

**Line Jannik Skjelnes**

---

Litteraturlesing i videregående skole og  
elevers holdning til lesing

**Lesing i skolen i et skolebibliotekperspektiv**

**Masteroppgave 2023**  
**Master i Bibliotek og informasjonsfag**

**Abstract:**

The purpose of this study has been to look at connections between literature reading in upper secondary school and pupils' attitudes towards reading from a school library perspective. The study's problem is **Reading literature in school, what impact does it have on the pupils' attitude to reading**. The method used is a qualitative, semi-structured group interview with 16 informants from three classes. The interviews were done by class and lasted one school hour. Interview data is discussed with the main emphasis on the relationship between reader identity, voluntary reading, and to what extent reading at school affects leisure reading. Literature at school involves both the academic and a reading project where the pupils read self-selected literature weekly during the school year. Although the informants seem to be willing to take part in reading literature during school, they themselves believe that it has no impact on leisure reading. At the end of the discussion, I will touch on how the school library can contribute to creating a culture of reading at school.

**Sammendrag:**

Formålet med denne studien har vært å se på sammenhenger mellom litteraturlesing i videregående skole og elevers holdning til lesing i et skolebibliotekperspektiv. Studiens problemstilling er: **Litteraturlesing i skolen, hvilken innvirkning har det på elevenes holdning til lesing**. Metoden som er brukt er kvalitativt, semistrukturert gruppeintervju med 16 informanter fra tre klasser. Intervjuene ble gjort klassevis og varte en skoletime. Intervjudata blir diskutert med hovedvekt på forholdet mellom leseridentitet, frivillig lesing, og i hvilken grad lesing på skolen påvirker fritidslesingen. Litteratur på skolen innebærer både det faglige og et leseprosjekt hvor elevene ukentlig gjennom skoleåret leser selvvalgt litteratur i skoletiden. Selv om informantene virker til å være villig med på litteraturlesing i skoletiden, mener de selv at det ikke har noen innvirkning på fritidslesingen. På slutten av diskusjonen kommer jeg inn på hvordan skolebiblioteket kan bidra til å skape en kultur for lesing på skolen.

The youth needs to be given  
the opportunity and the courage  
to approach literature personally,  
to let it mean something to him directly.

Louise M. Rosenblatt.  
Literature as exploration

<b>FORORD .....</b>	<b>2</b>
<b>1 PRESENTASJON AV OPPGAVEN .....</b>	<b>3</b>
INTRODUKSJON .....	3
BAKGRUNN OG MOTIVASJON .....	3
PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	5
SENTRALE DEFINISJONER .....	5
LESEPROSJEKTET VED C VGS .....	6
ER LESEPROSJEKTET ET PROSJEKT- EGENTLIG? .....	8
<b>2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING.....</b>	<b>11</b>
TEORI .....	11
LITTERATURGJENNOMGANG .....	18
FORSKNING KNYTTET MOT LESING I SKOLEN, FRA LÆRERPERSPEKTIV .....	21
BAKGRUNNSLITTERATUR .....	23
DEFINISJONER .....	25
<b>3 METODE FOR INNHENTING OG BEHANDLING AV DATA .....</b>	<b>27</b>
VALG AV METODE .....	27
SEMISTRUKTURERT GRUPPEINTERVJU .....	29
KRITERIER FOR UTVALG INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING .....	30
REKRUTTERING AV INFORMANTER.....	31
DOKUMENTERING AV DATAINNSAMLING.....	32
GJENNOMFØRING AV INTERVJUER.....	36
<b>4 FUNN.....</b>	<b>37</b>
OM Å LESE OG VÆRE LESER .....	37
LESEPROSJEKTET .....	44
LITTERATUR I KLASSEROMMET .....	48
LESINGENS RELEVANS VIDERE I LIVET.....	50
<b>5 DISKUSJON .....</b>	<b>53</b>
LESING OG IDENTITET .....	53
LESING I SKOLEN.....	59
LITTERATURLESING I NORSKUNDERVISNINGEN.....	62
LESING, EN GRUNNLEGGENDE FERDIGHET .....	64
BIBLIOTEKDIDAKTISKE INNFALLSVINKLER .....	66
PRINSIPIELT POSITIV- PERSONLIG NEGATIV .....	67
KULTUR FOR LESING .....	76
<b>6 AVSLUTNING.....</b>	<b>79</b>
KONKLUSJON.....	79
VIDERE FORSKNING.....	82
<b>BIBLIOGRAFI.....</b>	<b>83</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>1</b>
INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING .....	1
INTERVJUGUIDE .....	4

## Forord

Da jeg skulle velge et masterprosjekt var det enkelt å velge noe som hadde med ungdom og lesing. Derfra har tema for oppgaven beveget seg til der den er nå, litteraturlesing i videregående skole. Tusen takk til alle 16 informantene mine som så villige lot meg få tilgang til deres tanker om lesing, enten lesing er noe dere liker å gjøre eller ikke. Takk til lærer A og lærer B for godt samarbeid. Og til arbeidsplassen min for så mye hjelp og tilrettelegging slik at jeg kunne studere ved siden av full jobb.

Familie og venner må takkes for all slags praktisk hjelp, fra matlaging til korrekturlesing. Takk til Maya(6) for tålmodighet i innspurten, da tante måtte «gjøre lekser» i stedet for å leke med deg. Nå har jeg endelig tid igjen.

Sist, men ikke minst må jeg få takke veilederen min ved Oslo Met, Åse Kristine Tveit, for all støtte og samtale rundt oppgaven, svar på alt slags rare spørsmål og all veiledningstiden jeg har fått, langt ut over det jeg hadde til rådighet etter kontrakten. Det har vært kjempespennende å snakke med deg om ungdom og lesing, og ikke minst trygt å ha noen å henvende meg til som vet hva som må på plass i oppgaven.

Lavangen 12.6.2023

Line Jannik Skjelnes

# 1 Presentasjon av oppgaven

## Introduksjon

### Bakgrunn og motivasjon

Jeg er bibliotekar og gjennom jobb og masterstudiet har jeg fått øket interesse for temaet ungdom og lesing. Hvem leser, og hvorfor? Handler det om noe som kan kalles leseridentitet, altså hvorvidt elevene ser på seg selv som lesere eller ikke? Hvor stor rolle spiller dette eventuelt inn på grunner til at noen frivillig velger å lese? Kan fokus på lesing i skolen være med å endre hvor mye elever leser eller deres holdning til lesing? Jeg har gjort intervjuer på en videregående skole med både studiespesialiserende og yrkesfag. Der er det satt opp leseprosjekter i flere klasser, med hovedintensjon om at elevene får lest mer. Hvorvidt det dreier seg om prosjekt i ordets egentlige forstand kommer jeg tilbake til. Uansett har lærerne tatt konsekvensen av at de fleste elevene antakelig ikke leser på fritiden, og vil derfor gi lesingen plass i skoletiden. Hvilken innvirkning kan leseprosjekter som dette, og annen litteraturtilnærming i skolen ha på elevenes holdning til lesing? Kan det føre til at noen av dem vil endre sin holdning til lesing, eller begynne å lese på fritiden? Dette vil jeg prøve å undersøke nærmere. I tilknytning til dette ser jeg også på skolebibliotekets rolle i lesestimuleringen. Så, for å gå fra bakgrunn til motivasjon, er jeg interessert i å få litt innblikk i hva elevene selv tenker og mener om lesing. Hvorfor leser de, mer eller mindre? Hva tenker de om effekten av leseprosjektene de er med på i skoletiden? For å finne ut av dette har jeg intervjuet 16 elever, felles for dem er at de går i klasser som holder på med leseprosjekt, og som enten har lærer A eller lærer B i norsk. Nærmere presentasjon av prosjekt, informanter og lærere følger. I tillegg til intervjuene har jeg uformell kommunikasjon med lærer A og lærer B for oppklaring om hvordan ting gjøres i klassen.

Gjennom de vel 20 siste årene har blant annet internasjonale elevundersøkelser, som PIRLS for 10-åringer og PISA for 15 åringer, vist at det ikke står så bra til med lesingen til barn og unge som man kunne ønske seg. Enten det utløses krisestemning eller ikke, kan man være enige i at det er viktig å sikre at alle i Norge har rett til å få utvikle seg og oppnå den kompetanse de behøver for å fungere i samfunnet. Så får det heller være en diskusjon hvordan man bør satse for å oppnå ønsket resultat. Det at noe bør gjøres, som at barn og

unge for eksempel bør lese mer, eller oppnå høyere kompetanse innenfor lesing gir derimot ikke nødvendigvis motivasjon til dem som behøver å lese mer. Dette er litt av bakgrunnen for min motivasjon til å undersøke forhold mellom ungdom og frivillig lesing, i overgangen mellom skole og fritid er at jeg er interessert i hva ungdom egentlig tenker og mener om lesing, og grunnene til at de leser mer eller mindre, i frivillige sammenhenger.

Jeg vil ha kontakt med representanter for flere lesergrupper, både storleseren som sluker hele Lucinda Rileys serie om De syv søstre, på engelsk, i løpet av et par måneder, og de som velger Bjørn Sortlands serie om kunstdetektivene, en spenningsserie for mellomtrinnet. I utgangspunktet går jeg ut ifra at det fleste elevene befinner seg et eller annet sted mellom disse ytterpunktene.

Gjennom de siste tiårene har det vært flere runder med søkelys på lesing i media og fra politisk hold, med forskjellige forsøk på å endre ting som man ser bør endres. De siste på banen er dagens regjering som holder på med en ny leselyststrategi. Internasjonale undersøkelser i skolen, som PISA 2018 viser at det gjennomgående ikke står så bra til med lesing blant norske 15-åringer som man ønsker. Nå er det kullet allerede ferdig med videregående skole, men man har vel grunn til å anta at det ikke står så mye bedre til med kullene som kom etter.

Det mangler ikke på forskningsresultater som viser at mengdelesing er bra for å få opp leseforståelse og hastighet og alt dette som er viktig for videre liv og samfunnsdeltakelse, blant annet har Joron Pihl en grundig gjennomgang av slik forskning i kapittelet Lystlesingens betydning i *Rom for lesing og utforsking* (Pihl, Joron 2023). Man har sett på forholdene mellom lesing og psykisk helse, både når det gjelder å bygge opp empati og som en metode til avslapning. Men hva er det som skaper leseglede, motivasjon og ønske om å lese selv, uten at man må eller bør? Hvordan spiller fokuset på at gutter ikke leser inn? Kan det være slik at det heller har negativ effekt enn positiv? Hvis det er slik, kan det vel også gjelde fokuset på at barn og unge generelt, leser for lite? Et fokus som kan virke som en selvoppfyllende profeti, enten det gjenspeiler virkeligheten eller ikke. For dem som er positive til lesing og gjerne vil lese, hva må til for at dette å ønske å lese, faktisk munner ut i lesing? Det jeg er interessert i er det som ligger bak, grunnene til at ting er som de er, kanskje tanker om hva som kan endres, eller hva som kanskje er i endring, uten at det merkes så godt. Hva tenker elevene om å lese, enten de liker det eller ikke, og uansett om de definerer seg som leser eller ikke?

## Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling: **Litteraturlesing i skolen, hvilken innvirkning har det på elevenes holdning til lesing**

Dette forsøker jeg å komme frem til via tre forskningsspørsmål:

- F1: *Hvilke sammenhenger finner vi mellom leseridentitet og frivillig lesing*
- F2: *Hvordan har lesing i skolen påvirket lesing på fritiden og holdningen til lesing?*
- F3: *Hvordan kan skolebiblioteket bidra til å utvikle en kultur for lesing på skolen*

## Sentrale definisjoner

Her må jeg komme med et par klargjøringer. Jeg kommer til å bruke uttrykk som leseridentitet og aktiv leser. Leseridentitet vil indikere om, eller hvor vidt, man definerer seg selv som leser. Begrepet leseridentitet handler kort sagt om hvorvidt og eventuelt hvordan man ser på seg selv som leser.

I psykologien er identitet en opplevelse av sine egne egenskaper og likheter med og forskjeller fra andre mennesker. Det grunnleggende identitetsspørsmålet er «Hvem er jeg, og hva er min plass i verden?» I utviklingspsykologien er hovedspørsmålet når identiteten dannes og hvordan det skjer. (Store Norske leksikon, 2023)

Det kan se ut som identitet er det leddet som er lettest å identifisere, for hva er en leser? Det virker som ungdommene jeg har intervjuet har en ganske streng definisjon av dette. Alle de seksten informantene mine leser jo, mer eller mindre frivillig, men bare et fåtall vil definere seg selv som en leser. Det er mye som kan defineres som lesing, det er informantene mine med på i intervjuet. De er også med på å definere hva en leser er, med å definere seg selv innenfor eller utenfor begrepet.

Kamilla sier det slik:

«Jeg tenker sånn: lesing, OK, hvis du sier at du er en leser, så betyr det at du leser bøker og leser på nett og sånn, men lesing er liksom all tekst du leser.



For egen del tenker jeg vel at når man tenker på at noen er leser er det en del av identiteten deres å lese bøker og lengre tekster på papir eller i digital form. Og å ha det som en del av identiteten at det er noe man gjør fordi man vil. Donalyn Miller, lærer og forfatteren bak *Reading in the wild* og *The book whisperer*, foretrekker begrepet «wild readers» blant flere forslag som bærer i seg hint om hva det handler om: «Call it what you will- lifelong, avid, real, wild- readers share an innate love of reading.» (Miller & Kelley, 2013, s. 3)

Samtidig kan man godt si at alle som leser er lesere. Noen ting man gjør er jo bare direkte koblet til noe man gjør, uten at man tar i beregning hva man synes om det. for eksempel er informantene mine er elever, og definerer seg som elever fordi de går på skolen, uavhengig om de liker det eller ikke. Men når det kommer til lesing, og hvorvidt man er leser virker det som det er flere ting som må tas i betraktning. Å være en leser er ikke helt samme fenomen som det å lese, selv om det handler om det samme. Mitt innsamlede datamateriale kan tolkes som at informantene mener at man ikke nødvendigvis ser på seg selv som en leser selv om gjerne og frivillig tar del i aktiviteten lesing.

### Leseprojektet ved C VGS

Utgangspunktet for mitt tema, ut over min egen interesse for ungdom og lesing var at jeg fikk mulighet til å følge med på et leseprosjekt ved en videregående skole i distrikts- Norge. På grunn av relativt lavt folketall i distriktet, og dermed lavt elevtall ved skolen har jeg funnet det best å anonymisere skolen, jeg kaller derfor skolen C videregående skole( C VGS), mer om dette i etiske refleksjoner. Prosjektet ble initiert av den gjeldende skolens bibliotekutvalg som består av skolebibliotekar en avdelingsleder, to norsklærere og en lærer fra en av de andre seksjonene og i tillegg en elevrepresentant.

Bakgrunnen for prosjektet var at lærere og skolebibliotekar hadde observert hvordan det var mindre lesing blant elevene. Det var lite utlån av bøker, og når de lånte etter ordre fra lærere var det ofte etterspørsel etter tynne bøker, i betydningen kort og lettfattelig. Selvfølgelig vil det være elever som har reelle utfordringer med lesing, men for mange av dem handlet det mer om at de var ute av trening i langlesing. Det var behov for å gjøre noe. Noen skoler hadde kjørt leseprosjekter allerede, og det var mulig å finne inspirasjon til hvordan man kunne gjøre det. En av de kjente prosjektene var på Haugalandet VGS, hvor man fra oppstarten i 2014, hadde lesing i 20 minutter hver morgen for alle elevene, i det som senere

ble del av EU-prosjektet Read On. Deres modell ble brukt som inspirasjon og utgangspunkt for lesesatsingen på C VGS, men det ble besluttet å starte langsomt.

Et naturlig sted å starte arbeidet med prosjektet var i norskseksjonen, men før de tok forslaget til seksjonen ble det også innhentet støtte fra rektor. Dette var først og fremst en formalitet for at rektor skulle vite om at det var satt i gang noe som kanskje kunne bli noe større med tiden, avhengig av hvor stor del av skolen som ville bli med.

Fra starten har man satsset på en gradvis innføring med base i frivillighet. Ingen liker å få prosjekter tredd over hodet, heller ikke lærere. Bibliotekutvalget, og senere norskseksjonen ønsket at de som tok klassen sin med i prosjektet skulle gjøre det av egen fri vilje. Prosjektet ble startet fra høsten 2021, og ble foreløpig begrenset til norsk og fremmedspråkseksjonen. De to lærerne som var med å initiere prosjektet hadde allerede drevet med lignende forløpere til det skisserte prosjektet i egen undervisningspraksis gjennom flere år.

Leseprojektet slik man gjennomfører det i regi av norsk- og fremmedspråkseksjonen, går i praksis ut på at deler av undervisningstiden settes av til individuell lesing. I løpet av skoleåret har prosjektet vist gode resultater, i den forstand at elevene er med på det. De bruker tiden på lesing i de avsatte øktene. Bibliotekarens rolle i prosjektet er å legge til rette for et variert litteraturutvalg, og hjelpe med boktips når det ønskes.

#### Avgrensninger fra lærere

I deler av prosjektet er litteraturutvalget helt frivillig, og språk frivillig. Man kan lese engelsk istedenfor norsk, og har man annen språkbakgrunn kan man også velge å lese morsmål, i den grad det finnes tilgjengelig litteratur. Skolen har vanligvis depoter fra det flerspråklige bibliotek på flere språk. Informantene fra ST-klassene har imidlertid et annet krav- man må velge bøker på nynorsk. Dette er et klart eksamensrettet krav fra lærer A som har disse to klassene, og har erfart gjennom år at det er en bedre måte å lære nynorsk på enn ved å ha hovedfokus på klassisk grammatikkundervisning. Dette kommer vi tilbake til. For den ene klassen ble dette en stor overgang da de hadde lærer B forrige skoleår, og hadde blitt vant til en annen måte å gjøre ting.

Våren 2022 ble leseprosjektet introdusert på hele skolen, med forslag til og håp om at flere lærere velger å involvere seg ved å iverksette leseøkter i sine programfag eller yrkesfag.

Norsk og fremmedspråks-lærerne som har vært med dette skoleåret driver prosjektet på litt forskjellig vis. Noen er konsekvent på spesielle tidspunkt i uka, noen passer det mer inn etter hva de ellers har på programmet. Dette kan også være interessant å ta med som en faktor. Vil det gi utslag i hvordan elevene oppfatter leseprosjektet, og om det vil gjøre noe utslag i deres leseridentitet, eller oppbygging av denne. For yrkesfagklassene har man dessuten en ambisjon om å få yrkesfaglærerne koblet på. Da kan elevene også motiveres til å lese fagtekster og fagartikler. Så langt har en lærer i helsefag signalisert at hun ønsker å få til mer lesing blant sine elever, både med tanke på faglesing og skjønnlitteratur og de skal forsøke å få til noe på slutten av skoleåret.

Leder i norskseksjonen fant på eget initiativ ut at han ville prøve å ordne avtale med et større folkebibliotek i nærheten om å «arve» utgåtte tidsskrifter av interesse, for eksempel Snøskuterblader, treningsblader og andre titler som kan være av interesse for elevene. Bladene kan ligge på klasserommet og kanskje lokke noen til å kikke litt i dem. Avtale ble ordnet og tidsskriftene ble tilgjengelig fra nyttår 2023, litt for sent til nærmere studier av hvordan og i hvilken utstrekning de blir brukt. Der har jeg derfor bare innhentet muntlig informasjon fra leder i norskseksjonen, lærer B, som kan fortelle at tidsskriftene mest blir brukt i oppgaver der de blir bedt om å finne informasjon i tidsskriftene. I lesetiden velger elevene å lese skjønnlitteratur

### Er leseprosjektet et prosjekt- egentlig?

Så mye sagt om leseprosjektet, kan det stilles spørsmål om det egentlig er et prosjekt i ordets faktiske forstand. I følge Store Norske Leksikons definisjon er det nok ikke det «Et prosjekt er et tiltak som har et avgrenset omfang og gjennomføres en gang for å nå et gitt mål innenfor en gitt tids- og ressursramme» (Store norske leksikon, 2022). C VGS sitt leseprosjekt kan kanskje heller karakteriseres som en ny praksis eller et nytt fokus på en praksis man ønsker å forsterke- nemlig lesing. I tillegg viser beskrivelsen av lærer A og B sine opplegg at det er ulike praksiser klassene imellom.. I prosjektbeskrivelsen jeg fikk fra lærer B står det «Vi har erfart at det fungerer best å styre prosjektet inn mot hver enkelt elevgruppe, uten overgripende struktur og forventning. Hver enkelt lærer lar styrker og interesser i elevgruppa være styrende, og hver enkelt gruppe har ulike opplegg med tanke på lengde, lesebestilling, hvor ofte det leses og hvilke føringer som legges på valg av litteratur.» (Lærer B, 2022).

Ut fra beskrivelsen overfor kan vi altså ikke snakke om et prosjekt i den forstand, men denne, eller disse, måtene å organisere fri lesing på, i klasserommet, vil likevel bli kalt leseprosjektet gjennom oppgaven av den enkle grunn at det er det skolen kaller det. Lærer B har ført det han kaller en «helt uvitenskapelig liten oversikt» over elevenes lesing mens de har holdt på. Ut over det er nærmeste man kommer evaluering, mitt forsøk på få elevenes mening gjennom intervjuene jeg gjorde i forbindelse med denne oppgaven.

Tilknytning til norskundervisning og litteraturlesing, en spesifisering.

Selv om det er så mye samarbeid mellom norsk og fremmedspråkseksjonen at de nå har organisert seg som en seksjon i stedet for to. og alle arbeider med å få mer lesing inn i fagene sine har jeg valgt å hovedsakelig begrense meg til det som gjelder norskfaget, i forbindelse med lesing i skolen. Dette fordi det er den koblingen informantene gjorde da de snakket om lesing i skolen i intervjuet. Imidlertid er det slik på yrkesfag, etter innførsel av LK-20, at hele norskfaget er lagt til VG2, mens det på VG1 undervises i engelsk. Det vil derfor være naturlig å trekke inn også dette faget som en språkfaglig mulighet for lesing av skjønnlitteratur, ikke minst for VG1 elever på yrkesfag.

I alle tilfeller er det viktig å ha i tankene at lesing har sin egenverdi uansett hvilket språk man leser på, og om man leser fag eller skjønnlitteratur.

Lesetid

Elevene får 15-30 minutter å lese i skoletimen. I noen av klassene er litteraturutvalget helt frivillig, og språk frivillig. Man kan lese engelsk istedenfor norsk, og har man annen språkbakgrunn kan man også velge å lese morsmål, i den grad det finnes tilgjengelig litteratur. Skolen har vanligvis depoter fra det flerspråklige bibliotek på flere språk. Informantene fra ST-klassene har imidlertid et annet krav- man må velge bøker på nynorsk. Dette er et klart eksamensrettet krav fra lærer A som har disse to klassene, og har erfart gjennom år at lesing er en bedre måte for elevene å lære nynorsk på enn ved å ha hovedfokus på klassisk grammatikkundervisning. Dette kommer jeg nærmere inn på etter hvert. For elevene fra den ene informantklassen ble dette imidlertid en stor overgang da de hadde lærer B forrige skoleår, og hadde blitt vant til en annen måte å gjøre ting.

## Tilnærming til litteratur i norskfaget

Tilnærmingen til litteratur i norskfaget vil være tilknyttet den til enhver tid gjeldende læreplan, det valgte læreverkets tolkning av læreplanen, og også lærerens tolkning av læreplanen og bruk av læreverket. Her er også tid et aspekt, der læreren må balansere hva man må igjennom for at elevene skal være klar til eksamen og hva man kan prioritere å bruke tid på ut over det. Denne balansegangen koblet med lærerens eget forhold til litteratur vil ha påvirkning på hvordan man i det enkelte klasserom tilnærmer seg litteratur.

## Gangen i oppgaven

Jeg har så langt presentert oppgaven ved å dele bakgrunn og motivasjon for emnet. Deretter har jeg avgrenset gjennom å formulere problemstilling og gjort rede for sentrale definisjoner og beskrevet noen forutsetninger angående lesing i skolen og leseprosjektet ved C VGS.

I kapittel 2 redegjør jeg for sentrale teorier jeg har funnet relevant for forskningen. Deretter følger en litteraturgjennomgang over relevant forskning rundt skolebibliotek og litteraturlesing og til sist presentasjon av bakgrunnsinformasjon. Kapittel 3 er i sin helhet viet til metodevalg, og beskrivelse av metoden jeg har benyttet i studien. I kapittel 4 presenterer jeg funnene og analyserer det jeg fant i undersøkelsen. Funnene diskuteres så i kapittel 5. Her diskuterer jeg først det som er direkte koblet til elevene, deretter hvordan skolebiblioteket kan bidra til å skape en kultur for lesing i skolen. kapittel 6 er viet til å oppsummere og konkludere masteroppgaven, før jeg til sist kommer med forslag til videre forskning på feltet.

## 2 Teori og tidligere forskning

### Teori

Litteratur som utforsking, estetiske og efferente lesemaåter

Louise M. Rosenblatt kom med første utgave av boken «*Literature as exploration*» allerede i 1938, der hun presenterte sin teori om lesing som transaksjon, hvor både verk og leser er aktivt deltakende i å skape det man leser. Verket har sin bokstav, og leseren bidrar med sin bakgrunn av alder, modenhet, tidligere opplevelser som teksten forstås i sammenheng med. Hennes transaksjonsteori kom med noe nytt sammenlignet med ideen om interaksjon man hadde fra før, hvor man så det slik at «the printed page impressing its meaning on the readers mind or the reader extracting the meaning embedded in the text» (Rosenblatt, 1995, s. 26). Hun kom også med nye tanker om forskjellen mellom å lese et litterært verk estetisk, som kunst, eller å lese det for å hente noe ut av det, efferent lesing. Efferent er Rosenblatts begrep, etter det latinske verbet efferre. I hennes engelske oversettelse er betydningen «to carry away» og i norsk google oversettelse er å bringe ut. Jeg tenker at å hente ut er mer nøyaktig på norsk, eller i det minste nyttig for å forstå hvordan man møter teksten ved vekt på efferent lesing, man har oppmerksomheten på informasjonen som skal hentes ut fra den (1995, s. 36). Likevel, om hovedfokus er på estetisk eller efferent lesing er det snakk om et kontinuum der begge deler er til stede. «Although the social and aesthetic elements in literature may be theoretically distinguishable, they are inseparable» (1995, s. 23). Tenk bare på hvor uforståelig en tekst med høyt estetisk nivå vil være om det ikke er mulig å finne mening i teksten, eller hvor ulidelig kjedelig en meningsfull artikkel blir uten litterære kvaliteter.

Når det gjelder skjønnlitterære tekster som skuespill eller dikt er det nødvendig at leseren må utvide perspektivet til å inkludere det personlige, man må erfare, leve gjennom det selv. Det blir skapt noe nytt i krysningspunktet mellom tekst, leser og tidspunktet når lesingen skjer, estetisk lesing (1995, s. xviii). Alt i alt er det viktig å få med seg at «The thesis of this book is that no contradiction should exist between these two phases of art- that infact- they are inextricably interrelated» (1995, s. 22).

I denne sammenhengen er det et viktig poeng at man ikke skal skjære alle over en kam, verken leser eller verk, fordi den generiske leser ikke finnes, det gjør heller ikke det generiske verket (1995, s. 24).

Behov for forkunnskap behøves. For å låne Rosenblatts eksempel viser hun hvordan den nye leser som staver K-A-T-T og må kjenne til dyret for at ordet skal gi mening, og at det også gjelder for den unge leseren som må få møte litteratur som han kan relatere til både intellektuelt og følelsesmessig. Han må også kunne dra nytte av sine livserfaringer og språk for å skape ny erfaring av den leste teksten (1995, s. 25).

Læreren som kanskje er den eneste moderatoren i mange elevers møter med litteratur, trenger ifølge Rosenblatt mye innsikt i Litteraturopplevelsens komplekse natur (1995, s. 30). Det den enkelte leser selv bringer til verket er det som avgjør hvordan hun forstår verket. Leseren har med seg personlige egenskaper, minner fra tidligere erfaringer, sine umiddelbare behov og det han er opptatt av nå (1995, s. 30). For den unge leser gjelder i tillegg at personligheten enda er i endring og ikke ferdig utviklet (1995, s. 31).

#### *Rett bok, rett leser og rett tidspunkt*

Det handler ikke bare om det som er et fast uttrykk i bibliotekenes litteraturformidling, rett bok til rett leser, her kommer en tredje dimensjonen inn, tid; rett bok til rett leser i rett tid. «The same text will have a very different meaning and value to us at different times and under different circumstances» (1995, s. 35). Det er heller ikke nok å bare tenke på hva elevene burde lese, enten man tenker på litterær kvalitet eller viktig innhold. Rosenblatt minner om at «Choices must reflect a sense of the possible links between the materials and the students' past experiences and present level of emotional maturity» (1995, s. 42). Det er altså ikke tilstrekkelig å forholde seg til den tekniske lesekompetansen og evnen til konsentrasjon og utholdenhet i lesingen, man må også være oppmerksomme på hvordan det står til med elevens nåværende emosjonelle modenhet.

#### *Tekstforståelse og fortolkning*

I de senere årene har lyrikk blitt tatt inn i varmen igjen. Jeg lurar på at Rosenblatt sikter til lyrikk av det litt mer krevende slaget: «En sikker forståelse av lyrikk ville gitt studentene den nødvendige bakgrunn og det ville vært et verktøy, ikke en krykke» (1995, s. 61). Men man

skal jo starte et sted. Og lyrikken har jo en annen fordel med tanke på at litteraturen skal favne alle, det er en kort tekst. Ser vi til litteraturundervisningen i skolen behøver man rom til å gi en nyttig balanse mellom tilstrekkelig trening i hvordan man kan forstå/ tolke en tekst og rom til personlig opplevelse. Slik kan man finne ting i teksten som gjør at man på et personlig plan kan finne mening i teksten via egne assosiasjoner. Samtidig som man også trenger skolens innføring i tidsperioder og sjangre for bedre å kunne forstå en tekst og sette den inn i en kontekst ut over den personlige forståelsen. Et ideelt vekselbruk er her at dette er mer en sirkulær forståelse, slik at man etter å ha fått en videre forståelse av teksten ved analytiske hjelpemidler. Igjen kan gå tilbake og få en videre, personlig estetisk opplevelse, der teksten får bety mer enn den kunne bety til å begynne med, fordi man har fått videre innsikt i hva den kunne bety.

I arbeid med skjønnlitteratur kan det være lett å falle i den fellen at alt tolkes i forhold til forfatterens liv og skrivestil, på den måten får ikke verket forstås i seg selv. Rosenblatt viser til A. Richards beskrivelse allerede i 1929, av hvordan studentene var hjelpeløse da de skulle forstå et dikt uten at de hadde opplysninger om forfatter eller tidsrom, og derfor bare hadde diktet selv å gå ut ifra (Rosenblatt, 1995).

#### *Litteraturlæring i klasserommet*

Rosenblatt skisserer muligheten for klasserommet som et trygt sted hvor elevens egen respons på litteratur har verdi, selv når det ikke ligner den standardiserte litteraturkritikken og der læreren i stedet for å legge inn rutiner og mønster hjelper elevene å forstå litteraturen ut fra deres egen kontekst (1995, s. 63). En fri atmosfære i klasserommet vil gjøre det mulig for eleven å komme til ordet med sin egne spontane og ærlige respons på det som leses (1995, s. 64). Det bør også være rom og forståelse for at «ærlige uttalelser om kjedsomhet eller uenighet er bedre enn å bare uttrykke hva man tenker at læreren vil man skal føle ... Når den unge leseren tenker over hvorfor han reagerer på en bestemt måte lærer han å lese mer adekvat og å søke mening i litteraturen.» (1995 s. 67, min overs.) Hvis de voksne, kanskje oftest læreren, men gjerne andre som for eksempel skolebibliotekaren er i stand til å møte slike ærlige uttalelser i dialog kan dette også hjelpe eleven til å øve seg i å tenke på hvordan han kan forstå sine egne reaksjoner og bruke dem i møtet med litteraturen.

Klasserommet har mange faktorer man må regne med. Ikke bare er det lærerens eget forhold til litteratur og evner til frie litterære samtaler, eller annen litteraturformidling i



skolen, man må også ta i beregning den enkelte klasses klassemiljø som kan gi god, eller mindre god grobunn for «spontan og ærlig respons» både på litteratur og annet. Og som nevnt annet sted, også i sitat av Rosenblatt, må lærere alltid forholde seg til vurdering og ansvaret de har for å forberede elevene på en eksamen som kan eller vil komme. Men om skolen, eller aktuelle seksjoner på skolen, har ønske om å legge vekt på litteraturlæring og leselest vil samarbeid mellom lærere og skolebibliotekar være et godt og nyttig verktøy.

#### Leseren i utvikling

J. A. Appleyard kom i 1990 ut med sakprosaboken «*Becoming a reader*» (Appleyard, 1990) som kan sies å ha blitt en klassiker. Forfatterens grunnlag er erfaring fra eget mangeårig virke som lærer i litteratur på college-nivå, sammen med en mengde vitenskapelig litteratur fra kjente kilder. Appleyard beskriver fem forskjellige lesertyper, eller leserroller, blant annet i lys av psykologiske utviklingstrinn og leserteori. Det lille barnet- leseren som en leker. En som deltar i fortellingen som blir lest opp, da barnet gjerne ikke kan lese selv ennå. Deretter er det barnet i skolealder. Leseren er Helten eller Heltinnen. Leseren forsvinner inn i boken og blir del av den. På norsk bruker gjerne betegnelsen slukealderen. Det forstås som at leseren sluker bøker, men det kan like gjerne bety at leseren selv blir oppslukt av boken. Tenåringsleseren er en tenker. Appleyard snakker om «The adolescent», aldersgruppen 13-17. Her ser leseren på historien som en måte å finne innsikt, mening med livet, sannhet, verdier og rollemodeller. Tenåringsleseren er streng i sitt krav til virkelighet. Det neste nivået omhandler unge voksne fra ca. 18 år, den typiske student som lærer å analysere litteratur på et dypere nivå, og som får et språk for å snakke om litteratur. Han får kanskje til og med en kritisk forståelse av litteratur. Appleyards siste lesenivå er den pragmatiske leser, den voksne som til en viss grad kan velge hvordan man vil lese. Man kan forsvinne i boka, bedømme innholdet, ta for seg av skjønnheten i én tekst, eller utfordre seg selv i en annen (Appleyard, 1994, s. 14). Appleyards beskrivelse av leserroller er interessant, samtidig kan man innvende at oppdelingen i disse aldersgruppene kanskje tar utgangspunkt i en livsverden og en oppvekst i nærkontakt med litteratur. Hvis man for eksempel ikke har hatt noen særlig leseerfaring som barn, kan det nok ikke forventes at man går rett inn på nivået til tenåringsleseren som en som tenker. Likedan kan man ikke forvente at den som «la fra seg boka» som 11-åring kan ta den opp igjen som student og straks starte på analyse, eller det

som ellers forventes av unge voksne lesere, som studenter må kunne sies å være. Det vil derfor være interessant hvordan man kan tenke på disse nivåene man, slik jeg forstår det, må igjennom for å nå neste nivå, om man ikke følger den aldersmessige kurven skissert i Appleyards teori.

## Bibliotekdidaktikk

### *Definisjon*

Lesing i videregående skole har vært emne for en del masteroppgaver innenfor lærerutdanningen, med en pedagogisk vinkling sett fra klasserommet. For meg er det viktig å få med en annen type pedagogikk, en annen didaktikk som passer i biblioteket

I Laskies bok om Bibliotekdidaktikk fant jeg det jeg trengte, om en fra et folkebiblioteksperspektiv: «Biblioteksdidaktikk kan forstås i lyset av undervisning og pedagogisk formidling. Undervisning kan defineres således at noen underviser og tilrettelægger læring om noget for noen», og videre, «Biblioteksdidaktikk er de tre konstituerende dimensjoner biblioteksformidler, borger og kultur samt rummet hvori biblioteksarbeidet foregår»(begge sitat: Laskie, 2017, s. 53) .

### *Bibliotekdidaktikk i skolebiblioteket*

Når man så ser dette i forhold til et skolebibliotek i stedet, er det behov for noen presiseringer eller innsnevring. Borger vil her i hovedsak være eleven. Rommet er skolen i fysisk forstand, i abstrakt forstand det som har med skolen å gjøre. Kulturen i skolebibliotek kan være kombinasjonen av en overordnet skolekultur gjenkjennelig for alle som har en formening om hva skole er og den overordnede forståelse av hva bibliotek er. I tillegg er det en lokal skolekultur som inkluderer det den lokale skolen har som sin egenart og skolebiblioteket ved den enkelte skole har også del i dette. Ut over det beskriver Laskie et annet overordnet kulturbegrep som defineres av tre dimensjoner; Kultur som omgang med kunstgjenstander, Kultur som aktivitet og produksjon og Kultur som deltakelse i fellesskap (Laskie, 2017). Innenfor dette begrepet kobler hun aktiviteten boklesing til «kultur som aktivitet og produksjon. » Noe som kan virke som en innskrenking av boklesingens dimensjoner, da det kan argumenteres for dens plassering inn under alle de tre kategoriene. Laskie skriver om «kultur som aktiviteter og skabelse av produkter: Her er kultur noget vi *gør* via særlige omgangsformer, håndverk, sport, ritualer, boglæsning, skrivning mv., og som kan

bidrage til at utvikle særlige kompetencer og handlemuligheter» (2017, s. 55). Vel er ikke plasseringen uriktig i den forstand, lesing er noe vi gjør. Det kan blant annet utvikle kompetanse, for ikke å snakke om at innholdet i boken skapes, som blant andre Rosenblatt uttrykker det, i møtet mellom tekst og leser. Innvendingen går ut på at boklesing i seg selv er overskridende i den forstand at den i tillegg til å være aktivitet, både er omgang med en kunstgjenstand i form av et litterært verk og også deltakelse i et fellesskap. Dette kan både være om man leser en bok sammen, om man har lest den samme boken eller om det dreier seg om mer generelle litterære referanser som deles av boklesere.

### *Dannelsebegrepet*

Både folkebibliotek og skole er knyttet til dannelsebegrepet. «At være dannet er at kunne, turde og ville følge sin egen forstand samt arbeide på at utvikle sig som selvsædigt, frit handlende og ansvarligt individ» (s 58) Der er også dannelsestrekanten over Sosialisering, Subjektivering og kvalifisering aktuell



Figur 1 Dannelsestrekanten (Lånt fra Laskie 2017.s 58)

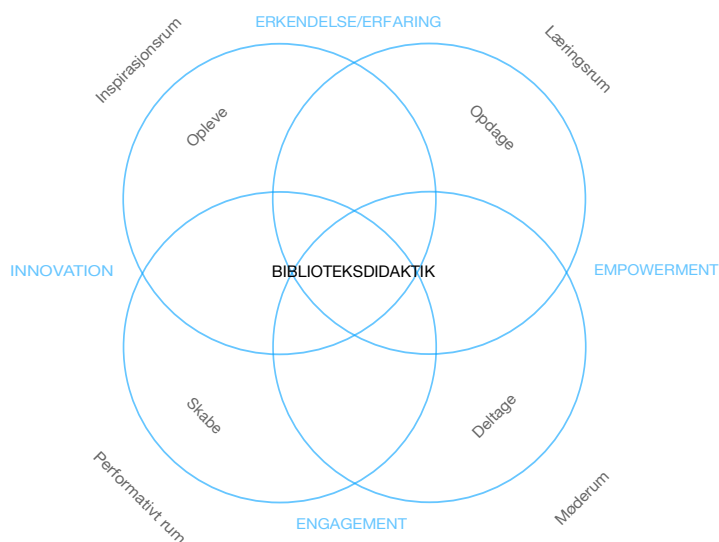
For skolebiblioteket kan disse begrepene sees i sammenheng med både med LK20's overordnede mål som Menneskeverd og identitet og kulturelt mangfold og naturligvis, undervisning, der det heter: «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.» (Kunnskapsdepartementet 2017: 3,2).

### Livsorientering

Folkebiblioteket forholder seg til alle borgere i landet, alle ulike på hvert sitt vis. Men noen fellestrekk kan brukes for å kategorisere dem, Et slikt fellestrekk er alder. Her kan man for eksempel fordele i fire faser for livsorientering som Cecilie Laskie refererer til: barndom som er perioden fra fødsel til puberteten. Deretter kommer ungdomstiden, en historisk sett ganske ny konstruksjon som varer fra puberteten til man på et tidspunkt i løpet av 20-35 års alder når voksen alder. Deretter inntreffer den modne alder, en gang mellom 46 og 65 år (Illeris i Laskie, 2017, s. 59). Der folkebiblioteket skal tilrettelegge for alle, behøver skolebibliotek i videregående skole å tilrettelegge for sine elever, hvorav de fleste tilhører livsfasen ungdom i alderen 16-19.

### Rom i biblioteket

I Dansk bibliotekforskning forstås rom gjerne i sammenheng med fireromsmodellen hvor man opererer med Inspirasjonsrom, Læringsrom, Møterom og Performative rom (Jochumsen i Laskie, 2017, s. 61). Disse henviser til forskjellige måter å bruke biblioteket på, som de blant annet illustrerer gjennom denne figuren:



Figur 2 Bibliotekets fire rom. (Lånt fra Laskie 2017. s 100)

En annen måte å forstå rom i biblioteket på kan være ved å dele opp i fysisk rom, digitalt rom og mobilt rom (Laskie, 2017, s. 61). Dette dreier seg om det fysiske biblioteket og litteratur i fysisk form, bibliotekets digitale tjenester i form av katalog, nettside og hvilke digitale ressurser man ellers råder over og det mobile bibliotek som kommer til brukerne på deres

arenaer. I skolebiblioteksammenheng kan det sistnevnte for eksempel tilsvare bibliotekarens besøk i klasserommet, eller andre felles arrangementer som er knyttet opp mot biblioteket. Ved å oppsøke elevene på deres tilholdssteder møter man også dem som ikke oppsøker biblioteket selv. Det blir slik en verdifull arena for å knytte kontakter til andre elever, som kanskje finner det tryggere å komme til biblioteket en annen gang, når de vet hvem som er der.

## Litteraturgjennomgang

### Forskning om skolebibliotek og litteraturlesing

#### *Skolebibliotek*

På vårparten 2023 ble det utgitt to fagbøker om skolebibliotek, som jeg rakk å kikke litt i og benytte meg litt av, men det ble begrenset av at jeg begynte å nærme innlevering av masteroppgaven.

*Skolebiblioteket som læringsarena.* (Fredwall, Ingeborg Eidsvåg (red) & Bergan, Cathrine, 2023(red.)). Denne boken tar for seg skolebibliotek i grunnskolen. Da min oppgave er tilknyttet bibliotek i videregående skole, og noe eldre brukere var det ikke mye som var umiddelbart relevant. Det var likevel interessant å kikke på noe av det som omhandlet ungdomsskole. Det er også interessant å lese om bibliotek og ideer generelt. Noe kan lånes og justeres til det passer en annen aldersgruppe. Svein Slettans kapittel om det barne- og ungdomslitterære feltet var også interessant, med tanke på hvilken litteratur som tilbys barn og unge. Noe som har direkte innvirkning på elevenes lesing og interesse for lesing.

Den andre boken som kom ut i mai, *Rom for lesing og utforskning* (Bøyum, Idunn (red.) & Tveit, Åse Kristine (red.), 2023), hadde jeg stor nytte av, spesielt kapittelet *Lystlesingens betydning* (Joron Pihl 2023. s 203-233) som gikk rett inn på mitt tema, der hun presenterer både eldre og nyere forskningsresultater om lystlesing. Hun inkluderer også praktiske eksempler fra forskningen, og gjør det slik til et lettere tilgjengelig sammenligningsgrunnlag for min del. Jeg hadde også nytte av Olsen og Tveits artikkel om Intensiv lesing på en videregående skole, som beskriver et leseprosjekt i en videregående skole, som er i en annen fase enn prosjektet på C Videregående skole, men der det likevel er et sammenligningsgrunnlag. Og et eksempel på hva som kan skje i et leseprosjekt hvor

eierskapet forvirrer og man ikke lenger har den personlige tilknytningen til prosjektet i lærerstaben (Olsen, Heidi Kristin & Tveit, Åse Kristine, 2023).

#### Litteraturdidaktikk i skolen

*Literaturdidaktik* (Nordenstam, Anna, 2020)

Dette er en svensk artikkel som handler om lesing av litteratur i skolen. Den knytter seg opp mot Rosenblatt og diskuterer hvordan man leser litteratur i svensk skole i dag, som kan ha likheter med norsk skole. Det man alltid kommer tilbake til når det er snakk om lesing i skolen er hvordan en balansegang mellom estetisk og efferent lesing er utfordrende i skolen. Om det er et mål som skal vurderes legges vekten der, om man forsøker seg med mål som ikke skal vurderes kan dette oppfattes av elevene som «att det fins ämnen som inte betygsätts och att litteraturläsning därmed sees på som oviktig och kanske til och med frivilligt» (Nordenstam, Anna, 2020, s. 84). Artikkelen konkluderer med at litteraturdidaktikken bør «ägna de estetiska uttrycken mycket tid och omsorg och visa hur värdefulla dessa kan vara för oss människor» (2020, s. 84)

#### Shared reading i skolen

*Litteraturens prestationsfrie rum. Potentialer for Shared Reading i skolen*(Mortensen, Lise Majgaard, 2022.). Artikkelen er hentet fra *Shared Reading i Skandinavia Forskning og praksis*.

«Shared Reading er å lese sammen – å oppleve og samtale om skjønnlitteratur i et her og nå. Shared reading er både en lesepraksis på lik linje med andre måter å lese romaner, noveller eller poesi på, og en særlig måte å samles sosialt rundt litteraturen»(Skjerdingsstad, Kjell Ivar et al., 2022, s. 13). Lesingen foregår i en gruppe, der deltakerne kommer som de er, uten å ha måttet lese noe på forhånd. Den enkelte velger selv mellom å delta aktivt eller bare lytte. Det har også etablert seg en norm som går ut på å først lese og snakke om en novelle, deretter lese og snakke om et dikt.(Skjerdingsstad, Kjell Ivar et al., u.å., s. 14). Metoden brukes både i folkebiblioteker og i institusjoner som eldresentre, fengsel og skole. I tråd med tema for min oppgave er det bruk av Shared Reading i skolen jeg finner interessant. Det er også der Mortensens artikkel er særlig relevant. Elevene som omtales i artikkelen går i 6 klasse, og har noen år igjen til videregående, men temaet er likevel aktuelt når det kommer til det å skape et prestasjonsfritt rom hvor elevene kan få oppleve litteratur og forholde seg til innholdet,

uten å må få til å avkode tekst, uten at det er noe som skal formuleres i skrift etterpå. Disse tingene er fremdeles problematisk for noen elever, også når de kommer til videregående.

Her var det også med andre voksenpersoner enn læreren. Den ene leselederen var Mortensen som ikke kjente elevene fra før i det hele tatt, og den andre en lærer fra skolebiblioteket som kjente til elevene, men ikke var lærer i deres klasser.

Prosjektet som foregikk på en skole i Danmark og deltakerne var elever som ble plukket ut fordi de hadde problem med lesing. Det var for kort varighet til at de kunne finne mange tegn på lesemotivasjon. Det de fant var at det elevene uttrykte rundt prosjektet gjorde at de kunne antyde at Shared Reading kan være med å understøtte deltakernes personlige og demokratiske utvikling, også når deltakerne er elever på barneskolen (Mortensen, Lise Majgaard, 2022, s. 231). «Lysten til at læse henger uløseligt sammen med læsekompetence i et «hønen eller ægget» -agtigt forhold: for at kunne lide at læse skal man have kompetencerne til det, men for at få kompetencerne til det, skal man læse». (2022, s. 231). En slående beskrivelse av sammenhengen, og et interessant felt å undersøke mulighetene i, med tanke på metodene som kan tas i bruk for å hjelpe elevene til økt lesekompetanse. På C videregående skole er to av norsklærerne sertifisert som leseledere etter Shared Reading metoden, og det tenkes å få med flere. Men siden det kreves et kurs av sertifiserte kursholdere er det noe som må komme etter hvert som det blir mulig.

### *Å lese lydbøker*

*Reading Audiobooks ( Iben Have og Birgitte Stougaard Pedersen)*

Artikkelen handler om hvordan man leser lydbøker, gjennom diskusjon om hvorvidt man kan si at man leser når man lytter (Have & Pedersen, 2021, s. 202), og om hvordan innleserens stemme blir et tillegg til boka (2021, s. 210). De kommer også inn på hvordan lydboken gir tilgang til litteratur når man ellers ikke ville ha tid til å lese bok fordi man må gjøre husarbeid eller kjøre til jobben (2021, s. 212), aktiviteter som krever at man har øynene oppe fra boka. Videre ser de et skille mellom to forskjellige lyttemåter. Det ene kaller de atmosphere-oriented audiobook listening, der de estetiske sidene ved lyttingen er i fokus, de sammenligner dette med å lytte til musikk. Den andre, content-oriented audiobook listening, legger, som betegnelsen antyder, vekt på innholdet. De beskriver dette som en analytisk forskjell siden «the two forms in practice enrich one another» Min tanke er at dette er en beskrivelse av lydbøker i møte med Rosenblatts estetiske og efferente lesing (2021, s. 213).

Artikkelforfatterne peker også på at, slik man kan lese visuelt med varierende grad av oppmerksomhet kan man også lytte til lydboken på samme måte (2021, s. 213)

### Forskning knyttet mot lesing i skolen, fra lærerperspektiv

*Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020)*

En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 timer på åttende trinn

Ida Lodding Gabrielsen. Artikkel i Edda 2020

Artikkelen beskriver en stor undersøkelse «hvilke skjønnlitterære tekster som blir lest i en uke med norsktimer i 47 ulike klasserom» (2020, s. 85). Det viser seg i stor grad å være utdrag og eksempeltekster fra læreboka, og litteraturen tjener i hovedsak som grunnlag for trening i litterær analyse, eller som eksempeltekster for egen skriving. Funn viser at «i den grad det finnes en litterær kanon, er dette et resultat av lærebokforfatterens valg, ikke lærernes» og at få lærere selv velger å ta med skjønnlitterære tekster i klasserommet (2020, s. 95). De få hele romanene de finner er slike elevene får velge selv. Når elevene velger bok selv er det et svært stort sprik fra elever som velger bøker beregnet på mellomtrinnet, og helt til de elevene som velger bøker for voksne (2020, s. 96), noe som gir stor ulikhet i opplevelsen. Det er positivt at elever velger bok selv, men artikkelforfatteren ønsker at det blir lagt til rette for at elevene leser samme bok, men der leseropplevelsen og ikke analysen får hovedfokus. «Hvis skjønnlitterære tekster reduseres til eksempler i skriveundervisningen eller illustrasjoner i formidling av litteraturhistorie, står skjønnlitteraturen i fare for å miste sin relevans og havne i periferien ikke bare i faget, men i elevenes liv» (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

*Reading in the wild* (Miller, Donalyn, and Susan Kelley 2013).

Donalyn Miller er lærer i amerikansk grunnskole for elever tilsvarende mellomtrinns- nivå, med hjerte for at elevene skal lære å lese litteratur, og helst kunne bli uavhengige lesere. Hun var også med på å gjennomføre en stor leserundersøkelse blant voksne for å kartlegge deres forhold til lesing. I boken beskriver Miller sin metode i klasserommet inngående. Hun gir elevene mye tid til lesing, og i elevenes lesetid observerer hun dem, og noterer observasjonene. Når observasjonene viser elever som ikke leser eller klarer å velge bøker de klarer å holde ut med, eller bruker strategier de har lært seg tidligere for å unngå å lese, går hun inn i situasjonen og forsøker å hjelpe dem. «I knew that given class reading



time, the opportunity to choose their own books, and teachers who read and promoted books to them, the children would read» (Miller, Donalyn, and Susan Kelley 2013, s xvii). Hun samtaler om lesing med barna, og de får formidlet mange forskjellige typer bøker. De lærer også om leseteknikker og at det noen ganger er bøker man ikke kommer seg igjennom, samtidig som hun forsøker å hjelpe dem til å få utholdenhet for å komme igjennom flest mulig av bøkene de begynner å lese.

Skolesystemer er forskjellige, og grunnskole gir kanskje mer rom for lesing i skoletiden, selv om det uansett skolesystem vil være krav som må fullføres i klassen i løpet av skoleåret. Miller beskriver hvordan hun forsøker å planlegge inn det nødvendige samtidig som hun forsøker å legge til minimums lesetid, og så mye mer lesetid som er mulig.

Hun var også med og gjorde også en utstrakt kvantitativ undersøkelse om voksnes lesing. Der fant hun noen fellestrekk ved de selvstendige leserne, som hun foretrekker å kalle «Wild readers». De setter av tid til å lese, velger selv lesestoff og er selvsikre i valget. De deler bøker og leseropplevelser med andre, har planer for hva de skal lese senere og har utviklet preferanser for sjangre, forfattere og emner. Denne kunnskapen om hvordan selvstendige lesere er tok hun så med i klasserommet i arbeidet med å konkret lære elever å bli lesere, og å utvikle en kultur for lesing i klasserommet (2013 s xxiii f).

#### Tidligere masteroppgaver

*«Jeg er ikke en som leser (...) Men jeg skulle gjerne vært det.» – En studie av motivasjon for lesing av skjønnlitteratur hos et utvalg elever på barne- og ungdomsarbeiderlinja* (Johansen, Sondre Tarald, 2021), viser forskjellige grunner til at elevene er eller ikke er motiverte til å lese. Det dreier seg blant annet om klassekultur og hvorvidt det er greit å lese hvis man ønsker å passe inn i gruppa. Han viser hvordan elevene har lav motivasjon for lesing av skjønnlitteratur og hvordan de «gir uttrykk for et statisk syn på intelligens og egne evner» (Johansen, Sondre Tarald, 2021, s. 3)

*Gutters mytiske verden – en studie av identitet og lesemotstand.*  
(Onstad, Morten Rygh, 2020)

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk og norskdidaktikk, hvor han har studert 15-årige gutters forhold til skjønnlitteratur i ungdomsskolen gjennom identitetsbegrepet. Der er det ikke selvsagt at lesing etter deres mening vil bidra positivt til den identiteten de ønsker å ha.

«*Ingen her liker å lese, vi går jo på bygg*»(Haugen, Siri Vaaje, 2016)

Masteroppgave i fordypning i norsk. Lærerperspektiv. Undersøker fem gutters holdning til seg selv som lesere nå og i fremtiden.

Diskuterer hva elevene legger i lesing, og hvordan deres holdning til lesing farges av forventninger til yrkesfagelever både fra dem selv, skolen og samfunnet rundt dem.

*Hur kan vi förbättra elevernas läsförmåga? Et aktionsinriktad läsprojekt på gymnasienivå.* (Lindgren, Eva-Karin, 2008), Masteroppgave i aksjonslæring.

Oppgaven dreier seg om et leseprosjekt Lindgren har vært med å drive gjennom ti år i Helsingborgskolen i Sverige. Leseprosjektet kom i gang på grunnlag av tendensen de opplevde av at elevene leste dårligere enn i tidligere generasjoner. Det kunne i noen grad gjelde problemer ved avkoding, men enda viktigere manglende tekstforståelse. Noe som var bekymringsverdig i seg selv, og enda mer etter som man så hvordan samfunnsendringer krevde stadig mer av den enkeltes evne til forståelse for å kunne navigere i samfunnet. I 2007 foretar hun samme prosjekt, men denne gangen kombinert med vitenskapelige undersøkelser. Hun benytter både kvantitative metoder som lesetester og spørreundersøkelser og kvalitative metoder som intervju, deltakende observasjon og loggbok. Leseprosjektet for årskurs 1 i gymnasieskolan besto først av lesing en halv time hver dag den første måneden, deretter en time i uken resten av skoleåret. Lesingen i disse øktene var kravløst, uten etterarbeid.

Samarbeid med skolebiblioteket besto i at skolebibliotekaren gjorde klar bokvognen til hver enkelt klasse slik at det skulle være et mindre utvalg å forholde seg til, og dermed kanskje litt lettere å finne en bok å lese. I løpet av skoleåret ble det gjort lesetester i flere omganger.

Undersøkelsen kom frem til at «samtlige delar i evationen *avkoding x forståelse x motivation* måste stimuleras för att eleverna ska få bättre läsförmåga» (Lindgren, Eva-Karin, 2008, s. 2)

## Bakgrunns litteratur

*Like muligheter til god leseforståelse* (Frønes & Jensen, 2020)

Dybdeundersøkelse av PISA-undersøkelse 2018 som undersøkte 15 åringers lesing i alle OECD-landene. Der man i denne antologien legger særlig vekt på norske forhold og spør om alle elever har like muligheter til god leseforståelse. Dette er et stort statistisk materiale, som kan si noe om det store bildet når det kommer til lesing og leseferdigheter hos norske ungdommer. Antologien bidrar med akademisk tyngde i arbeidet med å nyansere bildet og se

både positive tendenser, hva elevene får til, og negative tendenser, der det må jobbes mer for at den enkelte elev skal oppnå god leseforståelse. Dette verket er bakgrunns litteratur som jeg ikke kommer inn på i særlig grad i oppgaven, men som er med på bygge opp under relevansen til oppgaven min. Å kunne vise til forskning som støtter opp om forestillinger om at elever leser mindre enn det som kunne være ønskelig, og at det er i en nedadgående trend, er med på å begrunne behovet for leseprosjekter i klassen og søkelys på lesestimulering i skolebiblioteket.

#### Kunnskapsløftet fagfornyelsen 2020

Læreplanen kunnskapsløftet, den store revisjonen av K-06. kunnskapsløftet 2006, ble iverksatt i 1-9 trinn i grunnskolen og VG 1 i videregående skole i 2020, derav betegnelsen LK-20, også kalt fagfornyelsen. I løpet av de to neste skoleårene kom henholdsvis 10 trinn og VG 2 høsten 2021, og til sist VG3 høsten 2022.

Læreplaner er skolens styringsdokumenter som ligger til grunn for det som skal foregå på skolen. Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Det er en helhetstanke når det gjelder opplæring i disse ferdighetene gjennom hele skoleløpet, som for eksempel kommer frem i: «Det går (...) en sammenhengende linje fra den første lese- og skriveopplæringen til det å kunne lese avanserte faglige tekster.» (LK20 overordnet del)

Læreplanen legger vekt på lesing i alle fag, samtidig som det ligger et særlig ansvar på norskfaget både med tanke på det språklige, kritisk tenkning og litteratur

«Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen.» (LK 20 norsk, fagets relevans) Hvor lett dette er å gjennomføre er et annet spørsmål. For eksempel har VG3 studiespesialiserende ikke mindre enn 11 innholdsrike læreplanmål i norsk. Det som angår litteratur, dreier seg stort sett om litteraturhistorie og litterær analyse. «De skal analysere og tolke litteratur på begge målformer, og se på den i lys av kulturhistorisk kontekst og egen samtid» (LK 20), så skal de også «utforske og reflektere

over hvordan tekster fra den realistiske og modernistiske tradisjonen fremstiller menneske, natur og samfunn» (LK 20)

Med en så utførlig beskrivelse over alt man skal ha vært igjennom og mestre i best mulig grad før avgangseksamen kan det være et spørsmål hvor mye plass det kan bli til fri lesing og leseglede. Kanskje er tanken at det skal ha vært tilstrekkelig vektlagt tidligere i skoleløpet?

#### Read On

Lærerne på C videregående skole hentet inspirasjon til sitt prosjekt fra det som ble startet på Haugalandet videregående skole i 2014, som var gjennomgående i hele institusjonen. Det vil si at alle elevene i alle klassene leste. Lesingen foregikk de 20 første minuttene av hver skoledag. Dette ble videreført i et stort EU-prosjekt Read On hvor Haugalandet skole ble prosjektansvarlige, og skoler i fem andre land også var med. Read Ons visjon er «Å utvikle leselysten hos unge mennesker over hele Europa» (ReadOn, u.å., s 1).

#### Definisjoner

##### Literacy

Begrepet literacy har i stor grad tatt over begrepsbruken om lese- og skriveferdigheter også på norsk. Analfabetisme, begrepet som tidligere ble brukt finnes fremdeles som oppslagsord i Store Norske leksikon. Der kortversjonen er «Analfabetisme er det å være analfabet, å ha manglende lese og skriveferdigheter» det står også nevnt «funksjonell analfabetisme» litt lengre ned i artikkelen (Store norske leksikon, 2021). Begge disse eksemplene illustrerer hvorfor det var bruk for et nytt begrep. Både det å ha noe man mangler og å være funksjonell i noe man mangler er paradokser i seg selv. Det fungerte dårlig for å beskrive lese- og skriveevnene personer hadde, selv for de med lav oppnåelse. Om det engelske begrepet literacy på et tidspunkt primært beskrev tekniske ferdigheter, var det et begrep som kunne vokse i betydning, og som nå er en svært innholdsrik definisjon:

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 wider society. Generally, literacy also encompasses numeracy, the ability to make simple arithmetic calculations. The concept of literacy can be distinguished from measures to quantify it, such as the literacy rate and functional literacy (UNESCO, u.å.).

Unescos definisjon har blitt styrende for forståelsen av hva man mener med begrepet også i Norge, denne definisjonen er også den som er i bruk i LK-20

#### 2.4.2 Leseglede, leselyst og lystlesing

Begrepene leseglede og leselyst brukes gjerne om hverandre, som noe som skal beskrive en holdning eller en følelse. Det er et aktuelt tema både lokalt og sentralt, og handler om at man vil få barn til å like å lese, eller i minste fall å lese. På regjeringshold arbeider man i disse dager på en ny leselyststrategi. I tilknytning til dette har vi også aktiviteten lystlesing. Hva tenker vi på når vi bruker disse begrepene, hvordan defineres de?

For det første er det ord som knyttes til en positiv holdning til lesing (Mitchell, Monica Gundersen, 2023, s. 84)

Deretter kan leseglede knyttes til den konkrete erfaringen her og nå, og en mer varig glede, mens leselyst som handler om den enkeltes lyst til å lese (Mitchell 2023 s 84).

Lystlesing forbindes tradisjonelt med lesing i fritiden, lesing i hjemmet og i uformelle læringsarenaer som biblioteket (Pihl, Joron, 2023). Joron Pihl kobler også lystlesingen opp mot Rosenblatts estetiske lese måte.

## 3 Metode for innhenting og behandling av data

### Valg av metode

Ved å ta et raskt blikk på min problemstilling og mine forskningsspørsmål er det tydelig at det er skoleelevene som sitter på informasjonen jeg ønsker, og det er dem jeg må spørre på en eller annen måte.

Jeg er ikke spesielt interessert i kvantitativ informasjon av typen hvor mange av elevene leser, hvor mye og så videre. Det er naturligvis en del av bakteppet, og kommer frem i større undersøkelser som blant annet PISA-undersøkelsen. Det jeg er interessert i er det som ligger bak, grunnene til at ting er som de er, kanskje tanker om hva som kan endres, eller hva som kanskje er i endring, uten at det merkes så godt. Jeg vil finne ut hva elevene tenker om å lese, enten de liker det eller ikke, og uansett om de definerer seg som leser eller ikke. Dette gjorde at jeg tidlig gikk inn for valg av kvalitativ metode (Johannesen et al., 2016, s. 96), for å kunne få nærmere innsikt i årsakssammenhenger mellom lesing og hvordan elever forholder seg til de, hvorfor de leser eller ikke.

Hvilke metoder kan brukes for å oppfange den typen informasjon jeg ønsket?

Her er tre metoder jeg tok til overveielse

- 1: Et spørreskjema med utfyllende spørsmål
- 2: intervju med elever enkeltvis
- 3: gruppeintervju/ fokusgruppe

Det er nødvendig med tilgang til elevenes tanker og meninger, så derfor utelater jeg å komme inn på metoder som ikke til kunne gi denne tilgangen, som for eksempel observasjon. Vi går derfor inn på de tre metodene listet over, enkeltvis.

1. Et spørreskjema vil kun oppfange det som er knyttet til hva man går ut ifra når man lager spørreskjema, det vil begrense informasjonsinnhenting. På den positive siden ville det kunne begrense etterarbeidet, da det ikke ville være behov for transkribering av datamateriell. Selv utelukket jeg det med en gang med tanke på at jeg ønsker å ha i tale både de elevene som liker å lese og de som ikke liker det. Elever som ikke liker å lese vil neppe være motivert til å lese spørsmål, og desto mindre motivert til å skrive svar med innhold i. Man ville kanskje få utfyllende svar fra noen elever. Men metoden ville ikke passe for å innhente informasjon fra hele utvalget.

2. Intervju med elever enkeltvis ville selvfølgelig være mulig, det kunne være interessant om noen elever hadde mye å si, og mye innsikt innenfor det som er tema for intervjuet (Johannesen et al., 2016, s. 146). Enkelte elever ser jeg for meg ville kunne ha mye å bidra med om de ble intervjuet alene. Men igjen, som for skriftlig intervju, det er ikke sikkert man ville fått i tale de elevene som ikke har et positivt forhold til lesing. Det kunne også bli veldig stille om de som skulle intervjues ikke kom på noe å si innenfor emnene vi skulle snakke om, noe jeg kan tenke meg ville kunne være situasjonen for noen av dem som ikke har et nært forhold til lesing, om noen av disse i det ville noen melde seg frivillig til en-til-en intervju i utgangspunktet.

3. Gruppeintervju. Et semi-strukturert intervju med 4-6 elever fra samme klasse hvor elevene svarer på spørsmål, men også snakker sammen og kommer med innspill til hverandres svar vil gi en annen dynamikk enn enkeltintervjuer, og vil også kunne bidra til utdyping av svar når de hjelper hverandre til å komme på momenter de kanskje ellers ikke ville fått frem.

I introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (Johannesen et al., 2016, s. 147), står det riktignok oppgitt et antall på 6-12 personer i en slik gruppe. Fordelen med en slik størrelse på gruppen vil naturligvis være mengden på informasjon man har tilgang på. Og det vil kanskje være lettere å gjennomføre etter hvert som man får øvelse med å foreta intervjuer. Imidlertid er min erfaring fra det ene intervjuet jeg har gjennomført så langt, at selv med kun fem personer var det et par av dem som ble tilbakeholdne og ikke bidro mye av eget initiativ, men som på direkte henvendelse fra meg kom med sitt innspill til det vi snakket om.

Valg av metode innebar også å velge form på spørsmål og vurdere hvor detaljert jeg skulle være i utforming av disse.

Valget sto mellom ustrukturert intervju hvor spørsmålene og rekkefølgen på disse ikke er tilrettelagt på forhånd og intervjuet bærer preg av en samtale. En fordel er at det gir en uformell atmosfære som kan gjøre det lettere for informanten å snakke. Det er også lettere å tilpasse spørsmålene til informantens situasjon som hen blir intervjuet om. Det vil imidlertid også være større fare for at forskeren kan komme til å påvirke informanten (2016, s. 148). For egen del tenker jeg også at en slik form krever en erfaren intervjuer, som også får til å ha oversikten over hvilke emner som ble dekket. Siden jeg aldri hadde brukt intervju som metode før, fant jeg det for risikabelt for egen del.

Et strukturert intervju med helt faste spørsmål er en metode som både kan brukes i kvantitative og kvalitative intervjuer. En forskjell er at man i de kvantitative intervjuene har ferdig formulerte svaralternativer, mens man i kvalitative undersøkelser stiller åpne spørsmål slik at informantene formulerer svarene selv. Med flere intervjuere er det en fordel med standardiserte spørsmål, dette letter også arbeidet med analysen. En ulempe er begrenset fleksibilitet, både angående hva man kan spørre om, og i intervjusituasjonen, der informanten kanskje kan føle seg begrenset, og intervjueren ikke vil ha mulighet til å legge inn spontane spørsmål som kommer opp (2016, s. 148).

Semistrukturert/ delvis strukturert intervju har litt av begge, det er i utgangspunktet en overordnet intervjuguide, men intervjueren har mulighet til å bevege seg på tvers av spørsmålene, og de kan også variere innenfor emnene. Det vil også være mulig å føye til tilleggsspørsmål om behovet melder seg (2016, s. 148).

### Semistrukturert gruppeintervju

Jeg valgte metoden semistrukturert gruppeintervju. På et tidspunkt måtte jeg velge det eller fokusgruppeintervju. Jeg hadde fremdeles ikke forskjellen helt klart for meg da jeg gjennomførte det første intervjuet. Men der erfarte jeg at informantene stort sett snakket til meg, og ikke hverandre, selv om de spilte på hverandres svar, derfra skjønnte jeg forskjellen og kan si med sikkerhet at den riktige betegnelsen for intervjuene mine er gruppeintervju. Jeg laget en intervjuguide som stort sett var lik for alle tre elevgruppene, men med små forskjeller for å kunne ta med enkeltheter som kanskje bare gjaldt en av dem. For eksempel har to av gruppene en bestilling fra lærer om at litteraturen skal være på nynorsk. En av gruppene er også på andre år med leseprosjekt og vil derfor kunne gjøre sammenligninger med egne opplevelser forrige skoleår. Guiden ble delt opp i fire tema, knyttet til forskningsspørsmålene. I tillegg var det med spørsmål om lesehistorien deres. Altså tidligere lesing i barndommen og om lesing i nåtid. Jeg fikk sendt søknad til NSD våren 2022, og fikk denne godkjent.



### Kriterier for utvalg Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Hvilket utvalg har vi? Kan hvilken elev som helst spørres, eller skal vi følge bestemte kriterier i utvelgelsen av informanter? Det som behøves er et lite antall informanter som har utfyllende, relevant informasjon å bidra med (2016, s. 113).

Informantene kommer fra klasser som er i gang med skolens leseprosjekt ved C videregående skole. Videre ønsket jeg elever med forskjellig holdning til lesing, både positiv og negativ.

Etter forskningsetiske kriterier er det også nødvendig at informantene er frivillig deltakere i undersøkelsen. Hvilke klasser informantene kom fra ble gjort ganske pragmatisk ved at jeg valgte klasser med lærer A eller lærer B, de samme som er med i bibliotekutvalget og var med i leseprosjektet fra starten, eller egentlig før den tid, da i alle fall lærer A følger samme praksis som hun har brukt i sine klasser gjennom mange år.

Før jeg gikk i gang med den praktisk utførelse av prosjektet tok jeg noen valg, direkte knyttet til metoden.

Etter å ha valgt gruppeintervju, bestemte jeg at dette skulle utføres i tre forskjellige klasser som gjennomfører leseprosjektet. Jeg ønsket 4-6 elever i hver intervju-gruppe. 2 grupper fra ST og en fra YF. Det ville gi 12-18 informanter. 12 ville kanskje være litt få, mens 18 kanskje ville bli i meste laget med tanke på behandling og analyse av innhentet materiale. Men det ville være det flere å ta av om noen falt fra på veien. Når det kom til stykket fikk jeg totalt 16 informanter, fem fra hver av de to ST-klasse og seks fra YF-klasse

Dette gir noe som må karakteriseres som en begrenset datamengde. Det gir en begrenset informasjonsmengde å analysere, og da også begrensede muligheter for konklusjoner. Det vil naturligvis måtte tolkes med forsiktighet når jeg kommer til analysen. På den andre siden vil det gi en håndterlig datamengde til mitt bruk.

Gruppeintervjuene utføres med en intervjuguide for semistrukturert intervju. Guiden er utarbeidet utfra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Spørsmålene er samlet i grupper ut fra fire forskningsspørsmål jeg hadde på det tidspunktet. Disse er noe justert i ettertid, men ikke mer enn at spørsmålene er relevante. I et semistrukturert intervju kreves det at man holder en fast hånd på strukturen samtidig som man må forsøke å følge opp momenter som kommer frem og ikke være for bundet til intervjuguiden (Johannesen et al., 2016, s. 147). Klassene jeg henter informanter fra har som før nevnt, utført leseprosjekt på litt

forskjellig måte. Jeg har forsøkt å tillemppe det ved å til føye noen spørsmål som er spesifikk for informasjon jeg kjenner til om måten leseprosjektet er utført på i de forskjellige klassene. Dette er merket i intervjuguiden ved å oppgi hvilke grupper det gjelder. Fortrinnsvis er det spørsmål om nynorsk som språkbestilling i ST-klassene.

Se vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring og vedlegg 2 Intervjuguide.

### Rekruttering av informanter

Jeg ønsket å gjøre en kvoteutvelgelse av informanter og definerte derfor kategorier jeg ønsket representert. Ut fra en tanke om at folk, og i dette tilfellet skoleelever, kanskje ikke har sin egen holdning til fenomener klart for seg sånn uten videre, fant jeg det bedre å dele kategorier etter noe jeg anså å være et mer konkret mål for deres lesing og tanke om lesing.

Valget sto mellom

\*Jeg leser gjerne

\*Jeg leser når skolearbeidet krever det

\*Jeg liker ikke å lese, og unngår det så mye jeg kan.

Elevene som meldte seg som informanter valgte et av alternativene.

Man kan selvfølgelig innvende at alternativene går i hverandre, de som ikke liker å lese gjør vel også det når de må fordi skolearbeidet krever det? Det er jo sant, men tanken er vel at de føler hvor lite lyst de har til å gjøre det, mens de som velger alternativ to kanskje synes det er greit å lese det skolearbeidet krever, men de velger ikke å lese ut over det.

«Jeg leser gjerne» kan omfatte et kontinuum fra «Det er greit å lese innimellom» til «jeg elsker bøker og vil egentlig bare lese hele tiden»

For min egen del har jeg befunnet meg på «Jeg elsker bøker...» enden av kontinuumet siden jeg knekket lesekode som åtteåring. Som skolebibliotekar har jeg imidlertid behov for å forstå de andre, også de som ikke liker å lese av en eller annen grunn, for å kunne yte best mulig hjelp i mitt skolebibliotek.. Dette har derfor vært en gyllen anledning til å få litt innblikk i og kanskje forstå litt mer av hvordan videregående-elever forholder seg til lesing.

Ut fra påmeldingene skulle jeg så velge noen fra hver kategori for å forhåpentligvis få noen innblikk i hva de tenker om lesing generelt og for egen del. Antakelsen var at når jeg spurte etter om de liker å lese eller ikke kan hentyde til hvilken holdning som ligger bak dette.

Ulempen med kvoteutvelgelse er at man kan gå glipp av viktig informasjon (2016, s. 119).

Dette kan vel innvendes uansett hvilken metode man benytter for utvelgelse.

For min del var det viktig å få de som ikke liker å lese med som informanter, og å få en balanse i utvalget. Nå løste det seg selv ved at de som meldte seg representerte de forskjellige kategoriene og jeg fikk akkurat nok informanter. Alle fikk være med og ingen ble valgt bort.

Rekruttering av informanter ble gjort ved at jeg henvendte meg til klassene, presenterte prosjektet og ba pent om hjelp til masteroppgaven min. Jeg fortalte elevene hva jeg trengte hjelp med og la stor vekt på at jeg både ønsket å snakke med de som liker å lese og de som ikke liker å lese. De meldte selv interesse via en påmeldingsside som de fikk qr-kode til. Der skrev de inn navn og krysset for den kategorien som de synes passer best for dem.

### Dokumentering av datainnsamling

For å dokumentere intervjuet sto det mellom lyd eller bildeopptak. Slik ville jeg kunne få med mest mulig av det som ble sagt. Bildeopptak kunne ha vært gunstig, der man også ville kunne få med nonverbal kommunikasjon, som nikking, hoderisting og lignende. Det ville også vært lettere å være helt sikker på hvem som sa hva. Men på den annen side kunne man også risikert at noen av informantene ville bli for opptatt av kamera, og av den grunn ytre seg i mindre grad. Min grunn til å ikke velge bildeopptak var hovedsakelig tekniske. Jeg skulle gjøre intervjuene alene, og ville ikke risikere tekniske problemer som kunne føre til tap av data. Det var greiere å ta opp lyd med datamaskin og telefon som back-up. Begge frakoblet nett. Når intervjuet var trygt overført til to andre lagringsenheter kunne filene slettes og nettverk kobles til igjen.

Ved første intervju fikk jeg erfare hvor viktig det var å ha to separate opptaksenheter, da det viste seg at hovedopptaket fra en spesialopptaksenhet jeg hadde lånt, ikke var blitt noe av på grunn av en misforståelse om instruksjonene. Heldigvis hadde jeg tatt opp med app på telefonen i tillegg, uten av det var planlagt på forhånd. Ved de to neste intervjuene benyttet jeg meg bare av integrerte apper på datamaskin og telefon, og lot den særskilte opptaksenheten være.

Etter hvert intervju ble lydopptakene lagret på en egen ekstern harddisk, og deretter transkribert inn i Word fil til bokmålsnær muntlig tale. Informantene ble også gitt fiktive navn. Se kapittel for etiske problemstillinger for nærmere beskrivelse av dette.

Siden ble datamaterialet kodet og analysert ut fra tema på forskningsspørsmålene.

Klassene informantene kommer fra og deres norsklærere

Når temaet gjelder lesing i skolen og elevenes holdninger kan det være nyttig å se hvilken bakgrunn informantene har når de svarer på spørsmålene i intervju. Jeg mener da hverdagen de kjenner fra klasserommet. Deres individuelle lesehistorier kom frem i intervjuene i større eller mindre grad, men de har også en felles bakgrunn fra sine klasserom. At det som skjer felles kan oppleves forskjellig er naturligvis en del av bildet, men noen ting står likevel fast. Det ene som ligger bak alt er læreplaner, for tiden er det Fagfornyelsen til kunnskapsløftet (LK-20) som gjelder. Kanon-tanken, om at alle skal lese de samme tekstene er forsøkt nedtonet, så det gir kanskje lærerne større spillerom. Men så er det også et spørsmål om hvordan lærebokforlagene tolker dette. Dette er imidlertid noe som krever større analyser av læreverk, som jeg ikke skal gå nærmere inn på. Her får det klare seg å nevne at det kan være trygt å ane at lærebøkens tekstvalg også spiller en rolle i å forme elevenes holdning til lesing. Det andre er lærerne de har og deres tilnærming til litteratur i klasserommet, og hvordan dette formidles. Lærerne forholder seg kanskje til hvilke tekster som brukes i læreboka, mens elevene forholder seg til lærerne og hvilke tekster de utsetter dem for, og de ser kanskje ikke koblingen til at valg er tatt fordi teksten står i læreboka. La meg klargjøre her at det i denne sammenhengen er snakk om norsklærere, selv om lesing er et overordnet mål i alle fag. Dette målet er jo også noe initiativtakerne tenkte på da de ønsket å involvere andre lærere på skolen i leseprosjektet. Det har foreløpig vist seg vanskelig, men det kan bli nye muligheter neste skoleår.

Elevene som er informanter i min undersøkelse, forholder seg både til den vanlige norskundervisningen og leseprosjektet i den form det gjøres i deres klasse. Som tidligere nevnt har vi to lærere å forholde oss til videre. Lærer A har to av klassene og lærer B har den tredje, og hadde dessuten den ene av lærer A's klasser i fjor. De to lærerne har forskjellige måter å gjennomføre lesingen på.

Lærer A har begge de to Studiespesialiserende (ST) klassene, og har over mange år hatt en praksis med en klasse hvor det brukes en fast avsatt halvtime i uka til å lese selvvalgt litteratur. Læreren innså at det var nytteløst å forvente at elevene leste på fritiden, og

frigjorde derfor tid til lesing i norsktimene. Når elevene nærmer seg slutten på videregående opplæring, er det mulighet/ risiko for å bli trukket ut til skriftlig eksamen i nynorsk. Lærerens filosofi er at det er bedre å øve seg opp til en naturlig nynorsk ved lesing enn terping på grammatikk. Derfor er det en ekstra bestilling til valget av bøker som leses i hennes norsk-klasser- man velger litteratur på nynorsk.

Lærer B har laget et prosjektnotat som jeg har fått kopi av. Elevene kan stort sett velge fritt hva de skal lese, men det er krav om at teksten må være på papir. Han registrerer også elevenes respons etter leseøktene. Elevene må gi en umiddelbar respons, og kan velge mellom følgende kategorier.

- Opplevelse, uten videre konkretisering, det de selv oppfatter som leseropplevelse
- Læring, har de lært noe nytt
- Aktivitet, leser de fordi det er avsatt tid til lesing
- Ingen respons

Det som ikke står i notatet, men som informantene fortalte om var at det også er en slags konkurranse om å finne fine ting i teksten, og at det er noe elevene setter pris på.

Både lærer A og lærer B var som medlemmer av bibliotekutvalget med på å initiere leseprosjektet, og utvalget ønsket å ha hele skolen med på det . Det er også de som har kommet lengst med gjennomføring i egne klasser, og det var derfor naturlig å søke informanter fra de klassene.

Yrkesfag (YF) Elevene på yrkesfag kommer alle fra klasser som har lærer B i norsk og følger samme leseprosjekt. Tilsvarende har elevene i klassene med Studiespesialiserende lærer A, og følger samme opplegg, som altså er noe forskjellig fra det elevene på yrkesfag følger. Disse angis som ST1 og ST2 i stedet for reell klassebetegnelse ved de tilfeller der det er behov for å markere at det er snakk om den ene eller den andre gruppen.

### Klasse ST1

Jeg ønsket å intervju en klasse som hadde vært gjennom et helt skoleår med ukentlig lesing, så denne elevgruppen ble intervjuet helt på slutten av forrige skoleår. De har hatt lærer A, fokus på nynorsklesing og dermed begrenset utvalg av frivillig litteratur.

### Klasse ST2

Klassen hadde leseprosjekt med lærer B gjennom hele forrige skoleår. Jeg hadde egentlig planlagt å intervju dem allerede i september, med antakelse om at de, etter sedvane ved skolen, ville beholde samme norsklærer. Det ble imidlertid en endring. Klassen fikk lærer A i stedet. Det innebar at denne klassen også fikk begrensningen på å velge litteratur på nynorsk – i motsetning til forrige skoleår. Endringen gjorde at jeg utsatte intervjuet med elever fra denne klassen til begynnelsen av november. Da fikk de en stund på å venne seg til endringen fra leseprosjektet de hadde forrige skoleår, og det ble mulig å supplere deres intervjuguide med spørsmål om nynorsk-lesing også. Det at de har opplevd to forskjellige versjoner av leseprosjektet og kommer med sammenligninger og refleksjoner i intervjuet er også interessant.

### Yrkesfagklassen

Det som betegnes som Yrkesfagklassen i materialet mitt består egentlig av elever fra flere yrkesfag, som har felles norskundervisning med lærer B. Dette kommer av at skolen kompenserer for det lave elevtall i enkelte klassene, med å slå sammen fellesfag som norsk og samfunnsfag i større grupper for disse klassene. Intervjuet ble gjort siste mandag før juleferien. Det var så sent jeg kunne ha det for å beregne tid til transkripsjon og øvrig etterarbeid, men det kunne ikke gjøres tidligere. Elevene på YF startet sitt leseprosjekt etter høstferien 2022, så de hadde ikke holdt på mer enn et par måneder da intervjuet ble gjort. I samme periode foregikk det også en del praksis ute fra skolen. Dette kan være grunnen til at disse elevene ikke hadde så mye å komme med angående leseprosjektet i seg selv. Til gjengjeld hadde de mye annet viktig å komme med hva angår de andre temaene om lesing og sine egne holdninger og opplevelser om dette.

## Etiske overveielser

Informantene har fått fiktive navn. Navnelisten ble deretter blandet ved å ordne dem alfabetisk etter fornavn. Jeg valgte navn fordi jeg synes det gir en bedre tekst enn ved bruk av nummer. I transkriberingen har jeg beholdt elevenes uttrykksmåter, men samtidig transskribert til normert bokmål. Dette er både for å gjøre teksten lettere forståelig og fordi det var flere dialekter, enn de lokale, representert. Satt sammen med annen informasjon kunne sitater på dialekt bidratt til å avsløre informantens identitet.

De fleste informantene er omtrent 17 år. Fem av dem er noen er noen år eldre, disse elevene har av ulike årsaker kommet tilbake til skolebenken. De gir også andre interessante innfallsvinkler innenfor endel tema, der alder og annet modenhetsnivå kanskje er årsak til at de ser på ting på en annen måte enn syttenåringene. Det kan altså være tilfeller hvor jeg ikke kommer til å angi navn på informant, men bare nevne at sitatet kommer fra en av de eldre elevene. En slik løsning kan komme også i andre tilfeller. For eksempel hadde ST-2 lærer B forrige skoleår og har slik erfaring fra leseprosjekt på to forskjellige måter. Siden elevtallet er så lite, og lærerne vet hvem de lot forlate klassen for å gå på intervju vil det i noen tilfeller ikke være rett å angi hvilken informant som blir sitert. Hvis jeg bare oppgir at noen elever mener «...» er det et slikt tilfelle hvor jeg anser at det er klokest med full anonymitet.

## Gjennomføring av intervjuer

Det første intervjuet foregikk på et klasserom, mens de to andre intervjuene foregikk på et møterom. Jeg hadde avtalt med norsklærer at elevene fikk fri fra timen for å delta i intervju. Informantene kom i samlet flokk og var villig deltakende i samtalen. Da jeg rekrutterte informanter hadde jeg fortalt hva jeg trengte hjelp til og hva som var tema. De fikk deretter qr-kode til påmeldingsskjema i google forms. Det meldte seg nok informanter i hver klasse. Noen meldte seg fordi de ønsker å snakke om lesing, noen kanskje mer fordi de ønsket å hjelpe til når jeg spurte om hjelp, og kanskje var det noen som så det som et godt alternativ til å sitte i klassen. Etter påmelding fikk informantene. informasjonsark, samtykkeskjema og intervjuguide, slik skulle de ha mulighet til å vite hva de gikk til, og å være forberedt på hva intervjuet ville handle om, og kanskje få i gang noen tanker på forhånd. I tillegg forklarte jeg innholdet i informasjonsarket og samtalskjema når de kom til intervjuet, men før vi startet opptaket.

## 4 Funn

### Litt om intervjuene

Intervjuene ble utført på tre forskjellige tidspunkter i 2022. ST-1 ble intervjuet helt på tampen av skoleåret sitt, ST2- ble intervjuet i oktober og yrkesfagklassen, YF, ble intervjuet rett før juleferien. Slik som jeg opplevde det var informantene på alle tre gruppene avslappet sammen, de lot også til å være ganske åpenhjertige i sine utsagn. Dette gjaldt også elevene fra YF, som bare har noen timer i samme klasse. Det kan være en effekt av at de holder til på en mindre skole hvor, som man sier, alle kjenner alle.

Til oppvarming spurte jeg elevene om de hadde lest noe den dagen. Svarene besto stort sett av at de hadde lest på telefonen, meldinger eller nyheter. En hadde lest undertekster til film. I en gruppe hadde de akkurat hatt prøve da de kom til intervjuet, så de hadde lest oppgaveteksten. Noen hadde også lest sitt eget svar før de leverte inn.

Funnene er sortert innenfor hovedområdene Lesing og leseridentitet, leseprosjektet og litteratur i skolen. Hvorav det første temaet endte med å bli det største, fordi det var der informantene var ivrigst og hadde mest å si.

### Informantene

Før jeg går nærmere inn på funnene er det på tide å presentere informantene. Det velger jeg å gjøre på tvers av klassene, basert på valget av leserprofil ved påmelding. Jeg bad dem velge det de kjente seg mest igjen i, for å, om mulig både få med flere sider av saken.

Adrian, Annika, Guro, Malin, Morten, Ole og Sunniva valgte «Jeg leser gjerne», Andreas, Emma, Julie, Kamilla og Tommy valgte «Jeg leser når skolearbeidet krever det», mens Carl, Elisabeth, Madelen og Sebastian valgte «Jeg liker ikke å lese og unngår det så mye jeg kan»

### Om å lese og være leser

#### *Leseminner fra sengekanten og andre leseopplevelser*

Ni av de 16 informantene har minner om at de ble lest til som barn. De syv andre har få eller ingen minner om det. Noen svare bare nei, men der er det et par tvilstilfeller også; «Jeg kan ikke huske det» Fem av de syv som gjerne leser og tre av de fire som ikke liker å lese ble lest til som barn, I tillegg til en av de som leser når skolearbeidet krever det.

De fleste forteller at foreldre eller besteforeldre leste eventyr når de skulle legge seg.



Annikas far har fortalt henne at hun var veldig glad i *Bukkene Bruse* og at «han alltid gjorde om stemmen sin når trollet kom, og at jeg da alltid lo, uansett hvor mange ganger han leste opp det samme eventyret» Hos Guro hadde de tradisjon med at foreldrene alltid leste et utdrag fra *SVK* (Roald Dahl,1982) som het «*Heksetimen*» til Halloween.

Elisabeth og Madelen husker begge at det pleide å være koselig først, og så ble det kjedelig. Elisabeth løsning på det var å spille Minecraft på datamaskinen mens pappa leste.

I konteksten å bli lest for i barndommen, er det verd å merke seg at informantene bare oppgir lesing hjemme, og kanskje oppgir hvem i familien som leste. Det er et unntak, Ole, som først nevner mammas lesing på sengekanten og siden kommer tilbake med «jeg husker noen ganger på skolen at det var noen lærere som leste til oss».

Når det kommer til egen lesing i barndommen forteller Madelen som ikke liker å lese at det var noen bøker hun likte kjempegodt, og hun finner ikke sånne lengre. Hun tilføyer med en latter at det kanskje ikke er så rart siden hun har sluttet å lete. Boka hun likte å lese i 5 klasse var *Zombie-Bjarne* (Mostue,2015) og så var det en sånn skrekkhistorie, men den hadde mange fine bilder». Mange spørsmål senere kommer hun tilbake til den samme boka, og lurte på hva hun ville synes om den nå, hvis hun leste den igjen.

Malin husker at hun likte en bok med rare fisker i dypet. «Sånne ekle dyr som lever på sånne mørke steder på bunnen av havet. De med sånn der lys».

Annika begynte å lese tidlig, og likte det slik at hun fortsatte. Hun tror at det er derfor hun fremdeles liker å lese. Hun sammenligner lesing med å se film eller serie.» Det er samme opplevelse, du må bare jobbe litt mer for det».

### *Nyere leseopplevelser*

Informantene forteller om nyere leseropplevelser også, Flere av dem som er tydelige på at de ikke liker å lese, eller bare leser når skolearbeidet krever det, kommer frem med bøker de har lest- og likt. En leste sakprosa om barns forhold under 2. verdenskrig til fordypningsoppgaven i historie, en annen leste en bok om Rosa Parks. Carl som ikke liker å lese forteller at den boka han lånte til en oppgave faktisk var spennende.

Kamilla sier at hun sjelden leser, om det ikke er skoleoppgaver eller en bok som bare ... «den der må jeg kjøpe meg og lese» Hun forteller om en gang hun leste en bok frivillig i matpausen på praksisarbeidsplassen. Elisabeth liker ikke å lese, men hvis hun må leser hun

helst en bok noen andre (hun kjenner) eier, mest sannsynlig noe fra søsteren sin. Da kan de jo snakke om den etterpå, legger hun til, og kommer slik med et godt eksempel på opplevelse av fellesskap i sammenheng med lesing.

Adrian forteller at han «har hatt en veldig god opplevelse. Jeg har klart og levd meg inn i den boka. Vel ikke akkurat bok jeg leste, men på en måte en bok. Det var en veldig god en» Det hadde vært interessant å vite hva Adrian har lest som har fått full score på opplevelse, men på et annet punkt mangler et eller annet som gjør at han ikke er helt klar over om den kvalifiserer som bok?

Flere av informantene forsøker å uttrykke noe de ikke helt får til. Julie, for eksempel, som sjelden setter seg ned og leser sier «... hvis det er en sånn bok, da er det jo artig. Det er jo av og til litt deilig ... ja å bare slappe av og lese». Sunniva har ikke «hatt noen wow-oplevelse. Jeg har jo lest, at det har vært spennende og gøy og sånn».

#### *E-bøker*

E-bøker var ikke et eget tema i intervjuene mine, den kom inn et par steder.

Guro var tipset av læreren om Book-bites, bibliotekappen som er forhandlet frem gjennom fylket til bruk både i folkebibliotekene og skolebibliotekene i VGS, Hun var veldig fornøyd med å ha alternativet, hun ønsket bare at det skulle være aktuelt på PC også. Ole brukte å gå inn på bokhylla hos Nasjonalbiblioteket og lese litt. Det er kanskje litt annet enn man vanligvis tenker på med e-bok. Malin nevner «såanne apper man kan lese på» Selv foretrekker hun papir, det gjør Annika også.

#### *Lydbøker*

Elisabeth forteller at hun hørte lydbøker en stund, så kjedet hun seg og fant på noe annet. Tommy og Madelen har begge prøvd å høre lydbøker, men så falt konsentrasjonen bort og de fikk ikke med seg mer. Madelen forteller også at de pleide å høre lydbøker på biltur med familien. Guro har også barndomsminner med lydbøker. De hørte *Georgs magiske medisiner (Roald Dahl)* på kassett fordi «vi var blitt såpass store at hun ikke ville lese for oss lenger, så da hadde vi alltid den kassetten gjemt under senga» Guro hører kanskje enda lydbøker, for helt på slutten kommer hun på at det er lydbøker på Bookbites, og at det er viktig at jeg får det med». Sunniva sier om lydbøker at «jeg hører kanskje mer på sånn, på at noen leser til meg»

### *Bilder i hodet og andre reaksjoner*

Noen av informantene snakker om opplevelsen som at de får bilder i hodet. Guro liker hvordan forfatteren Siri Pettersen skriver: «Det var måten hun brukte språket på, måten hun, eh, klarte å lage bilder i hodet på meg, sånn at det var som å se en film»

Ole forteller at «når jeg først leser så skjønner jeg det og jeg klarer å danne meg de bildene i hodet som gjør at det blir mye, mye lettere, altså morsommere å lese da faktisk»

Malin synes det er veldig artig å lese; «man kan få sommerfugler i magen hvis det skjer noe bra i boka, eller man kan bli lei seg og sånn.

### *Definisjoner på lesing, som informantene ser det*

Den enkelte informants tanker om lesing og egen leseridentitet, altså om de ser på seg selv som leser eller ikke, er vevd så tett sammen at man må se på deres definisjoner av lesing for å skjønne hvorfor de tenker som de gjør om leseridentiteten, samtidig må vi se på begrunnelsen for leseridentiteten for å utdype deres forståelse av hva lesing og lesere er. Informantenes smale definisjon av lesing handler om boklesing, og er sånn sett koblet nær til deres, øyensynlig enda smalere, definisjon av å være en leser som å være en person som leser bøker- kanskje mange, og i alle fall frivillig. Altså at man leser av eget ønske, uten at man må fordi det inngår i andre plikter, som for eksempel skolegang.

«Jeg tenker sånn; lesing ... ok , hvis du sier at du er en leser så betyr det at du leser bøker og leser på nettet og sånn, men lesing er liksom all tekst du leser» Kamillas definisjon heller mot en videre forståelse av lesing, men ikke så vid som den ble hos den ene informantgruppen. Disse informantenes vide definisjon gikk fra all mulig tekst, innom sangtekster og undertekster på filmer, til varedeklarasjoner på matvarer, veiskilt og musikk. Den ene gruppen hadde en slags «brainstorming» og byttet på å nevne opp alt de kom på. Det var kanskje en teknikk de var vant til, for de brukte den på flere spørsmål. I de andre intervjuene utvidet de bare definisjonen fra boklesing til å lese på nett eller å lese på telefonen.

«Jeg tror kanskje at alle leser litt hver dag, uten å tenke på det. Som for eksempel på telefonen, så er det alltid noe med tekst, ikke bare bilder» sa Julie. Sunniva kom på at hun pleier å synes det er spennende å lese hva influensers skriver og dessuten «sånne sinte folk som har skrevet på facebook( latter fra flere) det er gøy å lese». Noen liker å lese true crime

på VG-nett, alt om noen som er drept. Noen andre liker best å lese om noen som blir borte og kommer tilbake etter mange år.

Men på tross av hva de oppgir at de liker å lese om er leseridentitet noe annet.

Leseridentitet, både i positiv og negativ forstand

Leseridentitet handler om hvordan man ser på seg selv som lesing, eller i forhold til lesing. Dette kan da handle både om en positiv identitet, en negativ, eller også en ganske nøytral, som vi skal se.

«Ja, jeg er en leser!». Adrian, Annika, Guro og Malin som alle svarte at de gjerne leser definerte seg også som lesere. For eksempel er «Ja, jeg er en leser» sitat fra Guro. Etter min forforståelse var det ikke så stor overraskelse. Jeg var mer overrasket over at Ole svarte «nei, dessverre». Vi kommer tilbake til ham fordi meningene hans gikk alle veier, og gjorde det ekstra interessant å finne ut hva han mener mest. De to siste informantene som gjerne leser, Morten og Sunniva, visste ikke helt om de regnet seg som lesere. Kanskje var de usikre på hva som ligger i definisjonen å være en leser. Det er i tilfellet helt greit, det er jo et noe flytende begrep, med individuelle begrensninger.

De som leser når skolearbeidet krever det, og ikke så mye ellers vil stort sett ikke definere seg som leser, med unntak av Tommy: «På en måte vil jeg jo definere meg som leser, men jeg leser ikke frivillig i en bok. Jeg kan lese ting på nettet og sånn, men sette meg ned og lese en bok sånn frivillig, det skal mye til». I motsetning til de fleste tar han med den andre lesingen han gjør, for eksempel på internett og mener at han på den måten er en leser. Han har samtidig med seg den samme definisjonen av hva en leser er, velger å gå på tvers av den, men modifierer svaret med «på en måte» og understreker to ganger at han ikke leser frivillig i en bok.

Elisabeth sier også ifølge en «veldig vid definisjon så vil jeg jo også være en leser for jeg leser jo, men hvis jeg tenker på det som frivillig lesning så nei.». De fleste av dem som ikke definerer seg som lesere sier noe om at de ikke leser bøker frivillig. Elisabeth, Madelen og Sebastian og Emma uttrykker alle at de synes at det er kjedelig å lese. Carl sier «Jeg er ikke en som liker å lese bøker». Han synes det er kjedelig hvis det blir langt, er det kortere tekster går det greit.

Noen av informantene som sier at de leser hvis de må, Andreas, Julie og Kamilla, virker ikke å ha sterke følelser mot lesing, de definerer seg bare ikke som lesere, og grunngir det med at de veldig sjelden leser bøker. Da vi kom lengre inn i intervjuene var det slik for flere av informantene at tanker og holdninger spriket til alle kanter, uavhengig av hva de hadde svart i påmeldingen, og til dels uavhengig av hva de hadde svart tidligere i intervjuet.

#### Hvordan leser informantene?

Skolelesingen i løpet av uka, når vi holder leseprosjektet utenfor, involverer boklesing i mindre grad, det er mer faglesing tilknyttet de forskjellige fagene, det kan være på tavla, i læreboka eller fra andre kilder. Det kan være oppgaver, og de de må lese for å svare på oppgavene.

Fritidslesing involverer all annen lesing, om den skjer på fritiden eller i timen, utenom de de egentlig skal holde på med. Etter informantene å bedømme foregår mye av lesingen på telefonen og kan involverer alt fra meldinger til romaner på apper som f.eks. bibliotekappen Bookbites, merk at leseapper bare ble nevnt av et par informanter, mens flere snakket om sosiale medier og nyheter på nett. I helger og ferier foregår samme slags fritidslesing som i skoleuka, kanskje noen ser mer filmer og serier, og lesingen deres består av undertekster. Et par av de som definerer seg som lesere sier at de leser bøker. Alle er i noen grad på nettet og leser det de kommer over.

#### Lesende forbilder

Malin og Annika har hverandre som lesende forbilder. De nevner hverandre omtrent samtidig og ler, Malin føyer til «Det er litt sånn ... motiverende å lese, når man vet at man kan snakke til noen om det, oppsummere boka og si sine meninger».

Sunniva forteller at faren hennes leser ganske mye. Julie har en venninne som leser. Madelen ler: «Altså, man har jo folk man ser opp til som man vet leser mye, men det er jo ikke slik at jeg ville sette meg ned og diskutere en bok med dem!». Ellers var det ingen som kom med flere, heller ikke da jeg gjentok spørsmålet.

#### ... og et skrivende forbilde

Guro er veldig glad i bøkene til Siri Pettersen, så hun nevner henne som forbilde når det kommer til lesing og skriving, som hun sier. Hun har en spesiell grunn til det: «Ravneringen-serien, og den nye boka hun har kommet ut med, Den... *Jernulven*, det er absolutt noe jeg

har slukt. Det, etter det siste jeg leste av Harry Potter, var det første som virkelig fikk meg til å komme inn i det (lesing) igjen».

Lesestoff?

*Hva leser informantene og hvor finner de det?*

Det synes å være et skille mellom skolelesing og fritidslesing. Skolelesing involverer boklesing i den grad de blir pålagt det og faglesingen tilknyttet de forskjellige fagene, det kan være på tavla i læreboka eller fra andre kilder analogt og på nett. Litteratur, da hovedsakelig skjønnlitteratur finner de mest på skolebiblioteket og noen finner bøker hjemme. De som allerede leser på fritiden finner også bøker via apper på nett. Annika og Malin pleier å kjøpe bøker, og de bruker også leseapper og de låner bøker på biblioteket. Begge foretrekker papir når det er mulig. Tommy fant noen krimbøker på skolebiblioteket når de skulle lese i norsken, *Grøss og Gru* serien fra Samlaget (bind 1 kom i 2020), på nynorsk, han sier: «De er beregnet på mellomtrinnet, men de er korte og så er de litt mer spennende enn de andre tingene. De holder akkurat nok til at jeg klarer å lese dem». I den forbindelse må jeg bare skyte inn at jeg etterpå sjekket serien og fant ut at Samlaget definerer aldersgruppen for serien 12-16. Kamilla finner bøker hun starter å lese i, men det er sjelden hun leser dem ferdig. Informantene på yrkesfag forteller om ting de finner på nett, sånn som bare dukker opp der de er innom, som de kanskje kan lese litt om, hvis de finner det interessant.

Ellers leser informantene undertekster på filmer og serier og sjekker «lyricsen» til sanger hvis de vil finne ut hva som egentlig synges. De leser snapper og meldinger og brev om det kommer noe i posten. De leser nyhetsartikler og true crime på VGnett. De blir fristet og skuffet av clickbait, lovende overskrifter med kjedelig innhold. Emma forteller at «Hvis overskrifta er veldig sånn dramatisk og så går jeg inn og ser at det ikke er så dramatisk så føler jeg meg litt sånn lurt, derfor orker jeg ikke lese ferdig liksom. Jeg vil ikke gi dem gleden av å lure meg»

Bøker og sånn leser de mest når de får beskjed av læreren. Men det kan hende de finner noe selv: «Hvis jeg hører noe skikkelig bra om en bok så kan jeg, men jeg synes sånn krim og krig og sånn er spennende. Så hvis jeg hører om krig, en bok om krig, andre verdenskrig og sånn, som er veldig bra, så kan jeg kjøpe den og lese. Eller hvis den er på biblioteket så kan jeg låne den» sier Sunniva

## Ønsker for skolebiblioteket

### BookTok-utstilling

Elevene fikk spørsmål om det var noen ting de ønsket seg på skolebiblioteket. Det var ikke så mange som kom på noe. Noen fordi de var fornøyde med det de fant, andre for at de kanskje ikke var så mye der, og verken visste hva som fantes, eller hva de kunne savne.

Kamilla foreslo at det hadde vært kult med en sånn hylle der det var «Disse bøkene trender nå» for da kunne de kjenne igjen bøker som noen skryter av og kanskje prøve å lese dem.

Malin foreslo engelske bøker fra Tiktok.

### Bøker med bilder, men ikke «Her er en bjørn»

Madelen er ifølge henne selv lett og distraherer, og tenker at det hadde vært bra med bøker med bilder i. Når jeg forteller henne at det finnes, og kalles grafiske romaner er hun ikke helt med. Hun har en forestilling om hva som er bøker med bilder som hun holder lenge på og som kan tjene som eksempel på hvordan forestillinger om hvordan noe er kan være et hinder for å finne lesestoff. Madelen ser på bildebøker som «Bilde av en bjørn og tekst: Her er en bjørn» Samtidig tenker hun at det heller kunne vært «sånn hvis du blar og så er det ... altså vanlige voksne krimbøker, bare med bilder, selvfølgelig kan det ikke være bilde av et lik da, men». Madelen fikk vite både at, og hvor, grafiske romaner fantes på skolebiblioteket så hun selv kunne se at det var noe annet enn «her er en bjørn»

### Leseprosjektet

Siden leseprosjektet har litt forskjellig form, er det nødvendig å skrive om det klassevis. Som jeg skrev under etiske vurderinger er det av anonymitetshensyn viktig å ikke knytte informantene til sine respektive klasser, jeg vil derfor i denne og andre deler som hvor klassene omhandles enkeltvis, bare henviser til informantene, uten å nevne verken navn eller kjønn.

### ST-1

En av informantene beskriver gangen i en leseøkt med litt hjelp fra kompisen: «Det starter med først at vi går og finner oss en bok som virker interessant, så starter vi å lese den, og når vi er ferdige må vi skrive litt om den boka i et sånn dokument som vi har fått (av lærer) Da skriver vi tittelen på boka, forfatteren, var det ikke noe mer? ...». «... handlingsreferat og vurdering av boka». Klassen leser i 30 minutter på begynnelsen av timen en gang i uka. I

handlingsreferatet skriver de litt, på nynorsk, om hva boka handler om. Disse referatene kan være kortere eller lengre, avhengig av lengden på boka og hvor mye leseren vil skrive. Så skriver de hva de synes om boka.

ST-1 klassen oppfatter læreren som veldig engasjert og veldig aktiv. «Den lesingen er noe lærer A virkelig brenner for». sier en av dem.

ST-2, En klasse, to varianter av leseprosjekt

ST-2 er på sitt andre år med leseprosjekt. Siden lærer A er ny hos klassen som hadde lærer B i fjor, foregår også leseprosjektet på annen måte enn de ble vant til forrige skoleår.

Informantene i den andre ST-klassen forteller litt fra begge skoleårene. Forrige år leste de hva de ville i 10 minutter i begynnelsen av timen. De snakket i grupper om hva de hadde lest og hver fant en setning de likte godt. Så var det avstemming i gruppen om den beste setningen. Vinnersetningen ble tatt med til avstemming i klassen. Dette grepet gjorde at de som ikke var så interessert i å lese, men som kanskje hadde godt utviklet konkurranseinstinkt, leste for å finne en bra setning og vinne i klassen. Denne delen av prosjektet i VG 1 snakker de mye om og synes er ganske morsom. Det gjelder både de som gjerne leser og de andre. Lærer B stilte også det elevene oppfattet som tre spørsmål til lesingen; har det hatt en leseropplevelse, har de lært noe eller har de lest bare fordi de fikk beskjed om det. Fra lærer B's side var dette egentlig ett spørsmål med fire alternative svar, for å registrere respons på lesingen. Det fjerde alternativet «ingen respons» har de kanskje ikke fått med seg, respondentene sa i alle fall ingenting om det.

Dette skoleåret er lesingen de 30 siste minuttene i en skoletime, men om de blir sittende og gjøre oppgaver i stedet for å begynne og lese blir de, ifølge dem selv, ikke snakket til. De tror at noen kanskje bare sitter på nett eller gjør andre ting når de ikke blir passet på. De forteller noen fortsetter med oppgavene de holdt på med før, mens andre bare «bruker tiden på å bla i Instagram», i tillegg til de som setter seg ned og leser bok som de er ment å gjøre.

«Jeg liker jo når den kommer, den lesehalvtimen for da slipper man å jobbe med diktanalyse og sånt, det er jo ikke fordi jeg er glad i å lese, det er fordi jeg slipper det andre» sier

Madelen. Slik de ser det var det tettere oppfølging på lesingen forrige skoleår, læreren gikk rundt og fulgte med at de faktisk leste. De merker ikke samme tette oppfølging i år, noe de er kritiske til.



## ST- klassenes avgrensing til nynorsk

ST-klasse har som nevnt en avgrensing i bokvalget sitt- de må velge nynorsk, med unntak for dem som har fritak fra nynorsk, de kan velge bokmål. Hva denne språkavgrensingen gjør med selve leseopplevelsen sa ikke informantene så mye om, ut over de som var veldig tydelig på sin holdning til sidemålet generelt.

### ST-1

Informantene fra ST-1 som har hatt nynorsklesing gjennom et helt skoleår når intervjuet finner sted, forteller om holdningen som rådet på høsten. En av de mest aktive informantene sier «Hvis jeg skal komme med min mening så syntes jeg det var ganske idiotisk og tulle i starten» Nå på slutten virker det likevel litt unødvendig med nynorsklesing, men det er fordi eksamen ble avlyst på grunn av covid-19. Ut over det viser de til endringen de ser hos seg selv. En av de eldste informantene reflekterer over hvor mye hen har utviklet seg skriftlig ved hjelp av å lese nynorsk. En av de andre analyserer sin egen læring: «At vi leser, ok jeg ser for eksempel det konkrete ordet, og så kan jeg ta det med meg videre inn i tekstene mine når jeg skal skrive. Så det at jeg sitter og leser ord for ord for ord og så tenker: ok det er sånn det skrives, det er sånn man uttaler det. og så kan jeg bruke det i senere tekster. Det igjen har jo fått utviklet meg til å få, for eksempel, bedre karakter i faget, bare det at vi siter og leser i en halvtime før vi starter med faget».

De er enige om at nynorsklesingen har hatt stor betydning for nynorsklæringen deres. Det har også hatt betydning for holdningen til nynorsk. En av dem har begynt å lese nyhetsartikler på nynorsk, der valget tidligere ville vært å finne informasjonen andre steder for å unngå tekst på nynorsk. I leseprosjektet har det derimot vært litt utfordrende for en som er vant til å kunne velge blant alt mulig å plutselig være begrenset til nynorsk. Men ikke så galt at det ikke er godt for noe. En av de som gjerne leser sier «Det har gjort at jeg leser litt sånne bøker som jeg heller kanskje ikke hadde valgt å lese. Men jeg vil si at det var mer en positiv ting enn en negativ ting»

### ST-2

Informantene fra ST-2 som hadde den andre varianten av leseprosjekt i fjor er ikke så glade for at de må velge nynorsk. Det vil si en av dem synes det er greit med variasjonen, og synes ikke det er vanskeligere. En av de andre, som ikke liker å lese i utgangspunktet, liker enda

dårligere å måtte lese nynorsk. Informantene snakker om hvordan de leser nynorsk. En oversetter til bokmål inni hodet, en oversetter til sin egen dialekt og en tredje får «en sånn rar dialekt inni hodet». Det handler mest om ordforståelse, som de finner vanskeligere. Det går ganske greit med skjønnlitterære tekster, men faglitteratur på nynorsk er vanskelig å forstå. Dette illustrerer ganske godt tanken læreren har med å gjøre denne avgrensingen til nynorsk. Hen har gjort det før, mange ganger, og vet både at det ikke er så populært og at det har effekt på nynorsk, som det kom frem i eksemplene ovenfor. Om lesing av nynorsk har effekt på lese lyst og lese glede er en annen sak. Det var imidlertid interessant å høre hvordan de eldre elevene reflekterte over sin egen utvikling i målformen, mens det blant 17-åringene ble mer fokusert på problem med ordforståelse og hvordan ordene hørtes ut inni hodet. Der hadde vi også ytterpunktene med en som var prinsipielt imot nynorsk, og en som syntes det var greit med variasjon fordi hen var lei bokmål etter mange år.

#### Yrkesfagklassen

##### *I starten av leseprosjekt*

YF- klassen, som ikke kom i gang med lesingen før etter høstferien, følger lærer B's opplegg som er samme som den ene ST-klassen hadde i fjor. Det er imidlertid ikke alle som har tenkt på det som leseprosjekt. Det er bare enda en læreraktivitet. De har fått beskjed om å lese bok. Så da gjør de det. En av elevene synes det er vanskelig å velge en bok hen er fornøyd med: «Jeg tror jeg byttet bok sånn halvveis i, jeg har jo lest bare noen sider av hver bok, men den boka jeg har begynt å nå er ganske spennende, så den kunne jeg liksom, ikke sånn at jeg kommer til å lese den hjemme, men den kan jeg fortsette med hvis vi skal ha det videre og lese i den». En annen synes det er litt kort tid med bare 10-15 minutter for å ta frem boka og komme inn i hvor hun var sist og så få lest noe mer. Men alle informantene synes det er greit å ha et avbrekk med lesing i skoletiden. En liten stund hvor de «... kan liksom slappe litt av og bare lese» og «fokusere på boka». En som sier hen ikke liker å lese «tenkte at det var litt ork, men liksom, det går fint».

Lærer B's versjon av leseprosjektet har som vi husker fra ST-2 noen refleksjonsspørsmål om hva de synes om boka, og litt konkurranse om å finne den beste setningen. Dette er også med i yrkesfagklassen. «Det er litt bra at vi har sånne oppgaver etterpå, for da er det mer sannsynlig at folk leser faktisk og får med seg det de leser» mener en av informantene.

YF- elevene opplever at lærer B er interessert i hva de leser. De forteller at han går rundt og spør om hvilken bok hver enkelt leser.

Har leseprosjektet ført til endringer?

Informantene fra alle tre klassene var stort sett samstemte i at det at de leser på skolen ikke har gjort noen endring på om de leser på fritiden. De som har lest på fritiden fra før, og de som ikke har gjort det har ikke begynt etter at de startet med leseprosjektet. Julie tror kanskje at hvis de skulle fått forandring «måtte vi liksom hatt litt mer tid, og litt oftere». Noen av elevene som leste mye fra før mener at leseprosjektet ikke har ført til at de leser mer på fritiden, de pleide å lese og de har fortsatt på samme måte. Noen av de andre observerer derimot at de leser mer nå, siden de leser på skolen, men at de fortsatt ikke leser litteratur på fritiden. De leser sånn sett også slik de gjorde før, diverse korte tekster som dukker opp på skjermen.

Jeg spurte informantene om leseprosjektet hadde endret holdningen deres til lesing. To av YF-elevene som ikke liker å lese mener holdningen til lesing er samme som før. En av de som gjerne leser svarer ja, holdningen hennes er endret. Dette ble stående uten utdyping fordi jeg, som jeg skrev da jeg bruke dette som eksempel under metode, ikke fikk det med meg før i transkriberingen. Det lille jaet kom samtidig som jeg hadde oppmerksomheten på en av de andre som begynte å snakke.

Litteratur i klasserommet

Når det er snakk om litteratur i klasserommet, er det er norsk-timene informantene forholder seg til. Kanskje er det fordi det er norsk-timen de forlater for å komme på intervju til meg.

ST-1 informantene bruker spørsmålet om hvordan de oppfatter litteratur slik de møter den i klasserommet til en gjennomgang av litteratur de har møtt gjennom skoleåret. I fellesskap snakker de om hvordan de har lært å sette litteraturen inn i en tidslinje og sett sammenhenger med det som har skjedd rundt. De nevner titler de har jobbet med og teksttyper de har lært å skrive selv. De leste *Prosa frå ein oppvekst* (Jon Fosse1994) og skrev egne barndomsskildringer etterpå. I tillegg var det utdrag av *Markens grøde* (Hamsun1917) som forberedelse til en DKS-forestilling og utdrag av *Ondskapen* (Jan Guillou1981) før de så film. Og så har de arbeidet med dikt.

Informantene i ST-2 klassen snakker først om litteraturhistorie som kan, som en informant uttrykker det, være litt «baktung eller fremtung eller, det er mange begreper der som er rare, som gjør at det blir tyngre enn en skjønnlitterær bok ... man vet at man må huske det for det kan komme på eksamen». De arbeider med skjønnlitterære tekster også, men elevene synes det er mange gamle, vanskelige ord. De holder på med eldre tekster for tiden. Kanskje det er det som gjør at de synes det er ekstra kjedelig. «Norsk, det kan være litt søvngig». sier en annen. «Jeg tror lærer A liker det litt godt og putter inn enda mer». mener en av de som liker å lese. Selv om informantene gir uttrykk for at tema de holder på med for tiden er tungt blir de også ivrige når de gjengir hvordan læreren hadde spurt om de hadde hørt om *Trymskvida* og de sa nei og hvordan de oppfattet at læreren var veldig forundret over at de ikke hadde hørt om det før. Etterpå snubler informantene over en felles leseropplevelse fra forrige skoleår da de leste *Naiv super ( Erlend Loe 2013)* med lærer B. De forteller «det var sånn alternativ lesesirkel. Vi satt alle sammen langs pultene og snakket om bøker» «Så snakket vi om ting vi likte når vi var små». En sier «Ja, for det var nytt, det var sånn, skriv lister over ting du savner med barndommen», en annen fortsetter. «Det gjorde jo han fyren i boka». En av informantene som ikke egentlig liker å lese husker tilbake: «Ja det var sånn, og det gledet man seg til», om timene da de holdt på med den boka.

#### Et tilfelle av Shared Reading

Lærer B var på kurs på vårparten for å kunne være leseleder etter Shared Reading metoden der målet er å kunne snakke fritt om eget inntrykk fra det leselederen har lest i en økt, gjerne en novelle og et dikt. Klassen fikk prøve det, men det syntes de ikke så veldig om. Det vil si, de synes det er artig å høre når lærer B leser fordi «han gjør så mye mer, altså stemme, kroppsspråk. Så det er mye artigere å høre på han når han leser, enn andre kanskje. Det er mer hvordan leseren opptrer». Selve samtalen fant en av de som ikke liker å lese «fælt», og en av de som liker å lese beskrev det som «kjedelig». Jeg klarte ikke å få forståelse av om de gjorde det i full klasse, ca. 20 elever, eller i mindre grupper, noen i gangen. Noe som ville være viktig informasjon for å tenke seg hva som kan ligge bak elevenes mening. Jeg forsto heller ikke om de prøvde det mer enn en gang. Begge deler faktorer som ville kunne ha innvirkning på opplevelsen.

### Yrkesfagklassen

Med fagfornyelsen har det kommet en endring på yrkesfag. Før var det to timer i uka med både norsk og engelsk for VG1 og VG 2, det gjorde at de sjelden hadde tid til noe ekstra ut over det helt nødvendige i pensum. Nå er de fire timene med engelsk lagt til VG1 og de fire timene med norsk lagt til VG2, dette gjør at det er litt mer tid til at man kan gjøre ting på andre måter. YF-klassen har holdt på med noveller i norsk på høsten. De har lest en novelle fra norskboka og lært novelleanalyse. De har ellers ikke så mye å si om hvordan de møter litteratur i klasserommet. Det var imidlertid et annet tema som var mer aktuelt for dem enn for elevene på studiespesialisering.

### Lesingens relevans videre i livet

Elevene på yrkesfag var på slutten av en praksisperiode hvor de var ute i arbeid fire dager i uka, kanskje var det derfor lettere for dem å se de for seg at de kan bruke lesing i yrkeslivet. Noen av dem kommer med eksempler fra praksis. De som arbeider i eldre-institusjoner forteller om hvordan de kan lese for beboere som ikke har så godt syn lengre, eller som av andre grunner ikke kan lese selv. Noen sitter bare i en stol og ser fremfor seg, en av informantene forteller at på jobb hender det at de kan gi noen en bok eller et blad å kikke i. Noen andre har praksis i barnehage og snakker om at de leser for barna. En mener det er fint hvis man jobber i skole eller barnehage «å lese til barna og lære dem å lese, å sette seg ned». ST-elevne ser for seg at de må lese i fremtiden. Som Madelen sier: «Vi går jo studie hele gjengen, så vi skal antakeligvis videreutdanne oss». For flere var dette utgangspunktet, uten at de hadde klart for seg mer om hva og hvor. Noen av de eldre informantene var mer klare på hva de skulle videre. Noen regnet med at de måtte lese mye i studier, andre skulle tilbake i jobb og regnet med at det ikke ble så mye mer lesing fremover.

### Årsaker til at noen leser mye og andre lite

Som vi har sett før så leser jo disse ungdommene mye- annet enn bøker. Og de definerer selv lesing til å gjelde boklesing, kanskje enda mer når en bibliotekar spør om det. Derfor er svarene deres også preget av det. I intervjuguiden var spørsmålet «Kan dere si noe om hvorfor dere leser så lite eller mye som dere gjør». Svarene deres knyttet seg til bøker. Annika og Malin som begge liker å lese finner tid til både sosiale medier og bøker fordi de har lyst til det. Malin synes, som før nevnt, at det er artig å lese. Men det har hun ikke alltid syntes: «Jeg tror jeg måtte presse meg selv til å like å lese». Malin hadde sett på Tiktok at det

ikke var bra å sitte på telefonen hele dagen, så da måtte hun finne seg ny hobby. Morten har ikke noen spesiell grunn til å lese, han leser bare når han har lyst til å lese. Adrian er «vel, helt desperat etter noe til å underholde meg». Kanskje Tommy også er det, men han finner ikke løsningen i en bok: «Jeg tror ikke det er nok action i livet mitt til å lese en bok, det blir liksom så kjedelig. Jeg må gjøre noe, noe som er gøy». Flere av de som oppgir at de ikke liker å lese mener at det er kjedelig. I tillegg har vi Emma som får vondt i hodet når hun leser, hun vil ikke bruke briller, og dropper heller lesingen.

#### *Språkbakgrunn og konsekvenser for norskllesing*

For noen kan problem til lesing være knyttet til lesevaner eller utfordring med språket. En informant kom til Norge i ungdomsskolealder, han er blant de eldre elevene, og en av dem som ikke liker å lese, samtidig som han forteller at boka han hadde i fordypningsoppgaven var spennende. Da vi snakket om at lesing gjaldt mer enn bøker nyanserte han; «... hvis jeg får en sånn lang tekst blir jeg bare lei av å se på den, hvis den er kort da tenker jeg at det går fint» .... «Og så synes jeg det er litt kjedelig å lese så det er derfor jeg ikke liker det».

Han ser gjerne film og bruker undertekster som støtte hvis han ikke forstår. Når han leser norsk synes han det er mange vanskelige ord og vanskelig å forstå. Informanten leser andre ting på arabisk, selv om det heller ikke er morsmålet hans så synes han at det er lettere å forstå enn norsk.

#### *Et par utfordringer knyttet til lesing*

Det kan være vanskelig å konsentrere seg når man skal lese, det gjaldt også flere av informantene. Mer spesifikt fortalte Carl om problem med å huske det han leste og flere av de andre kjente seg igjen. Ole forteller at han sliter med å lese «ikke på dysleksimåten, men det tar litt gleden fra lesinga». Sunniva og Julie forteller hvordan de kan lese, og så kommer de til neste side eller på slutten av teksten og husker ingenting av det det nettopp har lest. Et tema jeg ikke hadde med i intervjuguiden var telefonens påvirkning, men dette var noe elevene i alle tre gruppene kom inn på selv. Jeg er i ettertid fornøyd med at jeg ikke tok det med selv, da jeg tror det fikk en bedre løsning. Informantene som selv kom frem til at det var en medvirkende årsak var helt åpne om det, noe de kanskje ikke ville vært om en voksen hadde kommet inn og stilt spørsmål ved mobilbruken deres? Det kunne for eksempel ført til at noen ville følt behov for å forsvare seg. Nå hersker det enighet på tvers av de tre

intervjugruppene om at telefonen har noe å si for at de leser så lite som de gjør, dette gjelder også informanter som har opplyst at de gjerne leser.

«Jeg tror også det med telefon har noe å si. Jeg kan si at det er vanskelig å finne en bok som jeg liker, men hvis jeg skal prøve å finne så tror jeg at telefonen har tatt litt mer over. At det blir til at man sjekker den hele tida». Det er Julie som sier dette. Det er også hun som snakker om hvor fort tiden går når man sitter med telefonen – plutselig har det gått en time. Det er det også flere som nevner. Sunniva som gjerne leser, mener at om hun ikke hadde hatt telefonen ville hun lest masse. Det er de andre på intervjugruppa hennes enig i.

Elisabeth som er veldig tydelig på at hun ikke liker å lese forteller at hun var på besøk hos besteforeldrene på et sted uten nettilgang: «Da leste jeg faktisk en hel bok. Det var ganske stort!». Ole, som noen steder i intervjuet mener at han bare leser hvis han må, og et annet sted forteller at han liker Are Kalvøs bøker veldig godt, kommer på at når han skal på hytta uten nettilgang så kan han ta med noe og lese. «og da koser jeg meg med ei bok eller noe å lese på faktisk ... men det er jo fordi jeg ikke har tilgang på nettet eller holder på med andre ting». Her kan en innvende at det kan gå begge veier, men det er noe som hører til i neste kapittel. Jeg ser det slik at jeg har fått med det vesentlige fra intervjuene, som nå kan tas med i diskusjonen.

## 5 Diskusjon

### Lesing og identitet

Hva leser man når man ikke leser?

Som det kommer frem fra informantene mine og elever i andre undersøkelser leser de mye forskjellig som de ikke tar med i beregningen innenfor temaet lesing.

Informantene mine bidro med alt fra varedeklarasjoner, via sangtekster og undertekster på filmer, til alt de leser på nett i SoMe og nyhetskilder, treningsmanualer på nett, i tillegg er det også noen oppgir også at de leser bøker. Dette samsvarer med andres undersøkelser (Onstad, Morten Rygh, 2020; Haugen, Siri Vaaje, 2016). I andre undersøkelser oppgav noen manualer til motorer og andre bruksanvisninger, eller på nett om hobbyer som badminton og biler (Haugen, Siri Vaaje, 2016, s. 54). Bergs funn i 2010 at alle leser på nett og at det ikke defineres som lesing av elevene (Berg i Olsen, Heidi Kristin & Tveit, Åse Kristine, 2023), er fremdeles gyldig, og kanskje etter hvert en selvfølge?

### Definisjoner på lesing

I likhet med Haugens studie i 2016 og Onstads i 2020, fant også jeg at selv om informanter leser mye forskjellig, så har de en definert forståelse av hvilken lesing som «teller» når det er snakk om lesing. De forstår det slik at det de blir spurt om er boklesing. Ville svaret vært noe annet om det ikke var en bibliotekar som spurte? Er det slik at de har en grunnleggende tosidig forståelse av lesing, en som handler om all tekst man leser, og en som handler om litteratur? Og videre at det er den lesingen tilknyttet litteratur det er snakk om når lesing er et tema, spesielt om man kobler til en identitetstanke, og snakker om hvorvidt noen regner seg som *en leser*.

Studien min fant at informantene har et markert skille i sin forståelse av lesing, og hva slags lesing, og hvilke mengder som kvalifiserer til å kunne være en leser. Den viste også at de ikke var enige seg imellom, for eksempel ved at Adrian sier at han er en leser fordi han har funnet noen bøker og lest dem og Tommy definerer seg som leser, selv om han ikke tar opp en bok frivillig. Ut over det ser det imidlertid ut som det er en slags felles forståelse.

I arbeidet med å finne hva som er informantenes definisjon av lesing kom jeg også til at min egen definisjon ofte er smalere enn jeg tror at den er. Der jeg i prinsippet inkluderer mye i lesing, både tekst på papir og på nett, både fag og skjønnlitteratur, visuelt og i lydversjon, er



det likevel i praksis slik at jeg oftere tenker papir enn skjerm, og oftere roman enn fagprosabok, når det er snakk om hva som skal finnes frem av lesestoff til elevene, også der det er snakk om lystlesing, og at lydboka har forsvunnet litt på bakrommet, selv om jeg daglig hører lydbøker selv. Samtidig er det slik at det er barn og unges evner til langlesing av litteratur som er oppe til diskusjon, det er den det man mener at det ikke er nok av, der man finner behov for å sette inn prosjekter og strategier. Som oppgaven viser leser de jo hele tiden, litt her og litt der, det de kommer over. Og de kan sette seg ned med lange, innviklede manualer over ting de er interessert i å få til, som verken de eller jeg ville regne som lesing, men som også er det. Det er nyttig å bli oppmerksom på egen sneversynthet, for slik å kunne justere det i møtet med elevene, kanskje noen vil sette pris på å bli tilbudt litt fagprosa å kose seg med.

#### Lesing i barndommen

Informantene mine fortalte om høytlesing da de var små, uten å spesifisere alder. Det er naturlig, da det ikke er enkelt å fastslå når ting skjedde mens man var barn. Ungdommene knytter stort sett høytlesingen til positive minner, sammenheng med egen lesing, eller leseridentitet synes derimot ikke å være sterk, fem av de syv som gjerne leser ble lest til som barn, men det gjelder også tre av de fire som ikke liker å lese. Dette harmonerer med funn andre har gjort i sine studier med unge lesere. (Johansen, Sondre Tarald, 2021; Onstad, Morten Rygh, 2020; Haugen, Siri Vaaje, 2016). I Johansens studie var det spørsmål om hvordan de likte å lese skjønnlitteratur, og flere likte det bedre før, uten at det er spesifisert når «før» er. (Johansen, Sondre Tarald, 2021). Hos både Rygh Onstad og Haugen var det spurt om lesing og høytlesing i barndommen. De unge i disse studiene likte å lese som barn, og de likte å bli lest høyt til, men det er også slik at de ikke leser særlig nå lenger. (Onstad, Morten Rygh, 2020; Haugen, Siri Vaaje, 2016) Det harmonerer med noen av mine funn også, for eksempel Madelen, som er veldig tydelig på at lesing er kjedelig, men likevel har beholdt minner om positive leseopplevelser i femte klasse av blant annet *Zombie-Bjarne* (Sigbjørn Mostue 2013).

#### Lesing i barnehage og grunnskole

Hvor stor rolle lesing har i barnehagen har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på, ut over at jeg for min del oppdaget at jeg har tenkt på lesing som en selvsagt del av barnehage-hverdagen. Kanskje er det slik, men jeg er også åpen for at det ikke trenger å være slik. Det må tas høyde

for individuelle forskjeller i interesse hos personalet, altså at noen barnehageansatte ser på det som viktigere enn andre og da kan velge å prioritere det i større eller mindre grad. Det kan i sin tur medvirke til forskjeller med tanke på hvor mye barn i barnehagealder blir eksponert for litteratur, denne forskjellen vil være ekstra påtakelig i de tilfeller hvor barna kommer fra hjem der litteratur ikke har en naturlig plass.

#### *Høytlesingens plass i skole og barnehage.*

Ingen av informantene nevnte barnehagen, men det er forskjellig hvor mye man husker fra de tidlige årene. En informant sa noe om at de var blitt lest til i skolen. Det kan komme av at de var fokusert på videregående skole som de hørte til, og at umiddelbare tanker om da de var små er nærmest knyttet til hjem og familie. Jeg kan ikke si det sikkert, det er heller ikke plass til å gå nærmere inn på de psykologiske sider av hva som fester seg fra barndommen. Med tanke på hva ungdommer tar med seg til videregående skole er et interessant å spørre om hvordan det står til med lesing som estetisk opplevelse i barneskolen og barnehagen nå. Leses det høyt i matfriminuttet, eller ser elevene bare film?

Leses det fortellinger for barna på andre tidspunkter? Hvordan står det til med lesing i barnehagene? At det foregår bokstavtrening for de største barna i barnehagen og leseopplæring i skolen er selvsagt, og det er også det som gjerne forbindes med å kunne lese. Og elever kan da se seg selv som ferdig utlærte lesere når de mestrer den tekniske lesingen ((Onstad, Morten Rygh, 2020, s. 48).

Biblioteksjef i et lokalt folkebibliotek kunne fortelle at barnehagebesøk i biblioteket varierer helt etter hvem som er avdelingsleder på avdelingen for de eldste barna, som er store nok til å gå til biblioteket. Det er rulling på avdelingene så noen år er det avdelingsledere som prioriterer disse besøkene, andre år ikke. Hva som ellers foregår av litterære aktiviteter innenfor barnehagens vegger vites ikke. Det gikk opp for meg at jeg har tatt for gitt at barnehager er et sted der litteraturen har plass, men ser at det for så vidt er logisk at dette er personavhengig hvor mye plass lesing får også der. Og at det også vil kunne gjelde i barneskolen og ungdomsskolen.

#### *Informantenes holdning til lesing*

Eleven som har blitt sendt av læreren for å låne en bok, og som sier «Jeg har aldri lest en bok» uttrykker seg, etter mitt syn, mer om leseridentiteten sin, enn snakker sant/usant om

tidligere lesing. Eventuelle tidligere bøker regnes kanskje ikke for å være «bok nok» til å regnes med, et eksempel på dette kan være bildebøker fra barnehage eller småskole. Kanskje har eventuelle tidligere bøker etterlatt så lite inntrykk at eleven faktisk har glemt dem. Hvor mye boklesing som har foregått i regi av grunnskolen blir kanskje overvurdert av oss som er utenfor, jamfør Gabrielsens studie som viste utstrakt bruk av utdrag, i stedet for hele verk. (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Så kanskje har det vært korrekt rapportert fra mange som sier at de aldri har lest en bok, selv når jeg har tenkt «de må jo ha lest bok på skolen i løpet av de ti årene i grunnskolen!?».

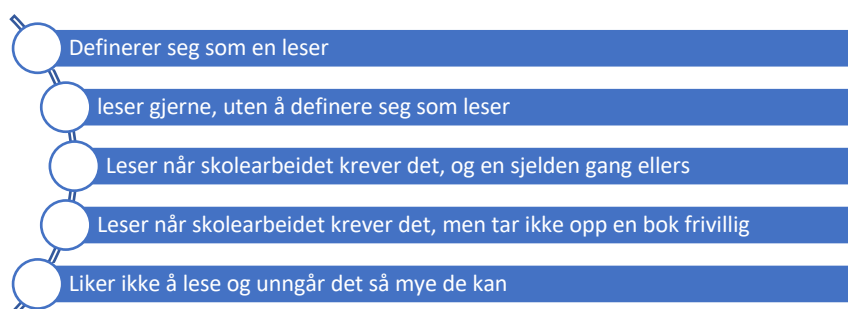
Etter å ha sett på hva informantene sier gjennom intervjuet har jeg kommet til at den tydelig positive leseridentiteten «jeg er en leser» kanskje er litt sterk. Det kan være at informantene aldri har tenkt på det. Etter å ha sett på data kom jeg til at det ble riktiger å dele leseridentiteten deres opp etter hva de oppgav på spørsmålet ved påmelding. De ble bedt om å velge det de kjente seg mest igjen i, som slik fordelte dem på tre kategorier. Selv om bare fire av de syv som valget «Jeg leser gjerne» også betegner seg som Lesere med stor L, så er de alle positive til lesing. Det tør jeg også påstå om den ofte nevnte Ole, som uttalte seg noe vinglete gjennom intervjuet. I det ene øyeblikket kan han være positiv og neste øyeblikk si at han egentlig ikke liker å lese. Kanskje grunnen til at noen ikke ønsker å betegne seg som leser er at de ikke synes de leser nok eller er positive nok. Det har jeg ikke grunnlag for å fastslå. Det jeg kan si noe om er at alle disse kan finne på å lese frivillig. Noen leser så ofte de har mulighet, andre når de plutselig får lyst. En trenger kanskje hjelp av manglende internett og telefondekning for å ha ro til å kose seg med en bok, men alle leser ut over det de får beskjed om. Bortsett fra det informantene mine sier om egen lesing tenker jeg innimellom at vi er noen som kanskje har de beste intensjoner om å lese, nattbordet fullt, det blir bare ikke tid. Kan vi anta at slike personen vil definere seg som lesere? Finnes det kanskje et skille mellom de beste intensjoner og faktisk lesing også blant de som definerer seg som lesere?

Noen av informantene som meldte seg med alternativ «leser når skolearbeidet krever det» uttrykker i intervjuet at de ikke liker å lese, det gjelder til og med noen av dem som meldte seg som «Jeg leser gjerne». Hva som egentlig ligger bak, er ikke alltid lett å forstå.

Emma er en av dem, og forteller: «Jeg liker å lese som oftest, hvis jeg skal lese frivillig, sånn krim, sånne hendelser som faktisk har skjedd.» «... sånn bare gå på VG liksom. Og så lese liksom alt som har skjedd med den personen. Og hvorfor den ble drept ...»

Her viser hun at hun også liker å lese i noen sammenhenger. Kan det at de sier at de ikke liker å lese være fordi de også forbinder lesing med å lese romaner, og at det er det de mener at de ikke liker? Det vil i tilfelle harmonere med det de la i definisjonen av lesing. Det harmonerer også med Johansens BU-elever som ikke liker å lese skjønnlitteratur. Om han ikke spesifikt sier så mye om hva de leser ellers så er det et eksempel hvor informantene hans, i stedet for å finne løsninger i romanen i stedet går til nettet (Johansen, Sondre Tarald, 2021, s. 67). Siri V Haugens informanter som går bygg viser samme tendens til å sette likhetstegn mellom lesing og skjønnlitteratur, og hevder at de ikke liker det (Haugen, Siri Vaaje, 2016, s. 57). Det gjelder antakelig flere av mine informanter som er grunnleggende negativ til lesing. Tre av dem sier ganske enkelt at det er kjedelig. Den fjerde, Carl, sier at det er «kjedelig fordi det er vanskelig».

Mine informanter som hadde valgt leserprofilen «jeg leser når skolearbeidet krever det», innehar det vi kan kalle en slags nøytral holdning, samtidig som noen av dem heller mot en mer negativ holdning. Det gjorde seg blant annet utslag i at da det kom til intervjuet var det flere av dem som klargjorde at de ikke likte å lese, men de leste når de var nødt. Det ser altså ut som det egentlig ikke er noen nøytral, det måtte i tilfellet være de som leser når skolearbeidet krever det, og i tillegg kan lese av eget ønske en sjelden gang ellers. Ingen av informantene sa noe om lekser, men kan det tenkes at mengden skolearbeid tar så mye tid at de ikke har tid til fritidslesing, eller ikke vil bruke resten av tiden sin på mer lesing? Ut fra informasjonen jeg fikk i påmeldingen kombinert med det informantene sa på intervjuet, grupperte jeg dem i fem grupper ved å bruke alternativene i påmeldingsskjemaet og spesifiserte det ved å legge til to alternativer. Da kunne jeg visualisere det i denne figuren:



Figur 3 Lesergrupper

## Overkommelig lesestoff

Det er tidligere etablert at informantene leser på nett og i flere andre kilder som de ikke definerer som lesing. I dette avsnittet tar vi delvis konsekvensen av deres definisjon og avgrensner oss til utgitt litteratur, men utvider ved at det er snakk om mer enn romaner. For å nevne yrkesfagelevene konkret så har leseprosjektet på skolen foregått i en periode der de også hatt praksis ute på arbeidsplasser. De var bare inne på skolen en dag i uken for å ta unna fellesfagene. I løpet av den ene, og hektiske, skoledagen har lesingen fått 10-15 minutter av tiden deres. En så kort tid for å komme inn i en bok og så fortsette lesingen er utfordrende selv for øvde og utholdende lesere. Ikke minst når man må få oversikt over hvor man var sist og det i beste fall er en uke siden. Med tid som er en så knapp ressurs kan det kanskje være en ide å legge mer vekt på formidling av novellesamlinger og kortromaner enn de lengre romaner. Kanskje kunne novellelesing også være et puff til å ta boka med seg hjem for å lese ferdig fortellingen og få med slutten, uten å vente til neste uke. For elevene på studiespesialisering er det, så vidt jeg har forstått, tenkt at de i tillegg til den avsatte lesetiden, også kan bruke tid på den i ventetid. Altså hvis de blir ferdige med oppgaver og har tid før klassen begynner på noe i fellesskap. Hvorvidt det fungerer slik tillater jeg meg å stille meg tvilende til, men hvem vet.

## Språk

Har valg av språk noe å si? Det kommer an på hva man tenker er målet med lesingen. Er det estetisk lesing der opplevelsen er i fokus har det kanskje ikke så mye å si. De positive bieffektene ved lesing som mentalt velvære og læring (Pihl, Joron, 2023, s. 211), gjelder vel, uavhengig av hvilket språk man leser på. I skolen kan det imidlertid være at man også er ute etter direkte resultater fra lesing innenfor spesifikke områder. For eksempel lærer A's versjon av leseprosjektet hvor de må lese nynorsk for å bygge opp ordforrådet, og få grammatikk og syntaks inn ved å bli vant til hva som er vanlig bruk, og vil se bra ut i en tekst. Altså at nynorsklesingen slik gir elevene en base av modelltekster. Hvert individ bygger opp sitt eget ordforråd, eller leksikon, i møte med ord i tale og skrift og ved å knytte innhold til ordene vil de kunne få en stadig mer detaljert forståelse av begreper. Med tanke på oppbygging av slike leksika vil være nødvendig med fokus på lesing i flere fag, både norsk og fremmedspråk og andre morsmål for dem som har det. Man har heller ikke samme leksikon i de språkene man kan. Uten å ha noe slags belegg for det har jeg tenkt at

dette kan være noe av forklaringen til alle fall en del av unges bruk av engelsk. Kanskje de har møtt begreper i bruk på engelsk, men ikke så mye på norsk, og derfor bare kan det engelske ordet? Dette kan i tilfellet illustrere noe av behovet for eksponering for mer variert muntlig og skriftlig tekst på norsk. Dette kan igjen støtte syn om at elevene må lese mer norsk og dermed være del av motivasjonen for at man velger å legge mer fokus på mengdelesingen, som i leseprosjektet ved C VGS. Hvorvidt manglende begrepsforståelse er med å påvirke hvorfor noen av informantene sier at det er kjedelig å lese er uvisst. Lydbøker er også en måte å lære nye ord, mens fokus er på innholdet i den hørte teksten, noe flere av informantene liker, fordi de liker fortellingene i lydboka. Avhengig av hvordan leseren knytter kontakt til innholdet i lydboka kan den også være med å utvikle ordforrådet

## Lesing i skolen

### Leseprosjektet

Jeg spurte Informantene om de så noen forskjell i sitt forhold til lesing med leseprosjektet. De fleste kunne imidlertid ikke se noen, verken med tanke på endring i deres faktiske lesing, eller måte å lese på som følge av leseprosjektet. Ole fikk litt bedre holdning til lesing, Sunniva også, selv om jeg oppdaget hennes lille «ja» først under transkripsjonen, og derfor ikke fikk fulgt det opp for å hente videre utdyping. Ellers mente to elever i ST-1 at de hadde blitt bedre i nynorsk. Koblet mot intensjonen i Lærer A's versjon av leseprosjektet på C VGS må det sies å være et positivt resultat.

Leseopplevelsen i timen er jevnt over positiv, også blant dem som ikke liker å lese. Elevene ser på det som en mulighet til å slappe litt av, samtidig som de er helt bevisst på at lesingen er del av faget. Når det kommer til problemstillingen har litteraturlesingen i skolen potensiale for å ha både positiv og negativ effekt, alt etter hva man gjør ut av det, fri lesing i skoletiden, med muntlig etterarbeide i form av samtale om det de har lest, og kanskje små konkurranser av den typen informantene beskrev kan være positivt. Skriftlig etterarbeid er jeg ikke sikker på at har samme effekt da det blir mer likt vanlige lekser. Samtidig er det slik at elevene generelt forholder seg positive til etterarbeid for å passe på at alle leser. Nynorsklesingen synes å ha god effekt- på nynorsk, jeg er derimot ikke like sikker på effekten for leselyst. Kanskje kunne det vurderes å legge inn en periode i skoleåret i lærer A's prosjekt hvor leseglede har hovedfokus ved å tillate lesing på valgfri målform/ språk.

Leselyst eller nytte- hva er viktigst i leseprosjekter?

### *Lokalt prosjekt 5-6*

Hva ser lærerne som viktigst at elevene får med seg gjennom leseprosjektet? Intensjonen med prosjektet var ikke nevnt i notatet om leseprosjektet, som ble delt med meg. Det som kommer nærmest å hinte om mål for prosjektet var at de har hentet inspirasjon fra leseprosjektet til Haugalandet VGS, som gikk videre til å bli det EU-finansierte storprosjektet Read On (ReadOn, u.å.). I «Read On» er det klart leselyst som er viktigst. Men så var det den nynorsken i lærer A sitt prosjekt som ikke helt passet inn. Jeg sjekket med lærer B hva hen ser på som viktigst i leseprosjektet. Svaret jeg fikk var at «det spørsmålet vil vise tydelig hva den enkelte lærer tenker er viktigst» Skolens leseprosjekt er, som det kommer frem i prosjektbeskrivelsen, privatisert i stor grad. Den enkelte lærer styrer opplegget på egen måte i sine klasser. For lærer B er leselyst viktigst. Hen har sin egen lille undersøkelse for å følge prosjektet blant elevene sine; og deler noen av sine funn med meg. Blant elevene er det omtrent 60 % som oppgir at de opplever leselyst i leseøktene. Noen oppgir også at de lærer ting som kan være til hjelp i for eksempel analysearbeid. Andre koser seg bare med lesinga og lar det bli med det. Noen elever er bare med på aktiviteten, og noen av dem oppfatter leseøktene strengt tatt bare som enda en skoleaktivitet. Lærer B er også klar på hva som kan skje så snart det kommer etterarbeid som skal gjøres. Elevene vil straks oppfatte det hele som så mye skole at leselystaspektet forsvinner. Dette rimer godt med det elevene fortalte i intervjuene om at de bare kunne lese, og at de snakket om bøkene og hadde litt konkurranser

Lærer A som i ST-1 klassen har veldig mange timer og veldig mye pensum som skal gjennomgås på en eller annen måte, har et annet behov. Som sagt har hen videreført sitt nynorskprosjekt som hen har hatt i mange år og føyd det inn i leseprosjektet. I overtakelsen av ST-2 klassen innførte hen det for dem også. Lærernes forskjellige valg for gjennomføring betyr at vi har å gjøre med to ulike prosjekter under samme paraply, representert ved klassene til de to lærerne A og B. Det er flere norsk- og engelsklærere som også deltar i leseprosjektet i egne klasser og på sin egen måte, som passer i klassen de har. To forskjellige innfallsvinkler er interessant da de representerer to retningene for hvorfor man gjennomfører leseprosjekter i skolen, uansett hvilket nivå det er snakk om.

Noen lærere har hovedvekt på hvilken nytte det er å hente ved å ha gode leseferdigheter slik at man kan hente informasjon av forskjellige slag ut fra tekst, andre hvilken glede man kan forsøke å hjelpe barn og unge til å oppdage i litteraturen. Det får meg til å tenke på Louise M. Rosenblatt og hennes beskrivelse av estetisk lesing for opplevelse og efferent lesing for å hente ut informasjon, og hvordan disse to er tett knyttet sammen (Rosenblatt, 1995, s. 23). Spørsmålet om leselyst eller praktisk nytte er altså et høyst aktuelt spørsmål. Der lærerens inngang i prosjektet vil ha stor innvirkning på elevenes opplevelse, og hva man eventuelt kan karakterisere som resultat. Det kan vel slås fast at forbedret lesehastighet, leseflyt og forståelse er noe som kan måles på en helt annen måte enn hva man kan med leselyst og lese glede. Selv når man ønsker å legge vekt på dette aspektet ved lesing er det leseferdigheter som kan måles, likt leseprosjektet ved en videregående skole øst i Oslo som Joron Pihl bruker som eksempel. Det hvordan lystlesing øker leseferdighetene til både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever som alle leser på majoritetsspråket (Pihl, Joron, 2023, s. 214) . Økte leseferdigheter og motivasjon er også mål i prosjektet Olsen og Tveit undersøker i Intensiv lesing på videregående skole. Her er elevene pålagt å skrive logg for å måle lesingen, i følge prosjektplanen skal det også utføres lesetester før og etter prosjektperioden (Olsen, Heidi Kristin & Tveit, Åse Kristine, 2023, s. 260). I andre tilfeller er bedre leseferdigheter et tydelig mål, som i Eva-Karin Lindgrens masteroppgave fra 2008; «Hur kan vi förbättra elevers läsformåga» (Lindgren, Eva-Karin, 2008). Der brukes lesing av skjønnlitteratur som middel for å forbedre leseevnene, og disse testes flere ganger i prosjektperioden. I møtet mellom skolen og litteraturlesing, ligger en utfordring i det forskjellen i fokuset på efferent og estetisk lesing, som nok henger mye sammen på kravet til dokumentasjon og måling i skolen, Hvordan kan man måle leselyst? Å måle leselyst er kanskje i seg selv et paradoks? I skolen har man den situasjonen at litteraturlesing knyttes til vurderingssituasjoner. Dette fører det fort til instrumentell lesing. Om man ikke gjør det kan elevene oppfatte litteraturlesingen som noe uviktig og kanskje til og med frivillig (Nordenstam, Anna, 2020, s. 84).

#### *Nasjonale endringskampanjer*

Hvis vi ser ut over lokale leseprosjekter på enkeltskoler finner vi de store nasjonale prosjektene, eller satsingene på leselyst og lesing i skolen, kan man ane et mønster:



1. Krisesituasjon oppstår fordi det rapporteres om lavere leseferdigheter hos norske skolebarn. Det kan være lavere enn ved forrige måling og/ eller lavere enn i land vi ønsker å sammenligne oss med.
2. Det kommer krav, blant annet gjennom media, om at politikerne må våkne og «gjøre noe med det».
3. Det settes i gang en satsing fra øverste politiske hold. Inneværende regjering kan tjene som eksempel ved at den skrivende stund arbeider med en ny leselyststrategi, ledet av kunnskapsminister Tonje Brenna (*Regjeringen satser på lesing*, 2023).

### Litteraturlesing i norskundervisningen

Norsk er et tungtveiende fag i videregående skole, og spesielt på Studiespesialiserende. Det ene er alle læreplanmålene tilknyttet faget. Dessuten er det også slik at inntil seks karakterer på avgangsvitnemålet er knyttet til faget, de obligatoriske fire; standpunkt skriftlig hovedmål og sidemål + muntlig og eksamen i hovedmål. Dessuten er det mulighet for å bli valgt ut til eksamen i skriftlig sidemål og/ eller norsk muntlig. Med alt dette innebærer av konsekvenser for elevenes vitnemål er det kanskje ikke rart at undervisningen kan bli «baktung eller fremtung» som en av informantene beskrev det uten at jeg egentlig kan vite hvordan situasjonen er nå. Min plass er jo på biblioteket og ikke i klasserommet. Kanskje er det i mange tilfeller fremdeles slik som Rosenblatt beskrev situasjonen rundt elevenes litteraturmøter i skolen «Ut fra et misforstått mål blir eleven fort jaget videre fra lesing til tenking eller skriving, av en art som fjerner ham brått, og gjerne for godt, fra sin egen opplevelse da han leste verket» (Rosenblatt 1995 s. 66, min overs). Som jeg kommer innom i delkapittelet om læreplanen er det mye de skal igjennom. Det er nødvendig å gå videre fra lesing til tenking og skriving, men det ville være ønskelig med et lite pusterom for å fordøye den umiddelbare opplevelsen av verket.

Lærere i norsk videregående skole vil kanskje også nikke gjenkjennende til Rosenblatts utsagn: «few teachers (of english) today would deny that the individuals' ability to read and enjoy literature is the primary aim of the literary study, in practice however this tends to be overshadowed by preoccupations with whatever can be systematically thought and tested» (Rosenblatt, 1995, s. 62). Det betyr ikke nødvendigvis at lærerne alltid haster videre fra skjønnlitterær tekst til oppgaver. Det kan også være at noen elever, vel vant med at det vanligvis følger oppgaver med, leser den skjønnlitterære teksten med efferent hovedfokus og

mulige oppgaver i tankene, i stedet for å spandere oppmerksomhet det estetiske i teksten, som kunne gi hen en god leseropplevelse.

#### *Læreboklesing og skjønnlitterære utdrag i leseboka*

Noen av informantene mine snakket om gamle tekster og vanskelige ord i norskboka og at det var vanskelig å finne sammenhenger, og at det var vanskelig tilgjengelig og litt «søvnig». Tidligere så vi hvordan Gabrielsens studie av norsktimer i en 8-klasse fant en utstrakt bruk av utdrag i læreboka, og at det ofte var snakk om tekster som skulle lære elevene hvordan de i sin tur skulle skrive (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94). Det er ikke til å komme bort ifra at elevene også trenger tekster i læreboka, både fagtekster, og noen eksempler på skjønnlitteratur for å ha redskaper til å forstå sammenhenger. Rosenblatt er tydelig på at lesingen foregår i et kontinuum mellom efferent og estetisk, altså at det er meningen å veksle mellom lesemåtene etter behov. Samtidig bør det være en bevissthet rundt hvilke tekster man bruker til hvilken bruk. «Det er ikke holdepunkter i forskning for at lesing av lærebøker eller utdrag fra skjønnlitterære verk skaper leselyst» (Pihl, Joron, 2023, s. 216). Det vil derfor være viktig å være seg bevisst på hva som er målet med lesingen, og kunne balansere mellom lesing med vekt på læring og lesing for opplevelsens skyld.

#### *Vitale erfaringer med litteratur*

Rosenblatt spør hvordan studenter kan bli i stand til å få slik vital erfaring med litteratur at de får et nært og varig forhold til sin litterære arv. For å nå dit behøver de også hjelp. (Rosenblatt, 1995, s. 62). Jeg var først usikker på hva hun mente med «litterær arv». Jeg tenkte på lesingen i seg selv. Imidlertid gir Rosenblatts negative hentydninger til andre ting elevene leser grunn til å anta at hun mener at arven kan være kanoniserte verk, eller i det minste kvalitetslitteratur, kanonisert eller ikke. Om jeg tar utgangspunkt i mine seksten informanter er jeg redd for at de færreste er fortrolig med kanonisert litteratur. Jeg er imidlertid helt enig i at de trenger hjelp for å eventuelt bevege seg i den retningen. Etter Appleyards aldersberegning skulle informantene mine, i alderen sytten til noen og tjue, ha nådd, eller være i ferd med å nå nivået hvor leseren er fortolker. Etter min forståelse av datamaterialet lignet de mer på den yngre tenåringen, leseren som tenker. I tråd med den forståelsen er den litterære arven i form av kanonisert litteratur kanskje litt ute av rekkevidde fremdeles, mens kvalitetslitteratur av noen slag er innenfor rekkevidde. Litterær kvalitet betyr ikke vanskelig tilgjengelig litteratur, men kvalitetsmessig godt handverk. Både Gro

Dahle, Alf Prøysen og Ingvild Rishøy er med som eksempel (Pihl, Joron, 2023, s. 212). Det er ført bevis for at lystlesing av kvalitetslitteraturen gir best ettervirkninger når det kommer til andre bieffekter av lystlesingen, som å oppnå store forbedringer i skoleprestasjoner jf (Topping et al 2007 i Pihl, Joron, 2023).

Selv når man gir barn og unge hjelp til å finne vei inn til litteratur og lesing, er det ikke alltid garantert at det er en varig vei. Donalyn Miller som har drevet med lesing i sine 5. og 6. klasser har måttet innse at hvor mye enn elevene hennes leste i timene og mange også på fritiden gjennom hennes to skoleår med dem, ville de ikke nødvendigvis fortsette lesingen når de forlot klassen hennes og gikk videre i skolesystemet. Elever som selv tok ansvar for egen frie lesing kunne nå dit at de fortsatte å lese, mange elever forble imidlertid avhengig av læreren for å passe på at de skulle lese (Miller, Donalyn, and Susan Kelley 2013 s xviii). Dette er vel også det som skjer i den ene ST- klassen hvor elevene er kritiske til at « Læreren ikke er så flink til å passe på at vi leser». Sett fra en annen side gir kanskje læreren dem rom til å kunne ta ansvar for egen lesing. Mine informanter er tross alt 17 år eller eldre.

### Lesing, en grunnleggende ferdighet

Læreplanen LK-20 spesifiserer at de grunnleggende ferdigheter, som lesing har plass i alle fag. Innenfor mange fag vil dette spesifiseres som fagspråk, spesifikt for det enkelte fagområde. I engelsk og andre fremmedspråk, eller morsmål, bør det kunne regnes med at litteraturlesing i en eller annen form også får sin plass som del av den faglige lesingen.

I tillegg kan man, med LK-20's vekt på tverrfaglighet, se for seg at det i noen sammenhenger kan gi mening å koble skjønnlitteratur også inn i kombinasjon med andre fag. Eksempel på dette kan være økologiske perspektiver i skjønnlitteratur opp mot naturfag og biologi, eller litterære skildringer av sykdomsforløp eller andre helsemessige utfordringer koblet opp mot helsefagene. En slik kobling kan kanskje gjøre elevene oppmerksomme på at skjønnlitteratur i noen tilfeller handler om emner de kanskje interesserer seg mer for enn lesing i seg selv. Elever på studiespesialiserende og påbygning har mer eller mindre reflekterte planer om videre skolegang innenfor universitets og høyskolesektoren. For deres del må det kanskje legges opp til mer lesing enn de egentlig ønsker, for at de skal øve opp nødvendig utholdenhet. I januar 2023 startet professor Espen Ytreberg en diskusjon i Khrono (Ytreberg, Espen, 2023), om hvordan han har måttet senke kravene til studentenes lesing fordi det

virker som de ikke lenger er i stand til å lese lengre, kompliserte tekster av en type som tidligere var en selvsagt del av studiet. Er det utholdenhet og konsentrasjon det skorter på?

#### Utfordringer

Utholdenhet og konsentrasjon er blant de tingene informantene selv trekker frem som grunn til at de ikke leser mer. Delvis knytter de det direkte til telefonen. «... så tror jeg telefonen har tatt litt mer over, at det blir til at man sjekker den hele tiden» (Julie). Men de har også andre grunner: «... når jeg sitter og leser en side husker jeg ikke hva jeg leste på forrige side» (Sunniva) og «jeg blir veldig fort lei» (Ole).

Kanskje må man se for seg at den studiespesialiserende opplæringen bør legge vekt på lesetrening, av en art som kan forberede elevene på hva som venter dem som studenter. Men hvordan kan man gjøre det om man opplever at elevene kommer til videregående skole med så lite lesetrening at det skal noe til å rekke et høyt nok nivå på tre år. Gabrielsens undersøkelse om lesing i ungdomsskolen(2020), der det ble funnet en utstrakt bruk av utdrag, i stedet for de lengre originalverkene kan tas med i forklaringen av at ungdomsskoleelever kommer til videregående som utrente lesere.

#### Mas og bekymringsmeldinger

Ole Ivar B. Storø, Foreningen !Les, nevner i kronikken *En ny leselyststrategi for en bedre leselystkultur* hvordan lesing gjøres til konkurranse og hvordan «vi måler og kartlegger og har rigga et system der mestringsfølelsen hos mange uteblir fordi de ikke innfrir standarden» (Storø, Ole Ivar B., 2023). Samtidig som leseforskningen i for eksempel PISA kan måle at lesetiden går ned pr. elev fra forrige måling, etter de kriteriene som måles, kan vi samtidig se at elevene har tekst rundt seg hele tiden. Elever som «ikke leser» kan ta til seg innholdet i tykke manualer om et favorittemne (Pihl 2023, Ohnstad 2020). Men det skapes et mediebilde, en sannhet av kriseoverskrifter som også de unge får med seg og som kan være med å sementere en negativ leseridentitet. «Jeg er ikke en sånn som leser bøker» For noen kan kanskje også et overdrevent fokus på lesing fra lærere og foresatte virke mot sin hensikt. Hvis ungdommene opplever noe de oppfatter som mas, vil det kanskje heller virke mot sin hensikt, som tran eller påtvunget trening, ved at de oppfatter lesing som noe man **må**, og derfor blir demotivert, eller bare vender seg fra det fordi de har behov for å velge selv.

### Bibliotekdidaktiske innfallsvinkler

Denne oppgaven har sitt ståsted i skolebiblioteket mer enn i klasserommet. Derfor blir skolebibliotekets rolle som litteraturformidler og holdningspåvirker overfor elevene sentral.

#### «Villedende markedsføring»

I forbindelse med forskjellige typer litteraturformidling og introduksjon til leseprosjekter og lignende er det viktig å tenke over hvordan man ordlegger seg, og hva man legger vekt på. Får elevene vite at lesing ikke alltid er morsomt, ikke engang for dem som liker å lese? Johannesen fant i studien med elever på Barne- og ungdomsarbeiderlinja at noen av informantene hadde en forståelse av at man enten var en som fikk til lesing eller ikke, et såkalt fastgrodd tankesett. (Johansen, Sondre Tarald, 2021, s. 52). Elevene ser på seg selv statisk som lesere eller ikke lesere. Det er bare sånn man er, og det kan ikke endres. Slike tankesett er det viktig å bli klar over om elevene har, når man forsøker å gi elevene et mer positivt syn på lesing. Da jeg leste om det, tenkte jeg først at tankesettet må endres, før man gjør noe med forholdet til lystlesing, men ombestemte meg, for er det ikke egentlig best å gi elevene gode leseopplevelser, så kan det hende holdningen om at man er leser eller ikke, smelter bort av seg selv.

Er det for sent å få et positivt forhold til litteratur og begynne å lese litteratur for litteraturens egen del eller for sin egen del, først i videregående skole? Slik jeg tolker Joron Pihl er det enda håp. «Forskning har vist at *alle* barn og unge kan utvikle et begjær for lesing uavhengig av individuelle forhold, under forutsetning av at de får tilgang til et interessant og differensiert litteraturutvalg av god kvalitet» (Pihl, Joron, 2023, s 216). Leselyst for barn og unge er altså en mulighet, om man legger til rette for det.

#### Fritt valg av litteratur

Elever får lese fritt, akkurat det de vil, og forhåpentligvis få en opplevelse i møtet mellom bok og leser på et gitt tidspunkt i tiden. Til et annet tidspunkt vil det kanskje være en annen opplevelse. Og kanskje en annen forståelse av innholdet. Samme bok gir kanskje også en annen opplevelse for en annen leser. «The reading of a particular work at a particular moment by a particular reader will be a highly complex process. Personal factors will inevitably affect the equation presented by book + Reader» (Rosenblatt, 1995, s. 75).

Leseren behøver ikke ha opplevd det samme som det personer i boka opplever, men ha erfart noen behov, følelser, eller noe lignende som kan brukes for å danne seg en forståelse av det han leser om.

#### Prinsipielt positiv- personlig negativ

Elisabet sukker «jeg skulle gjerne likt å lese, jeg gjør det bare ikke» og Madelen sier «Jeg skulle ønske jeg likte å lese, fordi, jeg har jo funnet et par bøker som var sånn der Wow, men jeg finner dem ikke lenger». Informanten liker ikke å lese nå, men har en lesehistorie fra før og kommer flere ganger tilbake til den. «Jeg likte å lese før, jeg har et par bøker som jeg syntes var ordentlig gøy å lese og ikke klarte å slippe», «Det var sånn der i 5. klasse, *Zombie-Bjarne*. Så var det en sånn skrekk-historie, men den hadde mange fine bilder». Hun kommer tilbake til den leseopplevelsen flere ganger i intervjuet. «Det er sjelden man finner sånne bøker, men jeg har jo sluttet å lete også, så det har kanskje en sammenheng».

Selv om det sies at det finnes en bok til alle lesere, og til alle bøker finnes en leser, så er det ikke sikkert den mulige låneren har tid og ork til å prøve ut bøker. Det kritiske punktet er når man skal starte å finne en bok, eller når man er ferdig med en og skal finne en ny. Det er grenser for hvor mange bøker de orker å kikke i, eller hvor mye de vil investere av tid og lesing i en bok de kanskje ikke ønsker å fortsette på. Sunniva, som gjerne leser, men er usikker på om hun er en leser, beskriver prosessen slik: «Jeg har jo vanskelig for å finne en bok som jeg klarer å sette meg helt inn i. Jeg må jo på en måte da, jeg må jo lese bak, og lese litt i boka for å finne ut om det er en sånn bok. Og det er litt sånn. Orker jeg å begynne å lese en bok for å finne ut om jeg liker den eller ikke».

#### Tilgang på skolebibliotek

Flertallet av videregående skoler har skolebibliotek med bibliotekar, dessverre ser man ikke den samme forekomsten i barne- og ungdomsskoler. I distriktene løses dette i en del tilfeller med kombinasjonsbibliotek som både ivaretar kommunens lovbestemte drift av folkebibliotek og ressursen utnyttes også til skolebibliotek ved samlokalisering og ressursdeling. I noen kommuner har de satset på skolebibliotek både med tanke på lokale, personale og litteratur. På den motsatte enden av skalaen finnes barne- og ungdomsskoler der skolebiblioteket et låst boklager. Det kommer an på den enkelte kommunes handlingsrom for økonomiske prioriteringer. Dette resulterer i store forskjeller i grunnskole-

Norge når det kommer til hvilke tilgang barna har på bibliotek tjenester og litteraturtilbud i skolen.. De har da blitt enda mer prisgitt lærerne i sin grunnskole og hvilket fokus de har hatt på å fronte lesing i de formende barne- og ungdomsskole-årene. De videregående skolene ligger på fylkesnivå og er dermed i et annet økonomisk system. Men der kan det også oppstå problemer i trangere tider. Regjeringens nye lesesatsning på skolen blir nå også fulgt nøye og forsøkt påvirket av bibliotekorganisasjoner, blant annet skolebibliotekforeningen, med opprop og underskriftskampanjer i kamp for like muligheter til alle barn i skolen.

Barna kommer med årene over i videregående skole. Vil da forskjellene de har opplevd med tanke på bibliotektilbud i grunnskolen være med på å gjøre en forskjell, på samme måte som litteraturtilgangen i hjemmet. Elever med litteratur i hjemmet har en fordel (Jensen, Fredrik et al., 2020, s. 239).

#### Litteraturutvalg

Som nevnt har et variert litteraturutvalg på skolebiblioteket stor betydning for elevenes lesing- forutsatt at litteraturen er i bruk. Dette krever fokus på aktiv formidling gjennom skoleåret, ut over individuell formidling ved etterspørsel, og årlige fylkesvise litteraturturneer som når enkelte klasser, men ikke elevgruppen som helhet.

#### Litt å lese

Ingen forventer at noen skal starte på maraton uten trening. For noen uvante lesere vil mange romaner fortone seg uoverkommelig, «to bibler tykk», som Ole beskrev det. Kanskje kan man oftere foreslå noveller. Kamilla som leser når skolearbeidet krever det, men ikke så mye mer startet på flere romaner i leseprosjektet. «jeg har en sånn bok som er en ungdomsbok der det er sånne kortere tekster, og det er mye gøyere å lese ... det er forskjellige fortellinger, ikke en sammenhengende bok».

Uvante lesere, som også synes det er vanskelig med konsentrasjon og vanskelig å huske hva de leste på forrige side kunne kanskje få en lengre treningsperiode med kortere tekster der historien er så kort at de får med seg poenget, og det dermed kan bli morsommere å lese, og så kan man bygge det ut derfra.

En del elever har også dokumenterte lesevansker, der følger det med et hjelpeapparat, og lovpålagte instruksjoner om hva de har krav på at tilrettelegging, blant annet når det kommer til litteratur. Der det er udokumenterte lesevansker eller noen som behøver, skal vi kalle det utholdenhetstrening, må kanskje lærere og skolebibliotekarere være bevisste på behovet for å

starte forsiktig ut, for kanskje å få med disse elevene hele veien. Det hadde også vært til hjelp om Norsk lyd og blindeskriftsbibliotek(NBL) hadde hatt et litt smidigere tilbud. Dette kunne vært til hjelp, om så bare i en kortere periode, for elever som har bruk for lyd støtte i en periode, for å nå aldersadekvat nivå, uten at de har en diagnose av typen som gir rett til å bruke NLB's ressurser. Den samme type midlertidig tilgang ville være nyttig for elever som følger opplæringen etter læreplanen til Norsk for språklige minoriteter med kort botid, eller har lignende tilrettelegging. De kan ha oppnådd høye muntlige ferdigheter på norsk, men sliter med å nå de skriftlige målene, og som kan ha nytte av å lytte på både fag- og skjønnlitterære tekster.

Som nevnt har lydbøker blitt mindre tilgjengelige. Stadig færre har CD-spiller tilgjengelig, og lånet har stupt til ingenting på lydbøker i CD-format, det kunne derfor ikke forsvares å fortsette å kjøpe dem inn. Etter at forlagene hovedsakelig gikk over til digitalt format og det ikke er kommet til enighet i avtaler mellom forlagssektoren og biblioteksektoren er lydbøkene for tiden vanskeligere å få tak i til bibliotekbruk. derimot flourer de på det private markedet i form av apper med abonnement. Problemet er den demokratiske likhetstanken, da lydbøkene blir for dem som har råd, og ikke for alle , slik det ville være i biblioteket.

#### Selvvalgt litteratur på engelsk

Samtalen med den flerspråklige informantene gir en innskyttelse til å få de andre informantene på gruppen med å tenke om vi har innsnevret oss til norsk. Jeg hadde ikke tenkt på det som noe som måtte tas opp som et tema, men nå var anledningen her, heldigvis var det første intervju så jeg fikk med klargjøringen videre i alle intervjuene. Morten, Guro, Annika og Malin som betegner seg som lesere oppgir alle at de leser på engelsk. Da Annika skulle lese i forbindelse med leseprosjektet forrige skoleår var det første norske bok hun leste på flere år. Malin synes «det er bedre beskrevet på en måte, når det står på engelsk». Et interessant tema som jeg ikke kunne gå nærmere inn på her er om det er språket eller skrivestilen som gjør at de velger engelsk. Har engelsk høyere status eller kan det være andre skrivestiler, som treffer dem mer enn det de oppfatter som gjengs i norske bøker. Er bøkene på engelsk faktisk morsommere? Dette er et mulig tema for videre forskning fordi innholdet i bøker barn og unge møter antakeligvis vil være med og forme deres holdning til hvorvidt det er morsomt eller kjedelig å lese. Kanskje kommer det mer av at ungdom som er på nett, dermed per



definisjon i et internasjonalt miljø, også plukker opp boktips, og at engelsk er det fremmedspråket de kan best, og at litteratur på engelsk derfor er tilgjengelig for dem. Kan det også ha noe å gjøre med Rom com( romantisk komedie) versus sosialrealisme. Det er antakelig en av mine fordommer, men jeg synes ofte at norske ungdomsromaner om alvorlige tema følger i et mørkt og trist spor kalt sosialrealisme. Dette gjelder for eksempel mye av det som kommer ut av ungdomsbøker på kulturfond. På engelsk finner vi samme tema ofte pakket inn som romantisk komedie. Da min oppgave ikke inkluderer noen litteraturanalyse av ungdomslitteratur på verken det ene eller andre språket, bør jeg ikke følge det sporet videre i denne omgang. Men det er verdt å ha i bakhodet i arbeidet med å finne litteratur som elever i videregående kan like å lese. Andre spørsmål som bør ligge i bakhodet til en bibliotekar: Finnes det noe morsomt eller spennende å lese? Er det noe nytt å ta med til bibliotekbrukerne? Sangtekster og annen lyrikk, noveller, kortromaner og romaner; alt dette er form. Litterære sjangre som Krim, drama, romantikk, Fantasy eller humor, hver for seg eller blandet. Utfordringen er alltid å finne rett bok til rett elev. I tillegg kan kanskje lærerne begrense trangen til å gi etterarbeid?

#### Litteratur i skolebiblioteket

Utstillinger i skolebiblioteket kan risikere å bli statiske. Samarbeid med faglærere som skal starte på et tema kan være med å gi mer aktualitet til utstillingene. Og det vil gjøre det lettere for elevene å finne noe interessant de kan bruke. Et utvalg, om enn lite, kan være med til å gjøre lesingen litt mer frivillig enn at alle får beskjed om å lese samme bok. Det gir også bedre mulighet til å differensiere på vanskelighetsgrad og interesse. Dermed kan også faglig svakere elever få mulighet til å velge noe annet, uten å bli påtvunget det letteste alternativet. Man kan velge et utvalg av titler med høyere litterær kvalitet og flere ting å spille på til eventuelt etterarbeid. Samarbeid med interesserte lærere kan gjøre at man er flere om å arbeide frem spennende titler over spennende temaer som f. Eks forbudte bøker. Der det er en flerspråklig brukergruppe er det også viktig å huske på behov for språkstimulering ved at man fra skolebibliotekets side legger til rette for litteratur innenfor mange tema innenfor mange språknivåer og også flere språk i den grad det lar seg gjøre.

### Bibliotekdidaktisk tilnærming til problemstillingen

Litteraturlæsning i videregående skole kan studeres på flere måter. Eksempelvis kan veiledning handle om hjelp til å finne adekvate kilder til skoleoppgaver. Men i lys av oppgavens tema vil vi kun konsentrere oss om den delen av veiledningen som handler om å finne rett bok til rett låner. I dette lyset ser vi tilrettelegging som det som skal til for å skaffe eleven det hun ønsker og for noen, er i stand til å lese. For noen kan dette dreie seg om lydbøker. Eller bøker med lettere tekst. For andre kan det være snakk om spesielle Fantasy-serier som vi ikke har på hylla selv.

### Tilrettelegging

Skolebibliotekets fasiliterende oppgave går blant annet ut på å legge til rette for lesende fellesskap i skolebiblioteket (Laskie, 2017, s. 73), gjerne på tvers av klasser. I et lite skolemiljø kan det være en eller to i klassen som gjerne leser. Om skolebiblioteket legger til rette for at de kan få et fellesskap å dyrke sin interesse i kan det kanskje også bidra til at de får med seg flere? Som en elevstyrt aktivitet kan det ha en annen påvirkning enn andre, voksenstyrte aktiviteter.

Jobben med å designe og utvikle tilbud til en brukergruppe hvor ca. 1/3 av brukerne byttes ut hvert år, er en ekstra utfordring når det kommer til kontinuitet og gjør at aktiviteter gjerne blir mer voksenstyrt.

### Opplive, oppdage, delta og skape

Noen av de mer uvillige leserne blant informantene mine formidlet tanker om at de måtte gjøre noe, at det var for kjedelig å sitte stille og lese, eller som Tommy uttrykte det «behøvde mer action i livet sitt». Er disse tankene uttrykk for ønsker om å leve, oppleve og gjøre noe så er det rom for det også i biblioteket. I bibliotekdidaktikkens teori om fire bibliotekrom (Laskie, 2017, s. 99 ff), er opplevelse lagt til inspirasjonsrommet. Figur 2. som illustrerer dette, viser også at rommene er knyttet tett sammen, og går delvis over i hverandre. Slik inspirasjonsrommet er knyttet til læringsrommet, møterommet og det performative rommet er også innholdet i rommene knyttet sammen; opplevelse, oppdage, delta og skape. (Laskie, 2017, s. 100).

Når vi leser en tekst kan vi oppleve noe, skape mening gjennom tekst når vi former det vi leser med våre tidligere erfaringer, oppdage noe nytt som vi ikke har tidligere erfaring om og

delta i fellesskap med andre; Vi leser den samme boka fordi vi valgte det eller har fått beskjed om hva som skal leses. Vi sitter sammen og hører en bok bli opplest, eller vi er bare i samme rom og observerer at andre leser noe samtidig som oss, og noen ganger vet vi bare om at det er noen andre som liker å lese det samme vi liker.

Det er litt av den positive opplevelsen med lesing vi ønsker å formidle, ønsker å gi unge mulighet til å delta i. For noen er det en for risikabel investering. Møterommet er viktig for unge, det sosiale livet er veldig viktig. Da er det ikke sikkert at det lønner seg å innrømme noen preferanse for bibliotekets møterom. Noen av Johannesens informanter fortalte om holdningen i klassen som en der man helst ikke skulle stikke seg frem og kunne noe, og ikke røpe interesse for bøker. Det var en taus kunnskap om holdningen i klassen. (Johannesen et al., 2016,) Om holdningen er slik i klassene, eller vennegjengene i og rundt C VGS er ikke godt å si. Det var ikke et tema som om opp.

#### *Formidling, veiledning og tilrettelegging*

Da min oppgave er knyttet opp mot litteraturlesing vil jeg også nøye meg med å se på biblioteksdidaktikk i den sammenhengen. Formidling, veiledning og tilrettelegging kan i prinsippet inneholde hva som helst til hvem som helst i biblioteket. Jeg velger å avgrense det til ungdom og det de kan finne interessant av litteratur.

I tilknytning til litteraturopplevelse og i litteratur er det noe man trenger å formidle direkte, med fokus på opplevelse, også i form av litterære utstillinger, kanskje primært med vekt på kvalitetslitteratur( (Laskie, 2017, s. 86).

#### *Book Tok- ungdommens egen arena, benyttes med forsiktighet*

På siden av litteratur i klasserommet, og litteraturformidling i skolebiblioteket har en annen trend vokst frem. BookTok, litteraturformidling på Tik Tok har tatt av, særlig blant jenter. Hvor mye som finnes der for gutter vet jeg ikke. Det kommer an på om gutter er aktive formidlere selv. Bokhandlere og biblioteker har kastet seg på trenden for om mulig å nå ungdommer den veien. Men det advares også mot å hente inn populærkulturelle praksiser inn i skolen. «Hva skjer når en lesepraksis som ungdommene har skapt selv, og som de har full kontroll over, innlemmes i skolen som institusjon? (Green og Beavis i Pihl, Joron, 2023, s. 221). Noen av informantene trakk frem en book-tok hylle som noe de kunne ønske seg på biblioteket. Kamilla så for seg at «kanskje de plutselig kjente igjen en bok og kunne lese litt i den». Med en slik innfallsvinkel, altså at det et definert book-tok-område i biblioteket etter ønske fra

elevene er kanskje mer positivt. Hyllen er ikke der fordi bibliotekaren ønsker bruker det som lokkemiddel, men fordi hen ønsker å være på tilbudssiden og gi elevene noe av det de ønsker seg.

« Å bli lest til er underholdning, å lære å lese selv er jobb».

I overskriften jeg har lånt karakteriserer Appleyard høytlesingen som underholdning, i motsetning til det å lære å lese selv som er arbeid (Appleyard, 1990,s 78). I studien min fant jeg at ni av de seksten informantene ble lest til som barn, et par av opplevde det riktignok som en kombinasjon av koselig og kjedelig, men de ble lest for og kan slik ha nytte av de samme fordelene ved høytlesingen som de andre som ikke kjedet seg. Funnene sier, med et unntak, ikke noe om hvorvidt de ble lest til andre steder enn hjemme.

Lesing kan man begynne med så tidlig som helst, gjerne før man husker noe av det, eller før man kan en eneste bokstav. Små lesere hører på mens andre leser til dem, og de leser bilder. For to-tre åringer har jeg kommet over en mengde bøker gjennom årene, med katter og andre dyr som på en eller annen måte roter seg bort hjemmefra og blir borte før mamma kommer og finner dem igjen. Barnet som blir lest til, eller leser selv gjennom å se på bildene finner bøkene spennende og tolker dem til å handle om seg selv og mamma, om å bli borte og at mamma finner dem igjen. Informantene som ble lest til som barn husker lesestundene med glede, som et koselig barndomsminne. Selv om det ble kjedelig for et par av dem etter en liten stund, og en av informantene forteller at hun spilte Minecraft mens faren leste. Som det kom frem fra Guro, kom det en dag da foreldrene tenkte at barna var for store til at de trengte å bli lest til, da måtte de klare seg med den kassetten de hadde gjemt under senga. Det jeg har lurt på i ettertid, men dessverre ikke spurte om, var når høytlesingen sluttet. Hvor store var informantene når de ikke lenger ble lest til? Det gjaldt jo ikke bare Guro, på et tidspunkt var det slutt med høytlesing for alle. Tidfestingen kan være vanskelig. Jeg ville ikke kunne svare på det for egen del engang, når ble jeg ikke lest til lenger? Det går vel kanskje gradvis, stadig mindre mens man blir opptatt med flere ting og det ikke blir tid på kvelden. Kanskje det også kommer en dag da barna synes de er for store til å bli lest til fordi de oppfatter det som noe som er for de minste, det er også naturlig om de oppfatter høytlesingen som del av det å bli lagt for kvelden, og det går over til noe man gjør selv . Men

høytlesing som form, uten kobling til andre aktiviteter, er i seg selv en måte å dele litteratur på som ikke har noen aldersgrense.

#### Høytlesing i VGS

I motsetning til den individuelle lesingen der konseptet er at man sitter alene og leser, byr høytlesing på fellesskap og en grunnleggende estetisk tilnærming til teksten. Kommer man med spørsmål til innholdet er det mer for å bidra med hjelp til forståelsen hvis man for eksempel har kommet over ord eller sammenhenger som kan være vanskelig å forstå, men som man trenger for å få med seg hva som skjer.

På C VGS er det høytlesing på årshjulet et par ganger i skoleåret for alle elevene . Det er i anledning nordisk litteraturuke i november og til jul. Da ber skolebibliotekaren elevene klassevis til biblioteket, eller ber seg selv på besøk til klasserommet( covid-19 tilpasning).

#### Shared Reading

En måte å øve elever i å gå inn i en tekst primært med estetisk forståelse, uten å bli hindret av tanken om å finne riktig forståelse kan være ved å benytte seg av Shared reading i klassen. En del av den etablerte metoden innebærer at man går inn i tekster uten å oppgi bakgrunnsinformasjon, som f.eks. forfatter, slik at ikke deltakerne blir bundet i sin forståelse av innholdet. Selv om noen av informantene mine som hadde prøvd det en gang med klassen syntes det var fælt, så kan det hende at det er en tilnærming som vil passe noen andre, eller at de må prøve litt til og bli vant til det. Kanskje tar det litt tid å bryte ned skoletanken om rett eller feil fortolkning. For å oppnå det kan det være en idé å flytte fra klasserommet til et annet rom. Har skolebiblioteket en lese krok, kan det være løsningen, eller kanskje kan man bryte opp klasseromsfølelsen med å skyve bort pultene og sitte i ring. I store klasser bør man også dele opp klassen i mindre grupper for å gi rom til samtalen rundt en tekst.

Det kan også være en fordel, om flere på skolen, om det er skolebibliotekar eller andre lærere, har leseleder kurs. Både for å håndtere flere grupper samtidig, og for at det gir mulighet for rullering, slik at lærer kan ha Shared Reading i andre klasser enn de har vurderingsansvar. Slik sikrer man at det ikke er noen sammenheng mellom deltakelse i Shared Reading og muntlig vurdering. I klassen forventes det muntlig aktivitet av elevene, i Shared Reading er muntlig aktivitet helt frivillig, og man kan godt bare sitte og høre uten å snakke.

Shared Reading- økter kan kanskje dra nytte av å ha noen modigere tilhørere/ deltakere som er villige til å dele sine tanker om det de hører for at andre skal tørre å bli med. En klasse er kanskje i meste laget. Hvis elevene i klassen er blitt vant til å skulle tolke det de hører efferent mer enn estetisk, kan det være vanskelig å frigjøre seg fra den innfallsvinkelen. En annen ting er at det kan være tryggere å holde seg til innlærte tolkningsmåter enn å vise egen forståelse av en tekst. Shared reading kan ha et stort potensialt i skolen også, med tilvenning til en slik, mer estetisk, lese måte.

#### Likheter og forskjeller mellom større og mindre enheter

Cecilie Laskie anbefaler at «Bibliotekaren bør kunne noe som lærerne ikke kan» (Laskie, 2017, s. 101). Laskie setter inn den forutsetning i skole og bibliotekssamarbeid om at «biblioteksformidlerne (bør) være så spesialisert i forskjellige workshops inden for opplevelseslitteratur at de har utviklet en faglig ekspertise og erfaring» (Laskie, 2017, s. 103). da har hun nok i tankene større forhold enn det man kan oppnå i distrikter med lavere folketall. Større biblioteker på steder med både høyere folketall og elevtall, og flere ansatte i skoler og fremfor alt i biblioteker gir naturlig nok flere muligheter. I mindre forhold finner man ofte både for kommunal biblioteksjef og skolebibliotekar at en person har alle oppgavene.

På C videregående skole er skolebibliotekar del av det pedagogiske personalet, og innehar 100 % stilling. Noe som man kan mene burde være en selvfølge, men som ikke er det på alle skoler. Verken skolebibliotekaren eller biblioteksjefen i skolens vertskommune vil kunne finne mye overskudd innenfor sine rammer til « innovativ litteraturformidling innenfor utvalgte områder» (Laskie, 2017, s. 103), men man kan gjøre det beste ut av sine ressurser og kanskje også få til samarbeid som går ut over det en person kan gjøre alene.

Den komparativt lille skolen med et lite bibliotek og en bibliotekar kan likevel ha det jeg kaller «smådriftsfordeler». Der store skoler har mange flere elever og lærere, større organisasjon og større lokaler, kanskje til og med flere ansatte i biblioteket har man på mindre distriktsskoler som C VGS «smådriftsfordeler». Det er kort mellom skolebibliotekar og ledelse, mellom lærere og ledelse, mellom skolebibliotekar og lærere. Og det er kort mellom både elever og lærere og elever og skolebibliotek. Mange klasser bruker skolebiblioteket som forlengelse av klasserommet. Også når de holder på med leseprosjektet velger en del elever å sitte på biblioteket og lese. Hvis de ønsker hjelp til å finne bøker får de det, men ellers

velger bibliotekaren å la dem være i fred. Det er ikke nødvendig å skremme lånerne ved at bibliotekaren gir dem mer oppmerksomhet enn de ønsker. Bibliotekarens rolle i leseprosjektet er stort sett den tilbaketrukne som hjelper elevene ved behov. Noe spør om hjelp, i andre tilfeller tar hun kontakt med de som bare blir gående rundt og tilsynelatende ikke finner noe å lese. Det er som tidligere nevnt, begrenset lesetid før de skal i gang med noe annet. For noen elever kan også den vandringen rundt være en nøye utøvd taktikk for å hale ut tiden, og dermed ikke ha tid til å lese, da er det desto viktigere at noen kan hjelpe dem å finne en vei inn i noe å lese som passer leseren. Der kan også små forhold være til hjelp, fordi elevene blir sett. Kanskje hadde det også vært en fordel om bibliotekaren hadde hatt en mer sentral rolle fra starten sammen med læreren, hvis det gjelder prosjekter innenfor spesifikke tema i undervisningen. Det kan i alle fall være mulig i de versjoner av leseprosjektet hvor læreren har definert leselest som hovedmålet og andre resultater, som bedre leseforståelse og så videre regnes som «bifangst».

### Kultur for lesing

Med tanke på F3, hvordan skolebiblioteket kan bidra til å skape en kultur for lesing på skolen vil jeg ta et skritt tilbake til hva informantene fortalte da vi snakket om holdning til lesing. Slik jeg tolker dem tenker jeg at det kanskje ikke er grunnholdningen til lesing som er det viktigste problemet eller mangelen, men heller manglende lesepraksis. Det kan være behov for å sette seg ned med boka og tvinge til seg tid til langlesing, selv når man i utgangspunktet ikke har lyst. Det er også det leseprosjektet på C VGS tar utgangspunkt i, behovet for at elevene må få lest mer, og hjelpe dem til det. Det kan gjøres ved å hjelpe elevene å finne et rom for lesing ved å bygge en lesepraksis i skolen, når man vet at det kan være vanskelig å være disiplinert nok til å finne den tiden på egen hånd. Når lærere og bibliotekarer som i utgangspunktet selv er ville lesere har problem med å finne de tidslommene, må det være enda vanskeligere for elevene, særlig de elevene som i utgangspunktet ikke liker å lese. Når de har leseøktene i klassen leser de mer enn de ville gjort om de ikke hadde leseøkt. Uten leseøkt ville det kanskje vært 0 minutter i uka, med leseøkt blir det kanskje mellom 15 og 30 minutter lesing. Så kan de være litt uenige med seg selv om de liker det eller ikke.

«Jeg liker jo når den kommer, den lesehalvtimen, for da slipper jeg å jobbe med det andre» og «Hvis jeg først har begynt og boka er noenlunde bra så kan jeg faktisk synes det er helt ok å lese der og da, men jeg er veldig glad når vi er ferdige» sier Madelen.

### Lesing i skolen – en demokratisk mulighet

Når vi vet at mange ungdommer ikke leser på fritiden, men at alle behøver lesekompetanse på et nivå som er funksjonelt i den tiden og det samfunnet de lever i, og så ser oss om i Norge i dag, ser vi at det nivået bør være ganske høyt. Vi vet også at brorparten av norsk ungdom er tilknyttet noen form for skole minst til de er 18 år. Og at skolen slik er det naturlige stedet å sikre at elevene får del i den nødvendige lesekompetanse for å delta aktivt i samfunnet. Lesing i skolen gir elevene denne demokratiske muligheten. Den demokratiske tanken var også svært fremtredende hos Louise Rosenblatt som sa «democracy and literature, the intertwined themes of this book, take on a special relevance to education for the contemporary word» (Rosenblatt, 1995, s. xv). I dette felles samfunnsmandatet møtes læreren og skolebibliotekaren (Pihl, Joron, 2023, s. 224). Leseprosjekter i skolen er en fin arena for å ta tak i dette mandatet. Samme hvilken holdning elevene har til lesing vil både de som liker og de som ikke liker å lese får lest mer når det legges inn tid til lesing på skolen. Ellers ville bare lesingen bli for de få som leser utenom skolen, og som kanskje til og med definerer seg som lesere. Får man i tillegg til å skape en kultur for lesing i skolen som underbygger og støtter opp om lystlesingen blant de unge er det enda bedre.

### Utrenede lesere trenger en personlig lesetrener P.L.T\*

Lesere som av en eller annen grunn ikke har nådd et utholdenhetsnivå som gjør at de klarer å følge med i tekster på et høyt nok nivå etter hva de behøver kan kalles utrenede lesere. For å klargjøre mener jeg i denne sammenhenger ikke primært lesere som sliter med konkrete lesevansker. De utrenede leserne kan ha bruk for noen som kan hjelpe dem å komme i gang med lesing, og å finne høvelig litteratur. Den rette til jobben som P.L.T er skolebibliotekaren som kjenner både litteratur og elever, og, som elevene vet, ikke har noe vurderingsansvar og dermed er en trygg person å betro kunnskapshull og interesser som det kanskje finnes litteratur om. I noen tilfeller kan de være at man ved å reklamere for nytte i stedet for lyst også kan nå lesere som innser at de behøver lesetreningen, kanskje kommer leselysten etter hvert? Dessuten, om vi først bruker en treningsanalogi, blir det kanskje tydeligere at det er noe som krever personlig engasjement for at det skal bli en god vane som varer. Elisabeth ser verdien av lesing, vet at det finnes gode historier der ute, hun liker lydbøker. Men hun får seg bare ikke til å like å lese for egen del.



Er det en u-utalt forventning om at man skal kose seg med boka når man leser? Må noen si høyt at det er drømmesituasjonen, men andre ganger må vi bare finne oss i å lese på tross av at vi ikke koser oss, fordi vi trenger å trene utholdenhet i tekst, trene forståelse, trene konsentrasjon, trene på å være til stede i en lang tekst, uten avbrytelser. Kanskje koser vi oss etter hvert, og kanskje koser vi oss innimellom. Kanskje begynner vi å kose oss på side 90, eller først i den tredje boka. Kanskje er noen av oss litt late og trenger en personlig lesetrener av den grunn.

## 6 Avslutning

### Evaluering

I løpet av masteroppgaven har jeg stadig kommet til ting jeg ikke kunne fra før, som jeg måtte lære fordi jeg hadde bruk for det. Tekniske ferdigheter, nye tenkemåter og praktiske oppgaver som for eksempel intervjueteknikker. I ettertid da jeg hørte på intervjuene i forbindelse med transkripsjonen hørte jeg tilfeller da jeg burde forfulgt spørsmål mer. I andre tilfeller var jeg godt i gang med skrivingen før jeg oppdaget noe informantene sa, som jeg burde forfulgt for å få utdypet, men på det tidspunktet visste jeg ikke at det ble viktig. I et annet tilfelle kunne jeg ha risikert å påvirke informanten med spørsmålsstillingen. Det som ble svart der var heldigvis noe som ikke ble viktig. Oppgaven har blitt til underveis. Jeg har gått igjennom mye relevant litteratur. I noen tilfeller har andre ting jeg har lest og ting jeg har skrevet ført til små kursendringer i oppgaven min. Sammenlagt blir alt av gode og mindre gode valg til nyttige erfaringer å ta med tilbake på jobb, der en av mange oppgaver er å hjelpe elever med deres skoleoppgaver. Med LK-20 har disse blitt mer som små forskningsoppgaver. Hovedspørsmålet, om lesing i skolen, har gitt meg en større bevissthet som jeg kan ta med tilbake til jobben i mitt bibliotek.

### Konklusjon

Dette forsøker jeg å komme frem til via tre forskningsspørsmål:

Studien min har handlet om litteraturlesing i videregående skole og elevers holdning til lesing. Først forsøkte jeg å finne svar på F1 Hvilke sammenhenger finner vi mellom leseridentitet og frivillig lesing. Etter min mening er sammenhengen ganske sterk, når jeg legger til grunn at vi kan snakke om leseridentitet både i positiv og negativ forstand. Det er også viktig å presisere koblingen elevene gjorde mellom leser og bok, når det handlet om leseridentitet og å være en leser. Av de fem, av totalt seksten, informantene som sikkert definerte seg som lesere var det tre som likte å lese bøker og en som definerte seg som leser, men ikke leste frivillig i en bok. Andre informanter ville ikke definere seg som lesere enten fordi de heller ikke leste frivillig i en bok, eller fordi de leste så sjelden at de ikke syntes de kunne regne seg som lesere. Slik jeg forstår informantene telles ikke det som leses på telefonen/ internett og de de leste i skolesammenheng med, ikke engang om det var en bok. Det ser ut til at for de fleste informantene er leseridentiteten er koblet til kombinasjonen av

bok og frivillighet i et kontinuum som vist i figur tre. Ytterpunktene er på den ene siden de som ikke liker å lese og unngår det, og på den andre, de som definerer seg som lesere.

Når det kommer til F2, der jeg har undersøkt hvordan lesing i skolen har påvirket elevenes holdning til lesing. så det først ut til å bli et veldig kort svar for leseprosjektets del siden informantene svarte at det ikke hadde gjort noen forskjell verken på holdning eller hvorvidt de leste mer etterpå. Ved nærmere analyse var det likevel mer å hente. Riktignok hadde den ene klassen bare holdt på med leseprosjektet i kort tid. En av informantene mente at de hadde for kort tid til at det gjorde noen forskjell med tanke på at de hadde 10-15 minutters lesetid omtrent en gang i uka. Utsagnet ble også riktig i den forstand at de bare hadde holdt på i to måneder. De to andre gruppene hadde holdt på henholdsvis i ett skoleår, og i ett skoleår + bortimot to måneder av neste. I klassen som hadde hatt nynorsklesing et helt år var det et par av elevene som fortalte at de var blitt flinkere i nynorsk og at holdningen til nynorsk var blitt bedre. I den andre klassen var de enda ikke kommet helt over lærerbyttet, og at de nå måtte lese nynorsk. Der var holdningen litt dårligere i den forstand. Et par informanter som var blant de som likte å lese mente at litteraturlesingen som var knyttet til norskfaget, utenom leseprosjekter, bidro negativt til holdningen til lesing. Informantene synes stort sett at det er greit å lese i timen, uavhengig av om de ellers liker å lese. Noen liker avbrevet fra den vanlige skoledagen, og noen som sier de ikke liker å lese, forteller at de kan kose seg med å lese så lenge det varer, selv om de ikke vil finne på å lese frivillig på fritiden. Dette harmonerer bra med andre undersøkelser jeg har sammenlignet funnene med. Dette er en studie som gir et øyeblikksbilde av elevers lesing, der det kan være flere ting som innvirker på det de sier. Det kan for eksempel være at de ikke er i stand til å se om lesingen nå vil gi resultater i nær eller fjern fremtid.

*Når det gjelder F3* Hvordan skolebiblioteket kan bidra til å utvikle en kultur for lesing på skolen, handler det om å legge til rette for lesing. Enten det gjelder 12- eller 17 åringer må de uansett på noen tidspunkt i livet velge selv hvem de skal være. Johannesens BUA-elever var sterkt knyttet til hvilken identitet det lønte seg å ha i klassen for å ikke falle utenfor. Da måtte kanskje åpenlys lesing vike for sosial posisjon (Johansen, Sondre Tarald, 2021, s. 47).

I arbeidet med oppgaven har jeg tenkt litt på om vi noen gang i arbeidet med leselyst og formidling kan komme i skade for litt «villedende markedsføring». Kan vi innimellom og

utilsiktet, legge for mye vekt på lyst og glede i formidling av lesing. Dette kan høyne forventningene til noe som kanskje ikke innfris med en gang slik at mulige lesere gir opp? På et senere punkt i livet kan elevene møte lesingen igjen som en gammel venn, hvis de i løpet av skoleårene får muligheten til å bli kjent. Om leseprosjektet fortsetter, noe jeg virkelig vil oppfordre til, bør man videreutvikle det blant annet med mer direkte samarbeid med skolebiblioteket. Blant annet bør man ha en mer aktiv formidling av differensiert kvalitetslitteratur. Da kan man kanskje oppnå en kultur for lesing, i klasser, blant venner på tvers av klasser og i beste fall for hele skolen.

Her kommer jeg tilbake til problemstillingen fra innledningen av oppgaven, har jeg kommet til at litteraturlesing i skolen helt klart kan ha innvirkning på elevenes holdning til lesing både i positiv og negativ forstand. For å ta det negative først kan lesingen i en skolekontekst virke negativ der elevene ikke kan koble litteraturen til eget liv, slik at de ser poenget, eller der fokus for det meste ligger på krav og det elevene kaller tvang. Noe jeg oppfatter å være et antonym til frivillighet. Det ser ut til at mange elever ble tapt for litteraturen allerede på mellomtrinnet. Den gode nyheten i så måte forskningsresultater som viser at det er mulig å ta opp igjen lesing og få en mer positiv holdning også gjennom lesing i skolen. Det er derfor så viktig at skolen både legger til rette for, og arbeider aktivt for å utvikle kultur for lesing i skolen.

Helt til sist er det også på sin plass å nevne at da Louise M. Rosenblatt gav ut første utgave av verket «*Literature as exploration*», rett før 2. verdenskrig, var det viktig for henne å formidle at « the belief that the teaching of literature could especially contribute to such democratic education generated this book» og mente videre at elevene lærer seg evnen til å forestille seg de menneskelige konsekvensene av politiske og økonomiske alternativer og å tenke rasjonelt om følelsesmessig ladede spørsmål (Rosenblatt, 1995, s. xv–xvi). Det er en viktig grunn å holde fast i på spørsmålet om hvorfor man skal lese, som er like aktuell i vår tid. Demokrati og medborgerskap er jo også ett av tre tverrfaglige emner som er gjennomgående i LK-20. Lesing og skolebibliotek er viktige i dette arbeidet slik «Forskning dokumenterer at omfattende frivillig lesing og bruk av skolebibliotek fremmer både leseglede og læring, personlig utvikling, mestring og medborgerskap (Pihl, Joron, 2023, s. 226). For å oppnå alt

dette må vi gi den unge muligheten og motet til å nærme seg litteraturen personlig, slik at det kan få betydning for han direkte (Rosenblatt,1995, s 64, min oversettelse).

### Videre forskning

Noen spørsmål jeg kom borti var det ikke plass for innenfor rammen av oppgaven min, men det kan være tema for videre forskning. Det som ligger nærmest, men var for stort i seg selv til å gå inn på er spørsmålet om man innfører leselystprosjekter hvor *målet* er leselyst, eller man innfører leselystprosjekter hvor *middelet* er leselyst for å oppnå best mulig lese og skriveferdigheter for å bruke til nyttelesing for å klare seg her i verden. Et annet spørsmål er hvordan elevene responderer på prosjektene, ut fra hva de oppfatter som målet.

Et spørsmål vi var innom i det ene intervjuet var om bøkene på engelsk faktisk er morsommere? Hva er det som gjør at noen elever heller velger engelske enn norske titler.

Det er interessant fordi innholdet i bøker barn og unge møter antakeligvis vil være med og forme deres holdning til hvorvidt det er morsomt eller kjedelig å lese.

## Bibliografi

- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Bøyum, Idunn (red.) & Tveit, Åse Kristine (red.). (2023). *Rom for lesing og utforskning Skolebibliotekets muligheter*. ABM-media AS
- Fredwall, Ingeborg Eidsvåg (red.) & Bergan, Cathrine. (2023). *Skolebiblioteket som læringsarena*. Cappelen Damm akademisk
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (Red.). (2020). *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Have, I., & Pedersen, B. S. (2021). Reading Audiobooks. I L. Elleström (Red.), *Beyond Media Borders, Volume 1* (s. 197–216). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-49679-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-49679-1_6)
- Jensen, Fredrik, Kjærnsli, Marit, Björnsson, Julius Kristjan, & Pettersen, Andreas. (2020). Gir norsk skole alle elever like mulighet til å bli gode lesere?, I *Like muligheter til god leseforståelse*. (s 222-241).
- Johannesen, A., Tufte, Per Arne, & Christoffersen Line. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag as.
- Johansen, Sondre Tarald. (2021). «Jeg er ikke en som leser (...) Men jeg skulle gjerne vært det» – En studie av motivasjon for lesing av skjønnlitteratur hos et utvalg elever på barne- og ungdomsarbeiderlinja [Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-94797>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Laskie, Cecilie. (2017). *Biblioteksdidaktik*. Hans Reitzels forlag.
- Lindgren, Eva-Karin. (2008). *Hur kan vi förbättra elevers läsförmåga? : Ett aktionsinriktat läsprojekt på gymnasienivå* [Universitetet i Tromsø]. <https://hdl.handle.net/10037/1453>
- Lærer B. (2022). *Leseprojekt C VGS\**.
- Miller, Donalyn, and Susan Kelley. *Reading in the Wild : The Book Whisperer's Keys to Cultivating Lifelong Reading Habits*, John Wiley & Sons, Incorporated, 2013. ProQuest Ebook

Central, <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/detail.action?docID=1495624>.

- Mitchell, Monica Gundersen. (2023). Lesermøter og leseglede på skolebiblioteket. *Skolebiblioteket som læringsarena I Leseglede, utforskning, opplevelse.* (s 83-92).
- Mortensen, Lise Majgaard. (2022). Litteraturens præstationsfrie rum: Potentialer for Shared Reading i skolen. I *Shared Reading i Skandinavia. Forskning og praksis* (s. 226–256).
- Nordenstam, Anna. (2020). Litteraturredidaktik. I *Litteraturvetenskap II.* (s 69-88).
- Olsen, Heidi Kristin & Tveit, Åse Kristine. (2023). Intensiv lesing på videregående skole. I *Rom for lesing og utforskning Skolebibliotekets muligheter.* (s. 257-276)
- Onstad, Morten Rygh. (2020). *Gutters mytiske verden – en studie av identitet og lesemotstand* [Oslo metropolitan university]. <https://hdl.handle.net/11250/2759374>
- Pihl, Joron. (2023). Lystlesingens betydning. I *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter.* ( s 203-232).
- ReadOn. (u.å.). *Read On guide norsk* [PDF]. <https://readon.eu/resources/download/Read%20On%20Guide-Norsk.pdf>
- Regjeringen satser på lesing. (2023). <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-satser-pa-lesing/id2971619/>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed). Modern Language Association of America.
- Skjerdingsstad, Kjell Ivar, Tangerås, Thor Magnus, Forslid, Torbjörn, Ohlson, Anders, Rydbeck, Kerstin, & Steenberg, Mette. (u.å.). Innledning. I *Shared reading i Skandinavia Forskning og praksis* (s. 13–30).
- Store norske leksikon. (2021). *Analfabetisme.* <https://snl.no/analfabetisme>
- Store norske leksikon. (2022). *Prosjekt.*
- Storø, Ole Ivar B. (2023). *En ny leselestestrategi for en bedre lesekultur* [Kronikk]. Periskop. <https://periskop.no/kronikk-en-ny-leselyststrategi-for-en-bedre-lesekultur/>
- UNESCO. (u.å.). *Literacy.* <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>
- Haugen, Siri Vaaje. (2016). *Fem gutter på yrkesfag. «Ingen her liker å lese, vi går jo på bygg.»* [Universitetet i Bergen]. <https://hdl.handle.net/1956/12062>
- Ytreberg, Espen. (2023). *Hva kan vi gjøre med studentenes lesing og skriving?* (<https://khrono.no/hva-kan-vi-gjore-med-studentenes-lesing-og-skriving/754398>)

## Vedlegg

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## ***Hva skaper en frivillig, aktiv leser i videregående skole?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *hente inn elevers egne tanker om lesing i skole og fritid*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

*Formålet med prosjektet er å hente inn ungdoms egne tanker og holdninger til lesing. Dette gjøres ved hjelp av kvalitative intervjuer med inntil 18 elever i videregående skole.*

*Dette er en masteroppgave som skal være ferdig våren 2023. For deres del betyr deltakelse kun et gruppeintervju på inntil en time. Gruppene deles opp klassevis, det vil altså bare være elever fra din klasse i din gruppe. Når jeg bearbeider intervjuene kan det hende jeg kommer til noe jeg ønsker å spørre deg om på nytt, bare for å sikre at jeg har forstått deg riktig. Jeg håper da det er greit om jeg kontakter deg for en oppklaring.*

*Problemstillingen til prosjektet er «Hva skaper en frivillig, aktiv leser i videregående skole. Dette forsøker jeg å komme frem til via fire forskningsspørsmål:*

- 1. hvilke sammenhenger kan vi finne mellom leseridentitet og aktiv, frivillig lesing?*
- 2. hvor stor rolle spiller det tilgjengelige litteraturutvalget på lesingen?*
- 3. hvilken virkning har leseprosjekt på skolen hatt?*
- 4. Hvilke grunner oppgir elevene til sin leseaktivitet*

*Hvis du eller andre skal bruke opplysningene til andre formål (f.eks. undervisning eller andre forskningsprosjekter), beskriv de andre formålene.*

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

**Institutt for Arkiv-, Bibliotek- og informasjonsvitenskap ved Oslo Metropolitan university** er ansvarlig for prosjektet.

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

*Klassen din har hatt leseprosjekt gjennom hele skoleåret og jeg er derfor interessert i å høre deres mening. Dere som meldte deres interesse etter at jeg informerte i klassen får bli med. Hva innebærer det for deg å delta?*



- *Informasjonen hentes inn via et gruppeintervju i en norsktime, det vil ta inntil en klokke time. Dere får spørsmålene på forhånd for å være litt forberedt.*
- *Hvis dere er villige til det vil jeg gjerne ha den enkeltes boklister over økene som er lest og kanskje også kommentert gjennom skoleåret.*

Opplysningene jeg vil bruke om deg er de du oppga i påmeldingsskjema, men navn og skolenavn blir endret slik at ingen på et senere tidspunkt skal kunne identifisere deg ut fra kildemateriell eller ferdig skrevet masteroppgave.

*Jeg planlegger tre intervjurunder med elever fra tre forskjellige klasser. Men deltakerinformasjonen er grunnleggende lik. Blir det flere enn seks elever som ønsker å delta på gruppen vil jeg måtte foreta en kvoteutvelgelse for , om mulig få med elever med forskjellig holdning til lesing, og som leser mer eller mindre.*

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Intervjuer og til en viss grad veileder vil være de eneste som har tilgang på innhentet materiale. Intervjuer skal selv transkribere intervjuene.*
- *Personopplysningene deres vil bli kryptert, og nøkkelen oppbevares ved et annet sted enn Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data» Forskningsdata oppbevares kryptert på egen harddisk.*

*Dere vil ikke bli gjenkjent i den ferdige publikasjonen da både dere og skolen får fiktive navn. Jeg vil også unngå å opplyse at informantene kommer fra skolen jeg jobber på, da dette vil gjøre all annen anonymisering forgjeves.*

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes sommeren 2023]. Etter prosjektslutt vil den transkriberte, skriftlige versjonen av intervjuene med dine personopplysninger lagret, med den tidligere beskrevne anonymiseringen. Lydopptak slettes. Den skriftlige versjonen kan lagres hos OsloMet, ved den behandlede institusjonen for å kunne gjenbrukes til forskning. Og vil slik være tilgjengelig for studenter og forskere.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Oslo metropolitan university* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

*Institutt for Arkiv, Bibliotek og informasjonsvitenskap, Oslo Met ved Line Jannik Skjelnes.*  
[S340318@oslomet.no](mailto:S340318@oslomet.no) og veileder Åse-Kristine Tveit [aasekt@oslomet.no](mailto:aasekt@oslomet.no)

Med vennlig hilsen

Line Jannik Skjelnes

---

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i [*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju*]
- å delta i [*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*] – hvis aktuelt
- at [*oppgi hvem*] kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [*beskriv nærmere*] – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [*beskriv formål*] – hvis aktuelt

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

Det benyttes kvoteutvelgelse ( Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode s 119)  
Vi ønsker både elever som leser mye , noe og lite, og som har forskjellig holdning til frivillig lesing.

- Navn\*:
- Klasse\*:

(\*Byttes ut med fiktive alternativer)

### Første tema: Informantenes forhold til lesing

- **Har dere lest noe i dag?**
- **Kan dere huske å ha hatt en god leseropplevelse noen gang? Hvem leste?**
- **Vil dere, hver enkelt, definere dere selv som lesere?**
- **Hva forbinder dere med lesing. Hvordan vil dere definere hva som er lesing?**

*(Før vi går videre kommer intervjuer inn med en videst mulig definisjon av lesing.)*

- **Med tanke på denne siste videre definisjonen av lesing. Hvordan vil dere nå beskrive dere selv som lesere?**
- **Kan dere prøve å beskrive hva slags lesing dere er involvert i, i løpet av en typisk skoleuke?**
- **Kan dere prøve å beskrive hva slags lesing dere er involvert i, i løpet av en helg eller ferie?**
- **Har dere noen lesende forbilder?**
- **Ble dere lest for da dere var barn? Hvordan husker dere det?**
- **Kan dere å si noe om hvorfor dere leser så mye, eller lite som dere gjør?**

## Andre tema: Informantenes tilgjengelige litteraturutvalg

- **Finner dere noe dere har lyst å lese? Dette kan både være tilfeldig eller når dere har en oppgave tilknyttet.**
- **Hvor henter dere deres litteraturutvalg (hjemme, i biblioteket, på fysisk eller digital bokhandel, andre steder på internett)**
- **Hva tenker dere skolebiblioteket skulle hatt tilgjengelig for å være bedre tilpasset deres interesser, ønsker og behov?**

## Tredje tema: Klassens leseprosjekt.

*Her vil det være forskjeller mellom klassene, spørsmålene er derfor splittet i tre. De fleste spørsmålene er likevel identiske.*

### Spørsmål til elever i ST-1

- Klassen har hatt leseprosjekt gjennom hele skoleåret. Kan dere beskrive hvordan det har foregått
- Hvordan er deres inntrykk av oppstarten av prosjektet for hele klassen, hvordan gikk det, var alle med, var de fleste fornøyde?
- Kan dere prøve å huske deres egen holdning til prosjektet ved skolestart
- Hvordan tenker dere om det nå?
- Hvilke tanker har dere om hvorvidt prosjektet har endret deres holdning til lesing?
- Hvilke tanker har dere om hvorvidt prosjektet har ført til endringer i hvor mye dere leser, eller hva dere leser?
- Hvordan vil dere si læreren deres deltar i prosjektet?
- Hvordan tenker dere at lesing kan være viktig i yrkeslivet/ livet ellers etter at dere er ferdige på skolen?
- Dere har måttet forholde dere til et kriterium, litteraturen skal være på nynorsk, hva er deres erfaring av det?

## Spørsmål til elever i ST-2 Studiespesialisering

- Klassen har hatt leseprosjekt gjennom hele forrige skoleår, og nå videre i høst. Kan dere beskrive hvordan det har foregått?
- Hvordan er deres inntrykk av oppstarten av prosjektet for hele klassen, hvordan gikk det, var alle med, var de fleste fornøyde?
- Kan dere prøve å huske deres egen holdning til prosjektet ved skolestart i forrige skoleår
- Hvordan tenker dere om det nå?
- Hvilke tanker har dere om hvorvidt prosjektet har endret deres holdning til lesing?
- Hvilke tanker har dere om hvorvidt prosjektet har ført til endringer i hvor mye dere leser, eller hva dere leser?
- Dere har nylig hatt sommerferie, brukte dere tid på å lese da?
- Tenker dere at leseprosjektet har hatt noen innvirkning i så måte?
- Hvordan vil dere si læreren deres deltar i prosjektet?
- Hvordan tenker dere at lesing kan være viktig i yrkeslivet/ livet ellers etter at dere er ferdige på skolen?

Spørsmål til elever i yrkesfagklasse, VG 2

- Klassen har hatt leseprosjekt fra nå i høst. Kan dere beskrive hvordan det har foregått?
- Hadde dere noe leseprosjekt, eller brukte tid på å lese annet enn læreboka i engelsk på VG 1?
- Er leseprosjektet noe som bare skjer i norsktimene, eller er det innpasset i yrkesfagene deres, i tilfellet, hvordan fungerer det?
- Hvordan er deres inntrykk av oppstarten av prosjektet for hele klassen, hvordan gikk det, var alle med, var de fleste fornøyde?
- Kan dere prøve å huske deres egen holdning til prosjektet ved skolestart i høst
- Hvordan er det nå, når prosjektet har gått noen måneder?
- Hvilke tanker har dere om hvorvidt prosjektet har endret deres holdning til lesing?
- Hvilke tanker har dere om hvorvidt prosjektet har ført til endringer i hvor mye dere leser, eller hva dere leser?
- Hvordan vil dere si læreren deres deltar i prosjektet?
- Hvordan tenker dere at lesing kan være viktig i yrkeslivet/ livet ellers etter at dere er ferdige på skolen?

#### Tema 4. Tilnærming til litteratur i klasserommet

Spørsmål til elever i alle tre grupper.

- Kan dere prøve å beskrive hvordan dere opplever litteratur slik dere møter den i klasserommet
- Etter deres mening, hvordan innvirker skolens litteraturlitnærming på deres holdning til lesing?

Spørsmål til elever fra ST-2 kanskje YF, hvis det er en klasse som har vært presentert for Shared Reading.

- Shared Reading: Har deres lærer introdusert dere for en litteraturlitnærming kalt Shared Reading. Hvor læreren leser en novelle eller annen kort tekst, og så skal dere samtale fritt om den?
- Hva tenker dere om en slik metode for å tilnærme seg litteratur?
- Etter deres mening, hvordan bidrar den til deres holdning til lesing?

#### Til avslutning

- Er det noe av det vi har snakket om i intervjuet som dere ønsker å si noe mer om før vi avslutter? Har noen kommet på noe mer?
- Hvordan opplevdes det å bli intervjuet om lesing?