og eksperimentering

Noko av det første Lambeth nemner når eg spør om kva ho hugsar frå prosjektet er at det var kjekt å få «andre bøker». Skulebiblioteket deira var etter Lambeth si meining lite og «... det var ikkje så mange bøker å lese», det var difor ekstra kjekt når bibliotekaren kom på besøk fordi «...ho kom med litt nyare bøker og litt sånn. [...] eg hugsar at det var litt sånn ho kom med ting som var spennande då». Lambeth ser ut til å verte påverka av både bibliotekaren som «medlesar» og likesinna, men òg den auka fysiske tilgangen ho fekk til nye og spennande bøker. Eg spør Lambeth om ho sjølv tykte at deltaking i lesarhistorieprosjektet førte til at hennar litterære preferansar endra seg, noko ho til dels svarar positivt på. Det verkar som at Lambeth meiner at deltaking i prosjektet gav lese-utviklinga hennar eit

puff – at smaken hennar kanskje utvikla seg fortare. Ho seier; « Ja, eg trur det hjelpte, i so fall var det at det gjekk i «real speed», for eg las jo mykje når eg var mindre, men då gjekk det så mykje i dei same bøkene. Og så var det litt sånn, når ho kjem med masse forskjellig, så var det litt sånn «jaja, får prøve ei anna ei då». Så eg trur det hjelpte litt på å utforske litt meir då». Ho held fram; «Me syns jo ikkje det var så normalt å reise til eit bibliotek å velje ei bok liksom. Viss me ville ha ei bok så gjekk me og kjøpte den, og då gjekk me jo til dei me visste me likte, sånn sjantrar og sånn. Det var ikkje sånn at me kjøpte ei bok, så var det ingen som las den liksom». Det er uklart for meg kven Lambeth meiner når ho seier «me» her, om det er familien sin, som kjøpte bøker til ho, eller om det er medelevar og jamaldrande som ho kanskje snakka meir med om bøkene. Uansett kan det tolkast som eit medvit hjå Lambeth om kostnadane av bøkene, verdien av dei, og at denne verdien ikkje måtte kastast vekk? Slik kan ein sjå trekk av den pliktoppfyllande lesaren hjå Lambeth – men med det eg vil kalle eit meir personleg og innadvent syn. For Lambeth er forholdet til lesarane kring seg meir personleg – der den pliktoppfyllande lesaren les hovudsakleg for anerkjennelsen og oppmuntringa som kjem av fullføring og dyktig utføring av lesinga, har Lambeth og den estetiske lesaren kanskje meir eit ynskje om å ikkje «kaste vekk» eller underminere det arbeidet og den innsatsen (i form av tid og peng) dei lesande rollemodellane i kring ho legg ned for ho. Det kan sjå ut til at det for Lambeth er tryggare å utforske ny og ulik litteratur i slik setting, der tilgangen på ny og ukjent litteratur er meir eller mindre uavgrensa og gratis tilgjengeleg.

#### Lambeth og dei fire suksesskriteria

For Lambeth verkar det òg til at dei lesande rollemodellane og tilgangen til bøker var dei faktorane som påverka ho mest. Særskilt såg ho mot bibliotekaren, både som ein som kunne gje ho nye og spanande bøker, men som òg kunne gje ho den bekreftinga og anerkjennelsen ho kanskje treng som lesar. Bibliotekaren kunne stå fram som ein meir kunnskapsrik og erfaren lesar, som kunne gje Lambeth nye innspel og anbefalingar av bøker. For Lambeth verkar det som at tilgangen til bøker kom i form av formidling – ho finn bøker sjølv og vurderer meir sitt eige lesenivå, men det kan verke som at ho i større grad såg til bibliotekaren som ein fagperson og medlesar.

### 5.2.3 Den engasjerte lesaren

Den engasjerte lesaren er basert på karakteristikkane gjevne av Guthrie og Wigfield (2000). Forfattarane presenterer den engasjerte lesaren på mange måtar som eit ideal, ei målsetjing for læringa – dei unge lesarane skal ende opp som engasjerte lesarar. For mitt føremål her nyttar eg forfattarane sine karakteristikkar av den engasjerte lesaren for å definere ein type lesar blant mange. Den engasjerte lesaren er, i følgje Guthrie et al. (1996 sitert i Guthrie & Wigfield, 2000), motivert av personlege mål, strategisk i bruken av moglege tilnærmingar til forståing, kunnskapsrik i konstruksjonen av ny forståing og sosialt interaktiv i tilnærminga til litteratur. I 2000 legg Guthrie og Wigfield fram ei oppdatert framstilling av den engasjerte lesaren; «... engaged readers in the classroom or elsewhere coordinate their strategies and knowledge (cognition) within a community of literacy (social) in order to fulfill their personal goals, desires, and intentions (motivation)». Her understrekar det at engasjement ikkje kan skje utan både motivasjonsfaktoren, kognisjonsfaktoren og den sosiale faktoren. Verhoeven og Snow skriv òg at engasjement, indre motivasjon, personleg interesse og andre motivasjonsfaktorar forsterkar læring, og påverkar av den (Verhoeven & Snow, 2001a).

Engasjert lesing er tett knytt til prestasjon – mykje forskning syner at dei som les aktivt og ofte, òg aukar leseforståinga og lesekompetansen. Dei engasjerte lesarane som likar leseaktiviteten vil oftast òg lese utanfor skulesamanheng, dei les for sin eigen del, og vil dermed naturleg auke eigen leseforståing og -kompetanse. Guthrie og Wigfield omtalar dette som at dei engasjerte lesarane sjølv skapar «self-generating learning opportunities» (Guthrie & Wigfield, 2000). I sitt kapittel i boka *Like muligheter til god leseforståelse?* frå 2020, understrekar Astrid Roe at den engasjerte lesaren ikkje berre er den som gler seg til lesinga og som opplev tekstane som spanande og interessante. Ho understrekar at den engasjerte lesaren òg har uthald, engasjementet omfattar «utholdenheten som engasjerte lesere klarer å mobilisere for å komme seg gjennom utfordrende eller komplekse tekster, og som er helt avgjørende både for å oppnå gode skolerresultater og for å kunne ta seg fram i er stadig meir kompleks og utfordrende tekstbasert samfunn» (Roe, A. i Frønes & Jensen, 2020).

Den engasjerte lesaren, slik eg definerer hen, er motivert av personlege mål, kjenner til og kan nytte seg av ulike strategiar og tilnærmingar til forståing, og tilpassar egne tilnærmingar

etter den sosiale konteksten lesinga er del av. Den engasjerte lesaren ser leseaktiviteten som verdifull i seg sjølv, hen opplever at lesinga gjev positive opplevingar og verdifullt utbytte, både emosjonelt, kognitivt og praktisk. Den engasjerte lesaren deler fleire trekk med den estetiske lesaren, men ser i større grad koplinga mellom lesing og utbytte i andre skulefag og i deltaking i samfunnet hen er del av, og ser grunnleggande lese- og skriveferdigheiter som nyttige reiskapar i ei akademisk reiskapskasse. Den indre motivasjonen, kunnskapen om lesestrategiar og -tilnærmingar og vissa om at leseaktiviteten er verdifull gjer den engasjerte lesaren meir uthaldande i møte med utfordrande eller kompliserte tekstar.

### **Morrigan**

Morrigan er den av informantane som i størst grad representerer den engasjerte lesaren. Ho kjem frå ein lesande heim, ho er òg den einaste som nemner at ho har snakka med foreldra sine før vår samtale, og at dei òg hugsar deltakinga i dette prosjektet. Morrigan ser seg sjølv tydeleg som ein «dyktig» lesar, ho har alltid likt å lese, ho veit at hennar måte å lære på er ved lesing, og ho ser at all lesinga ho har gjort i oppveksten har gjeve ho eit godt grunnlag inn i ein meir utfordrande skulekvardag på vidaregåande. Morrigan er på mange måtar den av informantane mine som er den mest «komplekse» lesaren, i den forstand at ho kombinerer mange av karaktertrekka frå dei andre lesartypene og brukar dei aktivt i sine eigne leseopplevingar. Ho ser ut til å vere i stand til å trekke nyttig og relevant informasjon ut av både skjønnlitteratur og faglitteratur, ho ser andre lesarar i kring seg, og både samanliknar seg med dei og set seg sjølv opp mot dei andre. Ho kjenner og kan bruke dei ulike strategiane og tilnærmingane i si eiga lesing, samt at ho ser korleis desse ferdigheitane kan vere til nytte for ho i ein større samanheng. Morrigan ser korleis litteraturen kan vere ein form for kvardagsflukt og «terapi», men ho verkar mest fokusert på korleis leseaktiviteten og lesemengda har vore til hjelp for ho i høve eiga leseutvikling og lesekompetanse no. Ho ser, og set pris på, både den personlege kontakten med lærar og bibliotekar, i tillegg til fellesskapet ho opplevde i klassen i løpet av prosjektperioden.

### Meta-forståing

Morrigan er den av lesarane som verkar mest medviten om eiga lesing, og om utviklinga i sine eigne litterære preferansar og koplkar det meir direkte til dette konkrete prosjektet enn dei andre informantane gjer. Morrigan ser i etterkant at lesarhistorie-prosjektet gjorde at

klassen blei engasjerte og interesserte i lesinga, og at det har vore til hjelp i andre fag; «[e]g hugsar me alltid gledde oss dei timane me hadde sånn bibliotekartimar og sånt, så skulle me skrive brev, så var det litt stas. Så det fekk oss litt engasjert og interessert i bøker og lesing. Eg trur kanskje det hjelpte oss i andre fag òg, å vere interessert i å lese og då klarte å lese meir, meir fagstoff. Kanskje blei flinkare å lese». Ho merkar i alle fall dette på seg sjølv, og ho er veldig klar over at hennar måte å lære på er ved å lese. Ho seier; «... eg er framleis ganske glad i å lese bøker og det er jo ikkje berre skjønnlitterære bøker, det er òg fagstoff. Og bøker på skulen, eg lærer best når eg les bøkene mine, og ikkje ser video». Ho meiner òg at hennar lesing av skjønnlitteratur har hjelpt ho i andre fag; «eg blei jo ganske flink av det. Eg er jo ganske glad i å lese no i etterkant og er ganske flink på det, så eg trur jo det hjelpte ganske mykje på det. Så tek eg ting og lærer meg ting ganske lett og det trur eg er ved hjelp av bøkene og at eg klarar [å] lese og klarar oppfatte det eg les og lære av det eg les. Og det trur eg hjelp veldig på skulen». Morrigan avsluttar med å sei at «sjølv om eg ikkje er den som les mest på prøvar for eksempel, så er eg framleis ein av dei som får best resultat på prøven fordi eg har lese og når eg les gjennom ein gong så har eg forstått, og det trur eg heng litt saman med det at eg lærte meg det på leseprosjektet at eg må følgje med når eg les, kan ikkje berre lese og ikkje følgje med. Du lurar berre deg sjølv om du ikkje følg med». Her har Morrigan eit fokus på leseforståing og lesekompetanse som minner om Jupiter og hans fokus på å forstå det han les. Men det kan verke som at Jupiter i større grad snakkar om å forstå i meininga; finne informasjon og relevant kunnskap, medan Morrigan har ei breiare syn på det å forstå – ho ser i større grad enn Jupiter overføringsverdien til andre akademiske og sosiale felt.

### Dei lesande rollemodellane

Når me snakkar om bibliotekaren og korleis det var å få ho på besøk forklarar Morrigan gangen i dialogen mellom bibliotekaren og elevane. Ho er den einaste som hugsar oppbygginga i prosjektet så klart, brevvekslinga, utdelinga av bøkene og at bøkene vart delt ut basert på breva. Som nemnt har Morrigan snakka med foreldra sine i forkant av vår samtale, og det er mogleg at det har henta fram klarare minner hjå ho enn hjå dei andre informantane. Uansett årsak verkar det til at Morrigan har tydelege og gode minner om deltaking i dette prosjektet. Morrigan konkluderer med «og da syns me jo det var litt stas, at me liksom fekk ei bok sjølv». Morrigan fortel at det alltid var spanande når bibliotekaren

kom på besøk i klassen, spaninga låg mykje i å få vite kva bok dei skulle få; «Det var alltid spanande den dagen ho kom med bøker og sjå kva ho hadde valt til oss denne gongen. ... Men eg trur det var veldig kjekt for dei fleste, eg syns i vertfall det var veldig kjekt. Å få ei bok heilt til meg, som ho hadde valt ut til meg». Det verkar som at Morrigan òg er ein lesar som sette pris på den personlege kontakten ho fekk med bibliotekaren, ho snakkar om at ho blei kjent med bibliotekaren og at bibliotekaren etter kvart vart kjent med ho. Ho deler her trekk med den estetiske lesaren som òg såg etter ein personleg kopling til bibliotekaren, men i motsetning til Lambeth verkar det som at Morrigan meir såg bibliotekaren som likeverdig lesar.

For Lambeth var det, i alle fall i starten, vanskeleg å sei frå at ho ikkje likte boka ho fekk utdelt, men det verkar ikkje til at Morrigan hadde sei same kvalane; «[d]et var jo ikkje alltid det klaffa heilt og det var ei bok ein ikkje var interessert i som ho hadde valt ut, men då var det berre å skrive det i neste brev, at du ikkje likte den boka heilt, så fann ho ei ny bok». Ho held fram; «[f]or eksempel, eg syns ikkje sånne fantasibøker er spennande, og då eg fekk ei slik bok var det ikkje alltid eg las den ut, men då skreiv eg berre det i brevet, at eg lika sånn og sånn type bøker og syns ikkje sånt er så spennande». Her kan ein sjå trekk av ein lesar som kanskje er meir medviten om sin autonomi og påverknadskraft i litteraturvala, at det for Morrigan er meir sjølvsgt at hennar meiningar blir tekne med i vurderinga? Morrigan ser arbeidet bibliotekaren legg ned for elevane. Ho seier blant anna at «... og du såg òg at ho la ned mykje tid i det og faktisk las gjennom 20 brev og valte ei bok til kvar enkelt elev». Det kan òg sjå ut til at ho modererer seg noko, når ho fortalte bibliotekaren at ho «ikkje likte den boka *heilt* (mi kursivering)». Det kan lesast som at Morrigan likevel ikkje har lyst å såre bibliotekaren som har lagt ned så mykje arbeid i ho, på same måte som Lambeth gjorde.

Morrigan verkar til å hugse formidlinga til bibliotekaren særskilt, ho nemner fleire gonger at bibliotekaren, og læraren, fekk «oss til å bli meir interesserte i bøker», og at «me tykte at bøkene virka spennande». Ho snakkar om at bibliotekaren var veldig engasjert i formidlinga si, at ho fekk bøkene til å verke spanande og interessante. Samtidig verkar det som at Morrigan òg «ser gjennom» bibliotekaren og at ho ser at bibliotekaren brukar visse teknikkar for å få elevane til å bli engasjerte. Når me snakkar om bibliotekaren si formidling seier Morrigan at; «[h]o var jo alltid veldig engasjert og hadde lese alle bøkene og syns alle bøkene var kjempespennande, klarte aldri å legge frå seg boka, det sa ho alltid (smiler), måtte lese

den ut». Trass i at Morrigan verkar å ha respekt for, og setje pris på at bibliotekaren har lese alle bøkene, kan det at ho seier «...det sa ho alltid» med eit lite smil, kanskje lesast som at ho ikkje heilt trur på at *alle* bøkene nødvendigvis var spanande.

### Fellesskapet

Når ho snakkar om det ho hugsar frå deltakinga i prosjektet, snakkar Morrigan ofte i fleirtal; «me tykte», «fekk oss interesserte» og liknande. Morrigan verkar til å, i større grad enn dei andre informantane, til å ha merka seg medelevane si lesing, i tillegg til si eiga. Ho hugsar blant anna at «... ikkje alle som var så veldig glade i å lese bøker, men då fann ho [bibliotekaren] jo nokre teikneseriar eller andre bøker så dei som ikkje likte å lese så godt kunne lese, så blei dei meir interesserte i å lese bøker». Ho nemner at det ofte var dei same bøkene medelevane likte, det kunne sjåast på bokmeldingane dei skreiv som blei hengt opp i klassen. Ho verkar, i tillegg til å sjå mot dei lesande rollemodellane, til å sjå til medelevane sine, og ser fellesskapet i klassen. På same vis som Lambeth ser òg Morrigan at deltaking i lesarhistorie-prosjektet kanskje gjorde klassen meir samansveisa fordi dei fekk noko felles å samle seg om, og at dei vart ein meir «samansveisa gjeng». Morrigan snakkar om at elevane ofte snakka om bøkene sine i friminutta og diskuterte meiningar, handling og kva dei skulle få neste gong. Samtidig som Morrigan ser seg sjølv som del av det lesande fellesskapet som vart skapt i klassen, kan ein òg få inntrykk av at Morrigan kanskje ser seg sjølv som «meir lesande» enn medelevane sine. Blant anna seier ho at ho «...blei kjent med dei [andre i klassen] om kva bøker dei likte å lese, kva sjangrar dei syns var best og sånne ting, kven ein var mest einig med og kven ein var mest lik», samt at «me delte ofte meiningar, det var ikkje alltid me var einige då og då var det litt sånn «kvifor likar du den boka» liksom». Fleire av informantane nemner at dei snakka om bøkene i friminutta, men dei andre lesarane trekk fram at andre likte same bøkene dei gjorde og at interessa over same boka førte dei saman. Morrigan er den einaste som brukar dette som ein måte å setje seg sjølv opp mot dei andre lesarane, og kan sjå ut til å, i større grad enn dei andre, setje eit skilje mellom seg sjølv og dei med lik smak og interessefelt og dei andre, basert på kva litteratur dei las og likte. Det kan vere at Morrigan, på same måte som Lambeth, ser det å vere lesar som del av sin identitet, og ser etter måtar å få bekrefta dette på. Men der Lambeth kanskje søker mot andre lesarar, kan det sjå ut til at Morrigan i større grad set seg opp mot andre lesarar.

### Tilgangen og utvalet av litteratur

Morrigan er den einaste av informantane som sjølv nemner korleis prosjektet kanskje påverka hennar litterære preferansar, og verkar til å vere reflektert over korleis leseprosjekt og leselæring i barneskulen hjalp ho no når ho er i vidaregåande skule. Ho hugsar korleis bibliotekaren sine bokpresentasjonar påverka ho; «det var jo ofte når ho [bibliotekaren] presenterte bøkene at eg tenkte den høyrdes spennande ut og det var ikkje alltid dei bøkene eg trudde eg kom til å like». Ho fortel vidare at; «det var ofte såne spennande bøker og ting då, og det eg kanskje har forstått no då etter det prosjektet [er] at det kanskje er såne bøker eg likar best, såne spennande som ikkje er så lette å legge frå seg. Før trudde eg det var såne humorbøker og såne ting». Morrigan er den av lesarane som synest å ha reflektert mest over korleis hennar eiga lesing endra seg og/eller vart påverka av leseprosjekt og litteraturformidlinga til bibliotekaren og læraren. Ho seier til dømes at «eg trur det at ho [bibliotekaren] presenterte bøkene for oss hjelpte oss veldig med å opne auga våre og ho presenterte bøker for alle og det er jo ikkje alle som har same smak så da er du kanskje interessert i andre bøker enn det du trudde du kom til å bli interessert i». I forlenging av dette temaet snakkar Morrigan òg om det å ha fysisk tilgang til bøkene, bibliotekaren hadde med seg eit breitt utval av bøker, ho hugsar det slik at elevane hadde valfridom i om dei ville fullføre bøkene dei fekk eller sjølv finne seg nye. Men ho ser òg verdien av at bøkene blir formidla. I tillegg til sitata ovanfor, seier Morrigan òg at «eg var i vertfall ein av dei som las desse Amulletten-bøkene, og eg trur ikkje eg hadde valt dei ut på eiga hand for eg likte best såne humorbøker...» og «du blei liksom introdusert for nokon nye bøker, nytt tema, nytt alt». Ho held fram; «eg har nok opna opp for fleire sjangrar og.. ja, det trur eg. Ikkje berre låst til ein». Det verkar til at Morrigan her gjennom leseprosjektet har blitt eksponert for eit større utval av litteratur, formidla på ein engasjerande måte, og dermed har blitt motivert til å utforske og eksperimentere meir med eigen smak og utfordre seg sjølv på ein annan måte enn ho kanskje ville gjort utan deltaking i eit tilsvarande prosjekt.

### Morrigan og dei fire suksessfaktorane

Som ein ser av diskusjonen over verkar Morrigan til å ha mest utbytte av faktorane lesande rollemodellar, tilgang til litteraturen og fellesskapet i klassen. Morrigan set ut til å bruke

både dei lesande rollemodellane og medelevane sine til å identifisere seg sjølv som lesar og hente motivasjon og inspirasjon til vidare arbeid og lesing. Ho ser ut til ta hennar eiga påverknadskraft og autonomi i litteraturvala som meir sjølv sagt enn dei andre lesarane gjer.

#### **5.2.4 Den pliktoppfyllande lesaren**

Denne lesaren er teknisk god, ser verdien av leseaktiviteten og leseferdigheitane hen har, og har ei viss indre motivasjon. Denne lesaren har mykje til felles med den engasjerte lesaren, og deler synet på leseaktiviteten sin eigenverdi samt evna til å bruke lese- og skriveferdigheitane i fleire deler av skule- og samfunnssituasjonar. Men der den engasjerte lesaren har ei sterk indre motivasjon for lesing og læring, er den pliktoppfyllande lesaren meir avhengig av ytre motivasjonsfaktorar og har ikkje det same uthaldet som den engasjerte lesaren har. Den pliktoppfyllande lesaren har gode lese- og skriveferdigheiter, såpass gode at hen kan tenke at hen ikkje lenger treng anstrenge seg for å utvikle seg; hen har nådd dei meir tekniske krava til lese- og skrivelæring og ser ikkje verdien av å halde fram på eiga hand i like stor grad som den engasjerte eller den estetiske lesaren. Motivasjonen for å utvikle ferdigheitene må dermed komme frå ytre hald. Særskilt søker den pliktoppfyllande lesaren anerkjenning for innsatsen og tida hen legg ned – motivasjonen kjem frå tilbakemelding og oppmuntring frå andre, særskilt autoritetspersonar. Den pliktoppfyllande lesaren treng ofte oppmodingane og ei ytre motivering frå andre for å utfordre seg sjølv i lesinga og å halde ut møtet med kompliserte eller utfordrande tekstar.

#### **Kadense**

Kadense verkar til å vere ein medviten lesar. Ho var ein aktiv og sterk lesar då ho var yngre, noko ho sjølv er og var klar over. Ho fortel blant anna at ho las mykje med foreldra då ho var yngre og det ho las omfatta dei bøkene foreldra hennar hadde eller kjøpte inn. Kadense les mindre bøker no enn då ho var yngre. Ho seier sjølv ho ikkje klarar finne roa til å setje seg ned. Som med så mange andre, kan det verke som at lesinga ikkje blir prioritert hjå Kadense. I ein travel kvardag, med mykje aktivitet tapar lesinga kampen om merksemda hennar. Ho er likevel tydeleg på at ho ser nytte av leseaktiviteten og at ho ynskjer at ho hadde roa til å lese meir. Samtidig gje ho uttrykk for at det ikkje er like lett for ho å finne motivasjon til å lese.

### Eiga lesing og motivasjon

Kadense meiner sjølv at ho las meir før 6. klasse, men at leseprosjektet fekk ho til å lese meir; «[e]g las sikker meir før 6. klasse og der, med mamma og pappa og sånn. Men så trur eg at eg las litt mindre, men når me hadde det leseprosjektet, så las eg jo ganske masse på ein måte. Mykje meir enn eg hadde pleidd å gjere». Denne utsegna kan tolkast dit hen at ho les mindre når ho blir overlatt meir til seg sjølv, når andre tek initiativ og legg til rette, så les ho meir. Ho seier blant anna at «eg hugsar at eg liksom var ganske god til å lese og læraren sa òg til meg at eg godt kunne ha litt meir utfordrande bøker og var god til å lese og veldig flink med det og sånn». Både ho sjølv og læraren såg ho som ein svært god lesar, men kanskje med manglande motivasjon; ho seier sjølv at ho «...kanskje ikkje hadde gidda å sette meg ned med ei tjukkare bok med meir tekst». Samtidig er ho tydeleg på at ho var ein av dei som las mykje i løpet av prosjektperioden, og at ho «satte [seg] veldig inn i bøkene [ho] las og vart veldig riven med». Dette å bli riven med verkar som ein føresetnad for ei god leseoppleving og motivasjon til å halde fram for Kadense. Ho uttrykker fleire gonger at ho skulle ynskje ho klarte å lese meir no, men at ho ikkje klarar finne «roa», ho «...klarar ikkje sitte i ro kjempelenge». Ho er likevel tydeleg på at ho ser nytte i litteratur og lesing, både på eit fagleg og eit personleg nivå.

For Kadense som ein meir pliktoppfyllande lesar kan det verke som at ho kjenner meir på kjensla av at ho «bør» lese meir enn dei andre lesarane gjer. Ho meiner sjølv ho har blitt «dårlegare på å lese» i det siste. Ho nemner blant anna at «mamma og dei seier jo òg at eg burde lese meir og legge vekke telefonen og lese ei bok», og ho seier fleire gonger at ho brukar meir tid på telefonen enn ho burde gjort og at ei boka «kanskje [er] sunnare» fordi du ikkje får «strålinga og sånt frå mobilen». Ho seier òg at ho «beundrar dei som klarar å sette seg ned og roe seg ned sånn med ei bok, for eg vil kunne lese på ein måte». Eg reknar med at ho her meiner ho vil kunne lese på denne måten, for ho er jo ein god lesar, men kanskje ein litt utolmodig eller umotivert lesar. Kanskje fordi Kadense kjenner på kjensla av at ho «bør» lese, verka det som at ho sette pris på at det ikkje var krav om å lese ferdig bøkene dei fekk utdelte. Ho seier til dømes at «når ho var ferdig å snakke om bøkene fekk me komme fram og leite i dei bøkene ho hadde med. Så fekk me sjå litt og ta med oss ei eller to bøker [...] fekk velje litt sjølv. Ja.. så man fekk jo velje heilt sjølv, trengte ikkje ta dei bøkene ho hadde

snakka om». Det verkar her som at ho sette pris på valmoglegheitene i prosjektoppbygginga, og fokuset lærar og bibliotekar hadde på eleven sin autonomi og påverknadskraft.

Kadense ser ut til å legge vekt på det å bli riven med i det ho les. Handlinga må vere medrivande, og det må skje noko raskt, elles blir det for uinteressant til at det klarar å halde på merksemda hennar. Ho seier óg om eiga lesing no, at ho ikkje klarar finne roa til å sette seg ned med ei bok. Her deler Kadense og den pliktoppfyllande lesaren trekk med Lambeth og den estetiske lesaren, i det at Kadense òg treng ei form for personleg kopling til teksten, noko som gjer at ho blir riven med. Men der Lambeth verkar meir tolmodig i møte med tekstane, kan Kadense sjå ut til å mangle tolmodet og uthaldenheita. Der Lambeth finn den personlege koplinga i handling, personar, skildringar og språk, kan det sjå ut til at Kadense si kopling til teksten er meir handlingsdriven. Ho treng rask og spanande handling for at ho ikkje skal bli distraherert og utolmodig. Ho seier sjølv at ho ikkje klarar lese «... ei bok som tek 50 sider liksom før det først byrjar skje noko [...] så det må liksom skje noko ganske for i boka for at eg skal fortsette å lese ho».

Kadense ser likevel nytteverdien av å lese. Ho opplev sjølv at det å vere ein sterk lesar har gjeve ho ei styrke i skulearbeidet, ho trekk til dømes fram norsktimane på vidaregåande. Kadense går helsefag på vidaregåande skule og skulen legg meir vekt på norsktimane dette året enn førre år, og Kadense sjølv ser at ho no har nytte av alt ho har lese tidlegare – ho finn inspirasjon til å skrive sine eigne tekstar. Ho ser òg at lesinga ho har gjort har gjeve ho eit fortrinn i studieretninga ho har valt. Ho seier at i helsefaget «... må me jobbe med menneske heile tida og så lære oss at alle menneske er forskjellige og har ulikt syn på livet og alt det der, og at i bøker møter du jo mange ulike personlegheitar i skjønnlitteratur...». Som den engasjerte lesaren ser Kadense at ho kan finne relevant og verdifull informasjon i både skjønnlitteratur og faglitteratur, og ho ser at ho kan overføre den verdien til eige liv. Men Kadense verkar til å måtte leite meir etter motivasjonen til å faktisk halde fram lesinga enn Morrigan måtte, for Morrigan verka det som at lesinga var eit meir naturleg læringsverktøy som ho søkte mot.

#### Utval og tilgang

Kadense fortel at ho tykte det var kjekt når bibliotekaren var på besøk fordi ho hadde med seg «[m]asse bøker, i masse sjangrar og kvar smak i klassen». Ho seier òg at klassen gleda

seg til besøket «for me visste liksom at ho var veldig flink å fortelje om bøker og ho hadde alltid med seg masse bra bøker som me skulle lese». Ho held fram; «alle visste at dei kom til å finne noko dei likte å lese når ho kom med bøker og det var litt meir utval enn me hadde på skulen for det var litt bøker som ... ehm... ikkje var så veldig spennande der». Det nye og uvanlege, oppbrotet i kvardagen er det fleire av lesarane som opplevde som særskilt positivt, og som ein god motivasjonsfaktor i dette prosjektet. Kadense er òg den andre av lesarane som nemner mangelen på interessante, spennande og attraktive bøker i skulebiblioteket. Det er sjølvstøtt skilnad på skulane og skulebiblioteka, og kor mykje tid og ressursar som kan setjast av til å vedlikehalde og tilretteleggje eit skulebibliotek på ein måte som fristar elevane. Desse to lesarane som konkret omtalar skulebiblioteket kan syne at det ikkje berre er behov for eit rom med bøker, men at bøkene må formidlast, anten det er i form av konstant skiftande utstillingar og endringar i hyllene, eller i form av aktiv og munnleg formidling i klassane.

### Rollemodellane

Kadense hugsar både lærar og bibliotekar som positive, lesande påverkarar i hennar opplevingar med Lesarhistorie-prosjektet. Ho hugsar læraren som ei som var særskilt oppteken av lesing og at elevane hennar skulle lese og utvikle skriveferdigheitene sine. Ho seier at hennar klasse var heldige fordi læraren hadde kontakt med bibliotekaren og «skaffa oss dette leseprosjektet». Kadense ser òg læraren sitt bidrag og arbeid i prosjektet, men òg hennar minner er sterkast kring bibliotekaren, den som kom utanfrå og hadde med seg så mykje spanande. For Kadense verkar det òg til at bibliotekaren si formidling var ein motivasjon, ho nemner fleire gonger at bibliotekaren presenterte bøkene slik at dei verka spanande og at både ho og fleire i klassen «var så ivrige på å prøve å få tak i ei spesiell bok fordi at ho fortalte om den» og at dei «sprang etter dei bøkene ho hadde fortalt om». Kadense hugsar at ho «fann no mange spanande bøker og dei når ho tok dei med». Samtidig er Kadense klar over sine eigne preferansar når ho vel bøker. Ho summerer med at «eg gjekk etter dei bøkene eg likte å lese og dei som ho [bibliotekaren] fortalte om». Bibliotekaren snakka om bøker for alle i klassen og fortalte difor om mange ulike bøker med ulike tema, men Kadense likte bøker som var meir «grøssar, spenning. Sånn at eg trekte meg til dei bøkene når ho fortalte om dei på ein måte». Kadense meiner at ho nok las bøker som ho ikkje ville komme over utan bibliotekaren si formidling, men at hennar eigen smak og

preferansar ikkje eigentleg endra seg. Sjølv om ho seinare går tilbake på det og seier at ho kanskje endra litt meiningar likevel, fordi «eg trur kanskje eg tenkte at mykje bilete og lite tekst og mykje humor og sånt var litt det beste å lese på måte. Men då eg byrja å lese for eksempel Pax eller Amuletten så innsåg eg at spennande, litt action og litt grøssarar på ein måte, var veldig sånn... eg blei riven med av boka og klarte ikkje legge frå meg boka». I tillegg til Amuletten nemner ho særskilt Pax-serien av Ingela Korsell og Åsa Larsson, som den serien som gjorde mest inntrykk. Dette er ein serie Kadense ynskte seg og fekk i gåver i etterkant av prosjektet, og som står i bokhylla hennar når eg snakkar med ho. Her kan ein sjå teikn til at Kadense kanskje tok den litt enklare vegen med humor-bøker, mykje bilete og lite tekst i starten, bøker ho visste var overkommelege og artige, heller enn å utfordre seg sjølv på eiga hand med andre sjangrar og meir kompliserte bøker. Medan ho i løpet av prosjektperioden fekk dei ytre faktorane, rollemodellane, som la til rette og forenkla tilgangen hennar til litteratur og kanskje gav ho motivasjonen til å forsøke seg på dei litt tjukkare og meir kompliserte bøkene.

#### Klassekameratane

Når me snakkar om bibliotekaren si formidling og korleis ho og hennar medelevar oppfatta denne, så snakkar Kadense i fleirtal. Ho seier ikkje «eg» tykte det var spennande, ho seier «me» - ho snakkar om «mange av oss», «me skulle lese» og at «alle sprang etter». Fleire av informantane gjer det same. Valet av pronomen er kanskje ikkje medvite, men kan tyde på at kjensla av fellesskapet kring lesinga var sterk, at dette var noko dei opplevde saman og var saman om. Kadense er òg blant dei som nemner at dei snakka om bøkene innåt i klassen, og at dei delte meiningar og erfaringar i lesinga av ulike bøker.

Det verkar som at Kadense ser dei medelevane som «ikkje likte å lese» og dei godene ho ser dei fekk ut av prosjektet. Ho nemner blant anna at dei som ikkje likte å lese fekk teikneseriar «så vart dei meir interesserte», og at Amuletten var populær fordi «...dei som ikkje kunne lese så langt for eksempel kunne lese den, og dei som leste mykje tekstar òg elska jo den boka». Ho seier òg at «eg trur det me fekk lese så mykje bøker som me gjorde og at folk syns det var veldig gøy på ein måte, dei som vanlegvis ikkje syns det var så gøy syns det var spennande å lese». Ho nemner det det sosiale som vart skapt i klassen kring dette prosjektet

gjorde at dei «...kanskje snakka med litt andre folk som ein kanskje ikkje snakka med so mykje i klassen for at dei hadde same boksmak liksom».

### Kadense og dei fire suksessfaktorane

Kadense verka til å finne motivasjon i møte med sine lesande rollemodellar og fellesskapet i klassen, lesarane i kring ho gav motivasjonen og det ekstra «puffet» ho kanskje trengte for å eksperimentere og utfordre seg sjølv meir. I tillegg til at ho fekk anerkjenninga ho var ute etter som lønning for godt utført arbeid, gjorde den direkte formidlinga kanskje bøkene meir tilgjengelege for Kadense, både fysisk og kognitivt. Bøkene vart synt fram på ein engasjerande og attraktiv måte, samt at dei blei presentert utan fokus på lesenivå, berre med fokus på handling og interessefelt. Slik kan det vere at Kadense la frå seg dei mentale sperrane som gjorde at ho valde trygge og kjente bøker i staden for å utfordre seg sjølv meir.

#### **5.2.5 Den sosiale lesaren**

Den sosiale lesaren er ein lesar med liten indre motivasjon for lesing – lesing og litteratur har liten verdi i seg sjølv. Denne lesaren kan potensielt ha ei meir utprega negativ haldning til lesing og litteratur enn dei andre, fordi hen ikkje ser noko nytte eller relevans i aktiviteten. Som hjå den efferente lesaren, har den sosiale lesaren eit meir pragmatisk og konkret syn på nytta av lesing og litteratur. Verdien er knytt til kva informasjon ein kan hente ut av det ein les, men der den efferente lesaren ser personleg nytte i lesinga, ser den sosiale lesaren større nytte av samarbeid og samlesinga. Den sosiale samanhengen og det sosiale samspelet er dei største motivasjonsfaktorane for denne lesaren. På same måte som den efferente lesaren les paratekstane, kan den sosiale lesaren seiast å «lese verda» i kring seg, kanskje i større grad enn hen les tekstane. Ein kan her sjå parallellar tilbake til Bakhtin sitt arbeid med ytringar og svar, og at ei ytring kan vere meir enn noko skriftleg eller munnleg, det kan vere kroppsspråk, eit objekt eller ei handling (Bakhtin, 2003). Den sosiale lesaren les i større grad dei hen samspelar meg og lærer i samarbeid og samspel. I det sosiale samspelet vert lesaren kjent med andre personar og lesarar og hen blir kjent med teksten gjennom andre sine meiningar og opplevingar.

## Hagbart

Hagbart er ein som gjev tydeleg uttrykk for at han ikkje les mykje, han seier sjølv at han «likar eigentleg generelt ikkje konseptet lesing». Når eg forsøker få han til å utbrodere meir kva han meiner med dette sitatet, kan han ikkje heilt få fram om det er noko konkret han meiner ut over det at han «dett fort ut» og at han ikkje tykkjer det er «så gøy eigentleg». Hagbart gjev uttrykk av å vere ein meir sosial lesar – det kan verke som at han ikkje får så mykje ut av møtet mellom han sjølv og teksten, men at han får meir ut av å diskutere teksten med andre rundt seg. Han snakkar mykje om å ha autonomi i litteraturvala på skulen og det å kunne jobbe saman med andre i diskusjonsgrupper. Her er han meir artikulert og animert, og gjev fylldigare svar enn når me snakkar om hans eiga personlege oppleving med leseaktiviteten.

## Ikkje-lesar

Hagbart er den lesaren som verka til å vere minst interessert i litteratur og lesing, han forklarar at han berre ikkje var, og er, interessert i å lese bøker. Han seier at han likte bøker med bilete og ikkje så mykje tekst fordi «... det syns eg var veldig tungt da, og blei fort lei». Det kan vere at Hagbart òg hadde lese- og skrivevanskar som gjorde at han fann lesinga vanskeleg, utan at dette blir nemnt direkte i samtalen. Men han er klar på at han ikkje var nokon lesar, og at han framleis ikkje likar å lese; «uansett kor spanande det er dett eg fort ut» og «eg syns berre det ikkje er så gøy eigentleg». Når me snakkar om hans lesevanar hugsar han at han i prosjektperioden spurte om å få bøker som var filmatiserte, dersom han hadde sett filmen «rekna eg med at det kanskje var spennande [å lese boka]». Han kan ikkje hugse om han fekk boka, så han har ikkje svar på om det var tilfellet at det var spennande å lese boka. Når eg påpeikar at det kanskje er dei litt lengre og tjukkare bøkene som blir filmatiserte og at det kanskje er lite motiverande å få ein «murstein» av ei bok, svarar han «ja, ikkje sant!» og det er nærast så ein kan høyre utropsteiknet i setninga. Han seier òg at han les lite no, med mindre det er på skulen. Den siste boka han las var *Soga om Gunnlaug Ormstunge* i skulesamanheng og «den likte eg vertfall ikkje».

Når eg spør om det er nokre bøker han kunne tenke seg å lese, biografiar til dømes, svarar han; «for eksempel Mads Hansen [tidlegare fotballspelar] kom ut med ei bok, så det freista litt å lese men likevel ikkje». På spørsmål om kva som stoppa han frå å lese denne boka,

svarar han at det «freista berre høyre litt om han, samtidig var eg ikkje så interessert viss du skjønner». Desse utsegnene kan sjåast som uttrykk for Hagbart si haldning til lesing, at det er noko han verken prioriterer eller er interessert i å prioritere. Han seier det sjølv; «akkurat no har eg sett veldig ned på lesing [...] Eg ville nok gjerne sett opp på det, men kanskje litt lei av bøker då». At han har ei negativ haldning til bøker og ser ned på lesing er noko han gjev uttrykk for fleire gonger. Likevel ser han at han tidlegare har hatt eit meir positivt syn på lesing. Han seier blant anna at, slik han ser det var ein effekt av lesarhistorie-prosjektet i klassen at «kanskje nokon vart litt meir glad i å lese, mens andre berre tenkte at det ikkje var så gale». Hagbart ser ut til å setje seg sjølv i den siste kategorien når han seier at «eg trur at eg såg mindre ned på bøker då, at det ikkje var så gale», og at han i løpet av prosjektperioden «berre endra synet mitt på bøker liksom».

### Rollemodellane

Motviljen Hagbart har til bøker og lesing kan verke som ein del av hans identitet – det verkar som at han definerer seg sjølv som ikkje-lesar og er stolt av det. Som nemnt likar han ikkje «konseptet lesing». Samtidig er det tydeleg for han sjølv at motviljen mot å lese ikkje er like steil som tidlegare. Det er kanskje ikkje mogleg å føre denne utviklinga direkte tilbake til Hagbart si deltaking i lesarhistorie-prosjektet, men han seier sjølv at i løpet av deltakinga i prosjektet såg han «mindre ned på bøker». Han sjølv verkar til å trekke dette tilbake til dei lesande rollemodellane han hadde i dette prosjektet, bibliotekaren og læraren. Han hugsar at bibliotekaren sine bokpresentasjonar fekk bøkene til å verke spanande, og at ho hadde ei evne til å «[få] med seg publikum, det var ingen som kjeda seg». Bibliotekaren formidla bøkene på ein slik måte at dei verka spanande, ho «fekk med publikum, da» og læraren «fortsatte på det [bibliotekaren] sa og sa si eiga meining om det, og at dei i allefall snakka positivt da, heile gjengen».

Han seier sjølv at han ikkje hugsar så mykje om sjølv prosjektet og dei vaksne som deltok, men han har merka seg tydelegvis samspelet mellom bibliotekaren og læraren. Det at både lærar og bibliotekar var samstemte i haldninga til lesing, at dei begge snakka positivt om litteratur og lesing bidrog til å styrke det dei ynskte å formidle til elevane. Hagbart ser ut til å han merka seg dette i større grad enn dei andre lesarane. Når me snakkar om bibliotekaren og læraren sine roller og kva dei gjorde som var bra, seier Hagbart blant anna at «for

bibliotekaren si rolle, så var det jo viktig at ho verkeleg levde i rolla si da og fekk, eller hadde bra entusiasme» og held fram «...for læraren sin del, at ho kanskje fortsatte på det bibliotekaren sa, og sa si eiga meining om det og at dei i alle fall snakka positivt da, heile gjengen. Sånn at folk tenker positivt om det». Han er òg oppteken av karisma hjå formidlarane; «god karisma, det er viktig. Det er greitt». Her blir siste setninga i sitatet brukt som ei form for understreking av den førre setninga. Hagbart er den av lesarane som i størst grad verkar oppteken av truverdet til dei lesande rollemodellane. Dei andre lesarane snakkar alle positivt om både lærar og bibliotekar, men verkar å fokusere meir på litteraturen som vart formidla og den personlege kontakten med dei vaksne. Hagbart kan verke som at han fokuserer meir på forholdet mellom bibliotekar og lærar, at han hadde meir «tru» på både lærar og bibliotekar si formidling av verdien av lesing og litteratur fordi dei var samkøyrde om same budskapet. Ein kan sjå dette som at Hagbart «les» samhandlinga og samarbeidet mellom bibliotekar og lærar, og les deira truverdigheit og haldningar ut av dette.

### Skulelesing

Når eg snakkar med han verkar Hagbart til å vere relativt skulelei. Han verkar frustrert over det han oppfattar som tvangslesing av irrelevante og uinteressante bøker i skulesituasjonar som deretter må analyserast og gjennomarbeidast, jamfør kommentaren om Gunnlaug Ormstunge. Trass i at Hagbart seier at han ikkje likar å lese, så har han likevel meiningar om korleis han kanskje kunne vorte meir motivert til lesinga. Til dømes vil han sleppe «skuleaspektet» ved lesinga – sleppe analysen og etterarbeidet med boka. Han hugsar eit tilfelle med ei engelsk bok frå året før, ei bok heile klassen skulle lese for så å arbeide med. Hagbart fann fort ein video på YouTube som oppsummerte boka fordi «det interesserte meg veldig lite så eg gadd aldri å lese den då. [...] eg måtte gjennom den, så utanom dei YouTube-videoane har eg aldri «lest» boka». Han meiner òg at å sjølv få velje dei bøkene han kan lese ville gjort det lettare å lese heile boka, for «då hadde det vore litt meir type bok, så sjølv om eg ikkje hadde lese heile ferdig, så hadde eg komme meir gjennom den og då hadde det vore mykje lettare å skrive om den òg.» Han understrekar med å sei; «sei me [elevane] hadde byrja litt sånn då, lese eigne bøker, eller bøker me likte då. Og så hadde gått over til dei kjedelege bøkene, for då hadde me komme inn i det». Her òg kjem Hagbart si heller negative syn på skulelesing til syne, det verkar som at han automatisk går ut frå at alle bøker som blir sett som pensum, blir «kjedelege».

Det verkar som at det å ha fritt val av bøker kan vere ein motivasjonsfaktor for Hagbart, i alle fall ein faktor som gjer at han er mindre motvillig til å lese ei bok. I tillegg til sitatet over hugsar Hagbart frå lesarhistorie-prosjektet at elevane ikkje måtte lese ut heile boka dersom dei ikkje likte den, då «kunne du byte til ei heilt anna bok». Dette frie valet og personfokuset i prosjektoppbygginga verkar til å vere noko av det Hagbart sette mest pris på når han seier at han ikkje «kjem på noko betre de kunne gjort angående det leseprosjektet».

### Det sosiale fellesskapet

Når me snakkar om lesarhistorie-prosjektet kan ikkje Hagbart hugse så mykje konkret av dei bøkene han fekk eller dei leseopplevingane han hadde. Men han hugsar kva klassekameratane fekk og kva dei snakka om. Han hugsar at ein ven av han fekk første bok i Amulletten-serien og at han «kjøpte jo alle bøkene i den serien [...] så eg trur nok det var bra for han sin del». På same vis som Kadense kan det verke som at Hagbart òg ser til vennegjengen og at positiv haldning hjå dei påverkar hans haldning til bøker. Når me snakkar om samtalen i klassen mellom elevane, er Hagbart sitt fokus meir på konkurransen. Jupiter og Hagbart er dei to lesarane som verkar å fokusere på konkurransen i vennegjengen, dei andre tre lesarane snakkar meir om å samanlikne smak og opplevingar. Hagbart seier blant anna «kanskje det var litt sånn at folk sa litt sånn at denne boka var mykje betre enn den du las, eller sånn type kanskje. Snakka ned andre bøker og opp sine egne, kanskje noko sånt». Måten Hagbart ordlegg seg på her kan tyde på at han ikkje er heilt sikker på det han seier, at han kanskje ikkje hugsar direkte korleis det var, men heller legg sine noverande haldningar over på minna frå prosjektperioden. Men det vitnar likevel om ei ytre, konkurransedreven motivasjon hjå han som lesar, på same måte som Jupiter og til dels òg som Kadense. Dette verkar alle som lesarar som trengte ytre motivasjonar og rollemodellar som la til rette for at dei skulle finne særskilt nytteverdi eller relevans i leseaktiviteten.

Hagbart er mest animert og engasjert når me snakkar om den lesinga han gjer no i skulesamanheng. Både når han snakkar om Gunnlaug Ormstunge og den engelske boka frå året før, men særskilt mot slutten av samtalen når me kjem inn på korleis skulen legg til rette for lystlesing. Han hugsar eit tilfelle av ei analyseringsoppgåve i norsktimane som verkar til å ha gjeve han ei noko meir positiv oppleving enn vanleg. Han seier; «... då var det tre bøker å velje mellom og så skulle me lese, stoppe opp litt og prate om det i grupper av dei som

hadde same boka. Lærte litt å kjenne... ja, gå djupt inn i boka då. Og veit ikkje, men kanskje det hjelpte litt. For då måtte du liksom gjer noko, eg var ikkje åleine om det heller. For viss du er åleine om det så tek du kanskje ein pause, og så blir det aldri til at du gjer noko». Det å lese i grupper og ha nokon å jobbe saman med verkar til å vere ein måte Hagbart kan komme meir i kontakt med ein tekst på; «då får du kanskje meir med deg kva som skjedde og... og [gje deg noko å] tenke på med kva andre syns og får eit anna type innblikk då». Han avsluttar med at «det hjelp vertfall om det er ei gørrkjedeleg bok».

### Hagbart og dei fire suksessfaktorane.

Trass i at Hagbart aldri har likt å lese noko særskilt, og ikkje nødvendigvis har så mykje å seie om kva han har lese eller les no, er han reflektert over kva han tykkjer fungerer for å få han sjølv til å lese. Det verkar som at sjølv om leseprosjekta Hagbart har vore gjennom på skulen kanskje ikkje har auka hans interesse eller motivasjon for å lese bøker, så kan det likevel seiast at deltakinga i dette prosjektet har hatt positiv effekt. Han seier sjølv at det endra synet hans på det å lese, han «såg mindre ned på lesing». Det at dei vaksne kring han snakka så engasjert og positivt om lesing og litteratur og at han såg korleis medelevane hans opplevde lesinga og bøkene dei fekk gjorde at han sjølv endra sitt syn. Han kunne sjå at det kanskje var noko verdifullt i lesinga. Lesarhistorie-prosjektet si oppbygging med fokus på leselyst, autonomi og eleven si innverknadskraft såg ut til å ha positiv verknad på Hagbart, at «skuleaspektet» og kjensla av tvang forsvann verka til å bidra til å kanskje lette litt på presset han kjente og gjorde det mindre sannsynleg at bøkene han fekk automatisk vart «gørrkjedelege».

## **6. Oppsummering og vidare arbeid**

I dette prosjektet har eg forsøkt å definere nokre typar lesarar som ein litteraturformidlar kan treffe i løpet av si karriere, og skissere korleis desse lesarane kan bli motiverte i lesinga si. Eg meiner å sjå fem ulike lesarar i mine fem informantar, som kvar har sine motivasjonsfaktorar, haldningar og erfaringar med lesing og litteratur, ser ulik nytteverdiar og har ulike målsetjingar med lesinga si. Eg har forsøkt å syne korleis ulike lesarar kan definerast ut frå motivasjonsfaktorar og leseårar, samt korleis kjennskap til desse kan hjelpe meg som litteraturformidlar vidare i mitt arbeide. Dei fem informantane mine kan alle

seiest å ha trekk frå dei fem definerte lesarane mine, på same måte som ein lesar aldri har eitt bestemt utgangspunkt, jamfør Rosenblatt sine ståstader, vil ein lesar aldri absolutt kunne definerast som ein type lesar. Det er heller ikkje mogleg å setje absolutte skiljelinjer mellom dei ulike definerte lesarane. Det eg har forsøkt å gjere er å sjå kva trekk som er dominerande hjå den enkelte informant og korleis desse trekka kan definere den som lesar. Dei ulike lesarane kan alle seiest å ha same trekka, men i større eller mindre grad, og desse kan hjelpe meg å definere lesarane og å sjå korleis mi formidling best kan motivere dei ulike lesarane. På same måte motiverer og påverkar dei fire suksessfaktorane eg har skissert alle dei fem lesarane. Men dei ulike lesarane legg ulik vekt på kva som motiverer og er relevant for dei, og dei ser ulikt på kva som motiverer mest ut frå kva som er med på å definere dei som lesarar.

Eg meiner mitt prosjekt syner at dei fire suksessfaktorane er synlege som nettopp suksessfaktorar, ikkje berre for meg som utanforståande og fagperson, men òg opplevast som suksessfaktorar av deltakarane. Alle dei fem lesarane opplevde dei lesande rollemodellane som avgjerande, både for dei positive leseopplevingane dei fekk, men òg avgjerande for tilgangen til bøkene og litteraturen. Dei lesande rollemodellane var både rollemodellar, instruktørar og tilretteleggarar, som igjen skapte eit miljø i klassen der det var lettare å samle seg kring bøkene. Det var vidare avgjerande at lesarane hadde god tilgang til eit breitt utval av attraktive og nye bøker, og at dei sjølve fekk moglegheita til å påverke valet av bøkene dei skulle lese.

### Vidare arbeid

Dette har vore eit forsøk på å legge eit grunnlag for vidare arbeid med ulike lesarar, mitt arbeid her kan ikkje generalisert eller sjåast som fullstendig. Noko som heller ikkje har vore målet. Eg har i hovudsak ynskt å undersøke prosjektet «Lesarhistoria – ny veg til lesaren» og deltakarane si oppleving av dette fordi eg meiner det er eit prosjekt med stort potensiale for oppfølging og vidareføring.

Det er naturlegvis behov og potensiale for vidare forskning i forlenging av mitt prosjekt. Både fordi mitt prosjekt er utforskande og søkande i form, og fordi eg har eit relativt lite

datamateriale. Men mitt prosjekt kan vere eit utgangspunkt for vidare arbeid. Til dømes er det behov for grundigare arbeid med mine definerte lesarar. Eg meiner å kunne sjå visse karaktertrekk hjå mine informantar og meiner at desse trekka kan gje meg grunnlag for å sei noko om dei som lesarar og deira motivasjonsfaktorar og haldningar. Men det vil likevel vere av interesse å til dømes gjere eit nytt prosjekt med endå fleire informantar, eller diskutere grundigare kring dei karaktertrekka eg legg til grunn.

Det vil òg vere av interesse å gå grundigare inn i lesestimulerande prosjekt som tema – lesarhistoria-prosjektet er berre eitt av mange slike prosjekt, og det vil vere interessant og viktig for vidare arbeid med lesestimulering å sjå på effektane desse prosjekta har eller ikkje har for elevane som deltek. Mine samtalar med dei ulike lesarane syner meg kor avgjerande det er å få meir av denne forma for formidling inn i skulen, og at både skule, folkebibliotek og kommune bidreg inn mot dette for å gje elevane beste moglege føresetnader for leselyst og leseglede. Å setje av tid og ressursar til å oppdatere og vedlikehalde skulebibliotek, samt skape fleire samarbeidsflater og kontaktpunkt mellom bibliotek og skule vil vere eit første steg i utviklinga av betre samskaping og samhandling for elevane sitt beste.

## 7. Litteraturliste:

- Alvermann, D. E. (2001). Reading Adolescents' Reading Identities: Looking Back to See Ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 676–690.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press, Cambridge UnivPr.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527609>
- Backe-Hansen, E. (2009, september 1). *Barn*. *Forskningsetikk*.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Bakhtin, M. M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter* (Bd. 44). Cappelen akademisk forl.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990212341914702202"&media type=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Bergseth, A. (2018). *Den aktive dialogen: Eit innblikk i dialogen si rolle i litteraturformidling til barn og unge*.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Cheng, F. K. (2017). *Using Email and Skype Interviews With Marginalized Participants*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473997097>

- De Temple, L., & Snow, C. E. (2001). Conversations about literacy: Sosial mediation of psycholinguistic activity. I *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Eri, T. (2018). *Teacher and librarian partnerships in literacy education: Contradictions, barriers and opportunities: Bd. no. 293*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Department of Education.
- Felski, R. (2011). *Uses of Literature*. John Wiley & Sons, Incorporated.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hioa/detail.action?docID=416553>
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2009). Fenomenologi som metode eller tilnærming?: Ein kritikk av prosedyretenkinga i Cresswell: Qualitative inquiry and research design. I *Pedagogiske utfordringer i et fenomenologisk perspektiv* (s. 91–100). Profesjonshøgskolen.
- Guthrie, J. T., & Knowles. (2001). Promoting reading motivation. I *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Egagement and motivation in reading. I *Handbook of reading research Volume III*. Routledge.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner* (1. utgave.). Gyldendal.
- Johannesen, A., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991011898504702202"&media type=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Karlsaune, G. E. G. (2007). Livet i hverdagen: Den fenomenologiske forskningstradisjonen med Berger og Luckmann fra Schütz og Husserl. *Materialisten, Årg. 35, nr. 1/2 (2007)*, 51–72.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S., & Brinkmann, SS. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Oms.; 2. utg.). Gyldendal akademisk.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990926223724702202"&media type=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991420113984702202"&media type=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Kverndokken, K. (2013). *Gutter og lesing: Bd. nr. 194*. Fagbokforl.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991309069134702202"&media type=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

*Literacy*. (2022, november 26). Språkrådet.  
<http://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>

Pennac, D. (1999). *Som en roman: Om gleden ved å lese* (I. Østenstad, Oms.). Tano Aschehoug.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999907274404702202"&media type=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.

Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. Wiley.

Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21(4), 268–277. <https://doi.org/10.1080/00405848209543018>

Rosenblatt, L. M. (2005a). *Making meaning with texts: Selected essays*. Heinemann.

Rosenblatt, L. M. (2005b). The acid test for literature teaching. I *Making meaning with texts: Selected essays*. Heinemann.

Rosenblatt, L. M. (2005c). The transactional theory of reading and writing. I *Making meaning with texts: Selected essays*. Heinemann.

Rosenblatt, L. M. (2005d). Viewpoints: Transaction versus interaction—A terminological rescue operation. I *Making meaning with texts: Selected essays*. Heinemann.

Skaftun, A., Solheim, O. J., & Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Cappelen Damm akademisk.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991434335634702202"&media type=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Skjerdingsstad, K. I., & Linhart, S. H. (2020). *Litteraturformidling i lokale bibliotek: Møte mellom teori og praksis* (1. utgåve.). Cappelen Damm akademisk.

Sogn og fjordane fylkesbibliotek. (2018). *Lesarhistoria – ny veg til lesaren*.

<https://www.vestlandfylke.no/globalassets/kultur/bibliotekutvikling/lesarhistoria.pdf>

Svendsen, L. F. H. (2020). Edmund Husserl. I *Store norske leksikon*.

[http://snl.no/Edmund\\_Husserl](http://snl.no/Edmund_Husserl)

UNESCO Education Sector Position Paper. (2004). *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: Position paper*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>

Verhoeven, L., & Snow, C. E. (2001a). Introduction—Literacy and motivation: Bridging cognitive and sociocultural viewpoints. I *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*. Lawrence Erlbaum Associates.

Verhoeven, L., & Snow, C. E. (2001b). *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*. Lawrence Erlbaum Associates.

Vestland fylkesbibliotek. (udatert). *Lesarhistoria—Ny veg til lesaren*. Prosjektbank.

<https://bibliotekutvikling.no/prosjektbank/prosjekt/lesarhistoria-ny-veg-til-lesaren-2/>

Vygotskij, L. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: 1 : Problems of general*

*psychology : including the volume Thinking and speech* (Bd. 1). Plenum Press.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Å setje spor – effekten av lesestimulerande prosjekt»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskningsprosjekt der føremålet er å undersøke effekten av lesestimulerande prosjekt over lengre tid. I dette skrivet gjev eg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

#### Føremål

Prosjektet er mi masteroppgåve i Bibliotek- og informasjonsvitskap ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Føremålet er å undersøke prosjektet «Lesarhistoria – ny veg til lesaren», som var aktivt i Sogn og Fjordane i perioden 2015-2018, og undersøke kva innverknad dette prosjektet har hatt på dykk som deltok i prosjektet. Særskilt fokuserer eg på den delen av prosjektet som vart gjennomført i Sogndal kommune, med barnebibliotekar ved Sogndal bibliotek og elevar ved Kaupanger skule. Eg ynskjer å finne ut av om slike leseprosjekt har ein innverknad på unge sine lesevanar.

Problemstillingane eg undersøker er:

- Korleis har elevane som deltok i prosjektet «Lesarhistoria – ny veg til lesaren» inkorporert erfaringane frå prosjektdeltakinga i sin lesarhistorie?

#### **Kven er ansvarleg for forskningsprosjektet?**

OsloMet – storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

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

Eg spør deg om å delta i prosjektet mitt fordi du var elev i klassen ved Kaupanger skule som deltok i prosjektet. Eg spør alle elevane i klassen som deltok i prosjektet om å delta i mitt prosjekt.

Eg ynskjer å snakke med om dine minner og opplevingar frå deltaking i dette prosjektet, og også om dine noverande lesevanar.

Eg har vore i kontakt med administrasjon ved Kaupanger skule og Sogndal kommune for å få ditt namn.

Kva inneber det for deg å delta?

Hvis du vel å delta i prosjektet, inneber det ein samtale med meg. Samtalen vil ta ca. 45 minutt, og kan gjennomførast både ansikt til ansikt, eller digitalt (via Teams eller Zoom). Eg vil snakke med deg om kva du hugsar frå, og tykte om, dette prosjektet. Eg vil og snakke med deg om lesing, dine lesevanar no og tidlegare.

Samtalen mellom oss blir tatt opp på lydopptak, og eg vil ta korte notat undervegs.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket utan å oppgi nokon grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg hvis du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

### **Ditt personvern – korleis eg oppbevarar og brukar dine opplysningar**

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Eg og min rettleiar er dei einaste som har tilgang til opplysningane. Ditt namn og dine kontaktopplysningar vil bli erstatta med ein kode som lagrast på ei eiga namneliste åtskild frå dei øvrige data. Transkripsjonane av lydopptaka og mine notat vil bli anonymisert.

Lydopptak og notat vil bli lagra på OsloMet sine forskingsserverar og forsvarleg handtert.

Ved ev. publikasjon av prosjektet vil sitat frå samtalen mellom oss nyttast i min tekst. Desse vil anonymiserast, og du vil ikkje kunne attkjennast som informant.

### **Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskningsprosjektet?**

Opplysningane anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Ved prosjektslutt vil lydopptak, transkripsjonar og notat slettast.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Me behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i kva opplysningar me behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande
- å få sletta personopplysningar om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar

Hvis du har spørsmål til studia, eller ynskjer å vite mer om eller nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

OsloMet - storbyuniversitetet ved prosjektansvarleg

Kjell Ivar Skjerdingsstad (rettleiar)

Anita Bergseth (student)

Epost: [kjelliva@oslomet.no](mailto:kjelliva@oslomet.no)

E-post: [s306198@oslomet.no](mailto:s306198@oslomet.no)

Tlf: 67 23 82 94 / 909 44 290

Tlf: 416 28 406

- Vårt personvernombud:

Ingrid Jacobsen

E-post: [ingridj@oslomet.no](mailto:ingridj@oslomet.no)

Tlf: 67 23 55 34

Hvis du har spørsmål knytta til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

*Kjell Ivar Skjerdingsstad*

*Anita Bergseth*

(Forsker/veileder)

---

---

### **Samtykkeerklæring**

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Å setje spor – effekten av lesestimulerande prosjekt», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta

-----

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide til semistrukturerte intervju/samtalar.

Setje av 5-10 minutt til innleiande samtale:

- Informere om rettar og framgangsmåte, kva eg vil spørje om, bli kjent.
- Fortel noko om prosjektet «Lesarhistoria – ny veg til lesaren».

*Spørsmåla i det følgjande er rettleiande, målet er å få intervjuobjektet til å snakke mest mogleg fritt ut frå tema – underpunkta er alternativ til oppfølgingsspørsmål for å halde samtalen på i gang og på tema. Oppfølgingsspørsmåla kan tilpassast for å følgje opp emner som kjem fram i samtalen.*

Spørsmål om deltaking i leseprosjekt i skulen:

1. Kva hugsar du frå dette prosjektet i 6. klasse?
2. Kva tykte du om bøkene du fekk?
  - a. Oppdaga du andre bøker enn dei du vanlegvis ville lest?
  - b. Endra du meining om kva bøker du likte?
3. Var du ein som las mykje då du var yngre?
  - a. Las du meir etter at du var med på dette prosjektet?

Spørsmål om noverande lesevanar:

1. Kor mykje les du no?
  - a. Kva les du?
2. Kjenner du på kjensla av at du «bør» lese meir?

Metaforståing av eiga lesing:

1. Kva vil du seie karakteriserer din litterære smak?
2. Kva tenker du om det å lese skjønnlitteratur?
  - a. Er det viktig?
  - b. Har det verdi for deg?