



«SKJØNNLITTERATUR FOR KOSEN»

*Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet,
slik lærere forteller om dem*



SIRI HOVDA OTTESEN

Høgskolelektor i norsk ved NLA Høgskolen i Bergen

sirihovda.ottesen@nla.no



AASFRID TYSVÆR

Høgskolelektor i norsk ved NLA Høgskolen i Bergen

aasfrid.tysvaer@nla.no



→ Det siste tiåret har kunnskap om leseforståelse og lesingens betydning for læring i alle fag funnet veien til klasserommene. Lærere vi møter gjennom kurs og videreutdanninger, melder at de har fått god opplæring i undervisning om dette gjennom ulike kurs og satsninger. Norsk lærere har i stor grad tatt ansvar for denne fagovergripende leseopplæringen, og de forteller at den helst knyttes til fagtekster, gjerne andre fag sine tekster. De melder at dette skjer på bekostning av arbeid med de skjønnlitterære tekstene.

Dette gir grunn til å se nærmere på skjønnlitteraturens plass og rolle i norskfaget. Det meste av forsknin-

«Når lærerne drøfter hvilken litteratur de velger for den enkelte elev og for alle, og hvordan og hvorfor de arbeider med skjønnlitteraturen, melder lærerne at skjønnlitteraturen kommer i skyggen av arbeidet med fagtekster og at de mangler verktøy i opplæring i skjønnlitterær lesing.»

gen på norskfagets skjønnlitterære tekstpraksiser har vært knyttet til opplæring i ungdomsskolen og den videregående skole, nok fordi det er her faglæreren trer tydeligst fram. De senere årene har vi imidlertid fått flere nye bidrag om hva disse praksisene «kan og bør være» på barnetrinnet (Hoem, 2014; Håland & Hoel, 2016; 2015, s. 109), men vi har lite kunnskap om det *faktiske* litteraturarbeidet her. I denne artikkelen ser vi nærmere på skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærerne forteller om dem. Tekstpraksiser inkluderer tanker, holdninger og verdier knyttet til tekstarbeid (Barton, 2007, s. 37), her avgrenset til å gjelde lesing av skjønnlitterære tekster i klasserommet.

Gjennom såkalte nettsamtaler i videreutdanningene Leseopplæring 1 og 2¹ og en oppfølgende fokusgruppesamtale har vi søkt svar på følgende forsknings-spørsmål: Hvilke tekster velges for den enkelte elev og for felleslesing? Hvilke lesemetoder vektlegges når elevene

skal lese på egenhånd og i fellesskap? Hvilke begrunnelser gis for tekstvalg og lesemetoder? Lærerne ble utfordret på hvordan de legger til rette for at mellomtrinnelevne kan «skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere», og i hvilken grad de inkluderer de skjønnlitterære tekstene i et systematisk arbeid for at elevene skal utvikle sin evne til å «forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere», slik læreplanen formulerer hva det innebærer å kunne lese i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Når lærerne drøfter hvilken litteratur de velger for den enkelte elev og for alle, og hvordan og hvorfor de arbeider med skjønnlitteraturen, melder lærerne at *skjønnlitteraturen kommer i skyggen av arbeidet med fagtekster* og at de *mangler verktøy*² i opplæring i skjønnlitterær lesing. Arbeid med skjønnlitteratur handler helst om lesestimulering, melder lærerne, og de understreker at dette er en riktig prioritering. Enkelte peker likevel på at forholdet mellom lesestimulering og leseoppdragelse *ikke er et skille mellom mer eller mindre «verdifull» lesing [...]. Ved å skape et lesefellesskap gjennom høytlesing vil en kunne arbeide både med lyst og danning. Det ene utelukker ikke det andre!* Nettopp dette perspektivet ønsker vi å løfte fram når vi analyserer lærernes svar i lys av lese-teori som skiller mellom fagovergripende og fagspesifikk leseopplæring (Shanahan & Shanahan, 2012; Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015; Skartveit et al., 2015). Denne teorien gir faglige argumenter for å bruke tid på skjønnlitteraturen, både til lyst og læring.

I artikkelen setter vi søkelys på skillet mellom fagovergripende og fagspesifikk lesing, og på norskfagets særegne bidrag i skolens helhetlige leseopplæring. Vi ser nærmere på tidligere forskning på skjønnlitterære tekstpraksiser i klasserommet før vi presenterer vår studie om skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærerne forteller om dem. Lærernes meddelelser analyseres i lys av tidligere forskning og teori om hva litteraturarbeidet i skolen «kan og bør være» (Skaftun, Karlsen, & Syversen, 2015, s. 19). Den litterære samtalen løftes fram som en praksis som i særlig grad kan fremme fagspesifikk lesekompetanse i norsk på mellomtrinnet.

LITTERATURUNDERVISNING SOM LESEOPPLÆRING

Med Kunnskapsløftet har skjønnlitteraturens selvsagte og privilegerte rolle i norskfaget blitt historie (Hamre, 2015, s. 23); den skjønnlitterære komponenten i norskfaget er redusert til «ein mindre del av eit ekspanderande tekstomgrep» (Hamre, 2014, s. 409). Skolens litteraturarbeid har tapt terreng «[i] tråd med vår tids vekt på leserorientert litteraturundervisning, individuelle valg

¹ Videreutdanninger knyttet til Kompetanse for kvalitet.

² Kursiveringen markerer her og i det følgende direkte sitat hentet fra nettsamtalene.

og på lesing som ferdighet» (Penne, 2013b, s. 43).

I sin artikkel om litteratur og litteraturarbeid i skolen understreker Marianne Røskeland at fokuset på nettopp lesing som ferdighet kan forklare at skjønnlitteraturen ser ut til å ha en svakere posisjon i norskfaget. Røskeland mener at leseforskning om fagovergripende lesing i for stor grad har fått definisjonsmakt når det gjelder hva lesing er. Hun argumenterer for at leseopplæringen må foregå på fagets premisser også i norskfaget fordi «arbeid med litteratur på litteraturens premisser er ei form for leseopplæring» (2014, s. 196). Også Nielsen, Gourvennec og Skaftun understreker at «en rik kilde til god leseopplæring [...] blir liggende urørt» om ikke elevene får opplæring i litterært tekstarbeid (2014, s. 183).

I de senere årene har også leseforskningsfeltet rettet søkelyset mot fagenes literacy. Ikke minst leseforskere Shanahan og Shanahan (2012) peker på at når det er så store forskjeller mellom ulike fagdisipliners tekster både når det gjelder vokabular og språkføring, tekstoppbygging, forfatters betydning og lesernes bruk av teksten, er ikke et fagovergripende fokus på lesing tilstrekkelig når elevene skal lære å lese fag:

Content area reading prescribes study techniques and reading approaches that can help someone to comprehend or to remember text better (with little regard to type of text), whereas disciplinary literacy emphasizes the description of unique uses and implications of literacy use within the various disciplines. (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 8)

Med utgangspunkt i blant andre Shanahan og Shanahan skriver Skartveit, Hoem og Håland (2015) om å være leselærer på fagets premisser. De vektlegger at det er faglæreren som er leseeksperten i sitt fag, og at det derfor er faglæreren som best kan gi elevene en god innføring i fagets språk og hvordan fagets tekster skal leses: «I utviklinga frå novise til ekspert vil elevene truleg trenga ulike strategiar som er nært knytt til det eksplisitte for faget og ikkje til generelle lesestrategiar» (Skartveit et al., 2015, s. 66).

I sin artikkel om fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole drøfter Skaftun, Aasen og Wagner det de ser som en uavklart spenning mellom fagovergripende ferdigheter og fagenes literacy. De slår fast at det har vært arbeidet mye og godt med de fagovergripende lesestrategiene i alle fag, men at den fagspesifikke lesingen har vært viet mindre oppmerksomhet: «Tanken om at de ulike fagene har sine egne måter å arbeide med tekster på, er gjennomgående i [...] litteraturen og i dokumenter som handler om lese- og skriveopplæring i fagene. Men det er ingen overdrivelse å si

at ideen i liten grad forfølges inn i konkrete praksiser og legges til grunn for å løfte fram det som er særegent ved fagene» (2015, s. 53).

Nielsen, Gourvennec og Skaftun peker nettopp på hva som er særegent ved lesingen i norskfaget. I sin artikkel «Lesing i norsk» betegner de den fagspesifikke lesingen som dybdelesing og vektlegger fokuset på tekstlighet når de beskriver dens kjennetegn: «form, språk og struktur, fordrer en møysommelig og grundig lesing, der dynamikken mellom del og helhet, tanke og uttrykk, mellom motiv og formverk, betraktes som avgjørende for tekstens meningsproduksjon» (2014, s. 183).

Fagspesifikk lesing i norskfaget handler i særlig

«Der andre fag *braker* tekster, retter den utforskende lesingen i norskfaget seg mot *teksten som tekst*, og elevene lærer 'å lese med åpenhet for at meningen endrer seg og presiseres, samtidig som den ikke alltid når fram til entydighet eller sikkerhet. Det handler om forståelse og nødvendigheten av selv å vurdere hva som er god tolkning – altså om dømmekraft og *kritisk literacy*' (Skaftun, Aasen, et al., 2015, s. 53).»

grad om skjønnlitterær lesing. De skjønnlitterære tekstene inviterer leseren til å involvere seg i teksten og egner seg derfor godt til opplæring i dybdelesing, eller til det Judith Langer karakteriserer som en utforskende lese måte, der en «forsøker å avdekke stadig nye og mer nyanserte meningsnivå og meningssammenhenger, i teksten, mellom teksten og «verden», og mellom tekst og leser» (Nielsen et al., 2014, s. 183). Denne utforskende lese måten er ikke kun nødvendig for å få optimal tilgang til norskfagets kjernetekster, og slik forstå norskfagets egenart, men den har også overføringsverdi til andre fag. Der andre fag *braker* tekster, retter den utforskende lesingen i norskfaget seg mot *teksten som tekst*, og elevene lærer «å lese med åpenhet for at meningen endrer seg og presiseres, samtidig som den ikke alltid



→ når fram til entydighet eller sikkerhet. Det handler om forståelse og nødvendigheten av selv å vurdere hva som er god tolkning – altså om dømmekraft og kritisk *literacy*» (Skaftun, Aasen, et al., 2015, s. 53).

Den skjønnlitterære kompetansen har mange komponenter, men et overordnet perspektiv er at elevene skal lese disse tekstene slik at «tekstmeningen [...] utvikles til relevant livserfaring for leseren» (Tønnesen, 2005, s. 129). Dette fordrer at elevene både må få utøve og utvikle sin skjønnlitterære kompetansen (Aase, 2005, s. 116). Én aktivitet som gir gode muligheter både for opplevelse og for opplæring i litterære lesemåter, er den litterære samtalen. Gourvennec, Nielsen og Skaftun fremhever den litterære samtalen som en praksis som kan fremme kritisk literacy, gjennom faglig involvering og dybde, og de understreker at «det er gode grunner til å løfte frem tekstsamtale som arena for utøvelse av faglighet også nedover i grunnskolen» (2014, s. 43).

Penne understreker at nettopp mellomtrinnever, med sitt handlingsfokus, er avhengige av samtaler eller andre aktiviteter knyttet til lesingen om de skal kunne ha utbytte av mer kompliserte tekster (2003, s. 17). En annen som fremhever verdien av tekstsamtalen, er Gunnilla Molloy. Hun hevder at tekstsamtalen er en nødvendighet i litteraturarbeidet, og sier «[d]et år faktisk ingen idé att be elever i skolan «att läsa» om de inte också får möjlighet att samtala om boken» (2002, s. 154).

I en samtalsituasjon kan elevene få tilgang til «eit omgrepsapparat frå litteraturvitenskapen og eit sett av strategiar for lesing og fortolking» (Aase, 2005, s. 108) som kan fremme utforskende lesemåter. Men dette krevjer at samtalen er forberedte og strukturerte, og at elevene både får «lese og oppleve litteratur» og «lære å lese og oppleve litteratur» (Aase, 2005, s. 106). Aase er opptatt av lærerens viktige rolle i samtalen, som deltaker og som ekspert med «ei fagleg innsikt som han kan tilby elevane» (2005, s. 118). Det er avgjørende å legge til rette for samspill og samhandling slik at elevene kan få tilgang til andres respons, til alternative tolkninger og hva de selv kanskje har oversett i tekstene (Rosenblatt, 2005, s. 85). I en litterær samtale, der elevene lytter til og responderer på andres tolkninger og meninger, kan litteraturen oppleves mer utfordrende enn om en sitter alene med teksten. Også gjennom valg av tekster til felles lesning og samtale har læreren en mulighet til å utfordre elevene, med litteratur som ikke nødvendigvis oppfyller les forventningene (Aase, 2005, s. 113). Når elevene og læreren møtes i en litterær samtale, kan den enkeltes leseopplevelse bli utvidet, en kan få dypere kunnskap om enkelttekster og om litteratur generelt, og den litterære samtalen kan slik «vere avgjerande for kva danningfunksjon litteraturlesinga har» (Aase, 2005, s. 106).

SKJØNNLITTERÆRE TEKSTPRAKSISER

Forskningen på skjønnlitterære tekstpraksiser i Norge og Skandinavia er helst avgrenset til ungdomstrinnet og videregående skole. Det finnes relativt lite forskning på skolens arbeid med skjønnlitteratur på mellomtrinnet. I det følgende vil vi kort gjøre greie for tidligere forskning på disse praksisene, både i grunnskolen og i videregående skole.

Forskning på alle trinn i skolen viser at skjønnlitteratur er på vikende front i norskfaget. Røskeland hevder at «når det blir lese litteratur, er det ein tendens

«Forskningen på skjønnlitterære tekstpraksiser i Norge og Skandinavia er helst avgrenset til ungdomstrinnet og videregående skole. Det finnes relativt lite forskning på skolens arbeid med skjønnlitteratur på mellomtrinnet.»

til at det er andre perspektiv enn dei litteraturfaglege som blir lagt til grunn, både for legitimeringa og for korleis ein arbeider med litteraturen» (Røskeland, 2014, s. 204). Flere støtter opp om denne «tilstandsrapporten», og flere har forsøkt å forklare kontrasten mellom læreplanens tydelige formål med norskfagets tekstarbeid og de faktiske litteraturpraksisene (eksempelvis Aase, 2015; Aase & Kaspersen, 2012; Fjørtoft, 2013; Hamre, 2014, 2015; Hodgson, Rømning, & Tomlinson, 2012; Penne, 2012, 2013b; Sandvik & Buland, 2013; Sandvik et al., 2012; Skarstein, 2013).

I en stor undersøkelse om de skandinaviske morsmålsfagene på ungdomstrinnet og i videregående skole avdekket det at «begrunnelsene for skjønnlitteraturen i fagene er vage og uklare hos de fleste av lærerne» (Aase & Kaspersen, 2012, s. 42). Sylvi Penne viser til at lærerne i liten grad reflekterer fagdidaktisk over tekstvalg og lesemåter, men heller bruker hverdagsteorier, forstått som vage begrunnelser som dreier seg om «hva lærerne 'mener' og 'synes' eller 'tror'» (2012, s. 32). Lærerne vektlegger «nærhet og emosjonelle erfaringer [...] framfor mer konkrete mål som kan gi elevene muligheter for metaforståelse og faglig framgang», og de «velger det som fungerer i konteksten» (Aase & Kaspersen, 2012, s. 42). Penne spør om lærerne mangler «forskningsbaserte

og oppdaterte didaktiske argumenter for litteraturundervisning» (2012, s. 32).

Kari Anne Rødnes (2014) har bidratt med en oversikt over forskning på skjønnlitterært arbeid i skandinaviske klasserom. I norsk sammenheng, skriver hun, er læreplanen lite retningsgivende og meningene om litteraturarbeidet motstridende, og Rødnes peker på behovet for å gjøre lærerne kjent med kvalitativ empirisk forskning om «litteraturarbeid som både kan engasjere elever og som kan utvikle deres tekstkompetanse» (2014, s. 2). Rødnes kategoriserer forskningsbidragene, som primært består av monografier og litteraturdidak-

«Sylvi Penne viser til at lærerne i liten grad reflekterer fagdidaktisk over tekstvalg og lesemåter, men heller bruker hverdagsteorier, forstått som vage begrunnelser som dreier seg om 'hva lærerne 'mener' og 'synes' eller 'tror'» (2012, s. 32).»

tiske hånd- eller lærebøker, i erfaringsbaserte og analytiske innganger til arbeid med litteratur. De erfaringsbaserte inngangene, som i sterk grad knytter an til elevenes identitetsutvikling, dominerer. Men samtidig som forskerne finner at analytiske innganger er problematiske fordi elevene ikke motiveres eller berøres av arbeidsmåter som vektlegger kunnskap om tekstene, peker de på behov for mer systematisk opplæring i litterært arbeid. At begge de nevnte inngangene til litteraturarbeidet hører hjemme i klasserommet, fremheves som den viktigste didaktiske implikasjonen av forskningen Rødnes presenterer.

Rødnes avgrensner fokuset til ungdomstrinnet og videregående skole i sin gjennomgang av skandinavisk litteraturdidaktisk forskning. I stor grad er forskning om skjønnlitteratur i klasserommet knyttet til nettopp disse trinnene, og særlig til videregående skole (eksempelvis Aase & Kaspersen, 2012; Gourvennec, 2016; Kaspersen, 2012; Kjelen, 2013; Kulbrandstad, Danbolt, Sommer vold & Syversen, 2005; Molloy, 2002; Penne, 2012, 2013a; Rødnes, 2014; Smidt, 1988). En gjennomgang av de litteraturdidaktiske forskningsmiljøene i Skandinavia viser videre at den svenske forskningen er toneangi-

vende, og at de danske og norske bidragene er langt mer beskjedne (Kaspersen, 2012).

Som nevnt innledningsvis finnes det relativt lite forskning på skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet. Av studier før årtusenskiftet refereres det ofte til Bo Steffensen, Vibeke Hetmar og Lars-Göran Malmgren (Hetmar, 1996, 2001; Malmgren, 1997; Malmgren & Nilsson, 1993; Steffensen, 1994). Søk med søkeordene «litteraturdidaktikk», «litteraturundervisning», «skjønnlitteratur» og «mellomtrinnet» i Norart og Google Scholar, samt gjennomgang av referanser i relevante litteraturdidaktiske forskningstekster, har ført oss til én større nyere studie, nemlig til Annette Ewalds doktoravhandling *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* (2007). Ewald undersøker litteraturundervisningen i fire svenske klasserom, og hovedkonklusjonen er at den i stor grad virker tilfeldig: «Sammantaget tvingas jag konstantera att en didaktiskt medvitnen litteraturundervisning i stort sett saknas i de undersökta läskulturerna» (2007, s. 373). Lesingen i Ewalds klasserom er primært knyttet til trening i språk- og leseferdigheter og har ingen tydelige koblinger til læreplanens overordnede verdigrunnlag og demokratifokus. Elevenes individuelle lesing dominerer, og heller ikke når klassen leser sammen, legges det opp til reflekterende dialog:

I de olika litteraturdidaktiska modellerna som gestaltas i klassrummet reduceras i stor utsträckning såväl texternas potensialer som läsningsmöjligheter att bearbeta de problemområden som texterna tematiserar och/eller som elevernas läsningar aktualiserar. (2007, s. 374)

I avhandlingens siste avsnitt understrekes mellomtrinnlærernes behov for kompetanseheving i litteratur og litteraturdidaktikk.

I omtalen av norsk litteraturdidaktisk forskning og formidlingen av den viser både Rødnes og Kaspersen til *Norsklæreren*s rolle (Kaspersen, 2012, s. 60; Rødnes, 2014, s. 17). Men en gjennomgang av de til nå totalt 21 vitenskapelige artiklene i *Norsklæreren* viser at kun to av dem har fokus på mellomtrinnet, og begge disse må sies å være i randsonen av kategorien «litteraturdidaktisk forskning», da de primært består av analyser av bøker ment for «mellomtrinlesere» og kun kommer med antydninger om bruken av bøkene i undervisningssammenheng (Larsen, 2012; Larsen & Wicklund, 2013).

Foruten Sylvi Pennes rapport fra de første tre årene av litteraturformidlingsprosjektet «Inn i teksten», *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå. En undersøkelse av 10–13-åringers lesing av skjønnlitteratur* (2003) finner vi få vitenskapelige arbeider om skjønnlitterært



→ arbeid på mellomtrinnet i norske klasserom. To nyere artikler benytter litterære samtaler fra femtrinnet som eksempelgrunnlag når de diskuterer henholdsvis fagspesifikk lesing i norskfaget (Skartveit et al., 2015) og litteratursamtalens dannelsingspotensial (Ulland, 2016), men det er primært masteroppgaver som formidler et større bilde av *faktiske* skjønnlitterære praksiser på mellomtrinnet. Masteroppgavene til Haugen, Wirak og Øien er tre relevante eksempler som alle tematiserer hva mellomtrinnelevne leser og hvordan lærerne legger opp det skjønnlitterære arbeidet (Haugen, 2015; Wirak, 2008;

«I denne studien benytter vi kvalitativ forskningsmetode der vi gjennom samtaler fanger opp læreres opplevde erfaringer (Postholm, 2010, s. 7). Det overordnede metodologiske perspektivet er fenomenologi, og vi er ute etter kunnskap om læreres erfaringer med fenomenet skjønnlitterære praksiser på mellomtrinnet.»

Øien, 2009). Alle konkluderer med at dialogisk klasseromsarbeid motiverer til lesing, utvider elevenes forståelse for tekstene og gjør leseopplevelsen rikere. Øien understreker også at lærernes rolle i den litterære samtalen er avgjørende for å «åpne» tekstene for elevene. Ikke minst er det av betydning at lærerne kjenner tekstene godt, slik at de både kan følge opp elevenes innspill, bidra med egne tanker og tolkninger og legge til rette for at elevene lærer seg «å lese på måter som gjør at de kan utnytte potensialet i skjønnlitteraturen» (Øien, 2009, s. 108). Øiens lærere melder at det er vanskelig å finne tid til elevenes lesing av skjønnlitteratur og egen oppdatering på barne- og ungdomslitteratur.

Av nyere norske lærebøker i litteraturdidaktikk er det i særlig grad *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (Lillesvangstu, Tønnessen, & Dahll-Larsson, 2007), *Gutter og lesing* (Kverndokken, 2013) og *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lese-*

kompetanse hos barn og unge (Bjørvand & Tønnessen, 2012) som tematiserer litteraturarbeid på mellomtrinnet spesielt. Andre bøker om litteraturdidaktikk har et breiere perspektiv (Fjørtoft, 2014; Hennig, 2010, 2012; Jansson & Traavik, 2014).

MATERIALE OG METODE

I denne studien benytter vi kvalitativ forskningsmetode der vi gjennom samtaler fanger opp læreres opplevde erfaringer (Postholm, 2010, s. 7). Det overordnede metodologiske perspektivet er fenomenologi, og vi er ute etter kunnskap om læreres erfaringer med fenomenet skjønnlitterære praksiser på mellomtrinnet.

Artikkelforfatterne har hatt ansvar for *Leseopplæring 1 og 2*, knyttet til Kunnskapsdepartementets strategi for videreutdanning av lærere, *Kompetanse for kvalitet*, i perioden fra 2009/2010 til 2015/2016. Gjennom dette studietilbudet har vi fått kontakt med vel 150 barneskolelærere, primært fra Bergensområdet og Vestlandet, og fått del i deres tanker om arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet, både gjennom personlige møter med lærerne, gjennom skriftlige arbeidskrav og særlig gjennom nettsamtaler der studentene gruppevis samtaler om aktuelle problemstillinger med utgangspunkt i egen praksis, planverk og pensumlitteratur. Det er primært disse samtalene som danner grunnlag for vår undersøkelse om litteraturpraksiser på mellomtrinnet, slik lærerne forteller om dem. I tillegg følges en av disse samtalene opp i en fokusgruppe der lærere oppfordres til å utdype og oppklare det de har meldt i sin nettsamtale. Lærerne har blitt forklart, og har muntlig gitt sitt samtykke til, at deres uttalelser i nettsamtalene kan bli brukt i vårt forskningsøyemed, under den forutsetning at alt er anonymisert, og at ingen uttalelser på noen måte kan spores tilbake til enkeltlærere. Deltakerne i fokusgruppen har også gitt tillatelse til bruk av deres uttalelser under samme betingelser.³

Datamaterialet vårt består av 26 nettsamtaler om «Valg av litteratur og litteratur for alle» der 102 lærere deltar, 10 nettsamtaler om «Lesing i norskfaget» der 49 lærere deltar, og en fokusgruppe med tre deltakende lærere. Disse ble utfordret til fokusgruppeintervju da de var studenter det året arbeidet med denne studien startet, og de var alle spesielt engasjert i arbeidet med skjønnlitteratur (se oversikt under). Nettsamtalene er skriftlige og gjennomføres på læringsplattformen Its-learning. Gruppene er sammensatt av tre til fem lærere fra ulike kommuner, og den enkelte nettsamtale har en tidsramme på omtrent en time.⁴ En av samtalene følges opp i en fokusgruppe ledet av artikkelforfatterne. Denne sam-

³ Siden dataene kun er anonyme, er prosjektet ikke meldt til NSD.

⁴ I snitt utgjør transkripsjonen av en samtale mellom 8–10 sider.

	«VALG AV LITTERATUR OG LITTERATUR FOR ALLE» (DEN ENKELTE ELEV / FELLESLESING)		«LESING I NORSKFAGET»	
Sentrale tema i samtalene	- Tekstvalg - Begrunnelser for tekstvalg - Forfatterskap og titler		- Skjønnlitteraturens plass - Skjønnlitterære praksiser - Systematikk i opplæringen	
2010/2011	6 samtaler	25 lærere		
2011/2012	6 samtaler	23 lærere		
2012/2013	4 samtaler	13 lærere		
2013/2014	5 samtaler	19 lærere		
2014/2015	5 samtaler	22 lærere	4 samtaler	21 lærere
2014/2015			1 oppfølgings-samtale i fokus-gruppe	3 lærere + 2 forskere
2015/2016			6 samtaler	28 lærere
	26 samtaler	102 lærere	11 samtaler	49 lærere

Oversikt over nettsamtaler og samtale i fokusgruppe. Tema, år og antall samtaler og deltakere.

talen, som er delt i tre økter, varer i til sammen ca. tre timer. Samtalen er tatt opp på digital lydfil og er transkribert for analyse.

Uttalelsene i nettsamtalene er mer planlagte og i mindre grad spontane enn i en muntlig samtalesituasjon, men har ellers mange paralleller til samtaler i en fokusgruppe, og deler flere av denne forskningsmetodens styrker: Metoden er «[...] egnet til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer» (Halkier, 2010, s. 13), og den evner «å produsere konsentrerte data om et bestemt fenomen eller emne på en relativt tilgjengelig måte som ikke er særlig påtrengende overfor deltakerne» (Morgan i Halkier, 2010, s. 15). I fokusgruppen har lærerne mulighet til å konstruere mening i samhandling med både hverandre og forskerne gjennom utveksling av erfaringer og gjennom å stille spørsmål til hverandre (Wibeck, 2011, s. 16):

[S]lik oppstår det muligheter for å undersøke ikke bare hva gruppedeltakerne synes om det aktuelle emnet, men også hvordan de beskriver erfaringene og meningene sine, og hvilke argumenter som ligger til grunn for standpunktene deres. Med andre ord gir fokusgruppene samtidig et bredt meningskart og dybde i analysen av menneskers forståelse, meninger og erfaringer. (Wibeck, 2011, s. 16)

Til forskjell fra fokusgruppene deltar ikke forskerne i nettsamtalene, men har likevel lagt premissene for samtalene gjennom valg av problemstillinger og oppføring av pensumlitteratur. Nettopp det at nettsamtalenes primære intensjon er målstyrt lesing av pensumlitteratur og erfaringsutveksling mellom lærerne, ikke deltakelse i et forskningsprosjekt, mener vi tilfører datamaterialet ekstra styrke. Vi får bedre tilgang til lærernes opplevelser og beskrivelser av egen praksis og refleksjo-



→ nene deres rundt denne praksisen når de diskuterer seg imellom, enn når de skal svare for seg overfor forskere som har en særlig kompetanse om hva litteraturpraksiser «kan og bør være».

Nettsamtalene i datamaterialet har lesing av skjønnlitteratur som fellesnevner. I samtalene om «Valg av litteratur og litteratur for alle» utveksler lærerne erfaringer om hvilke tekster eller bøker de velger til den enkelte og til alle, og i samtalene om «Lesing i norskfaget» drøfter lærerne hvilke litteraturpraksiser de legger opp til og hvorvidt det arbeides systematisk med de skjønnlitterære tekstene. Samtalene om «Valg av litteratur og litteratur for alle» tar utgangspunkt i pensumlitteratur som tegner opp et skille mellom lesestimulering og leseoppdragelse. Lesestimulering defineres her som alt det arbeidet som legges ned i «å gi elevene lyst til å lese, og å vekke elevenes nysgjerrighet og interesse», mens leseoppdragelse «tar utgangspunkt i et ønske om at elevene skal kjenne kulturarven, ulike sjangre, bestemte forfattere og litterære fenomener», og er slik en del av skolens dannelsingsoppdrag (Hoel, 2008, s. 185). Med andre ord skal leseoppdragelsen legge til rette for utvikling av litterær kompetanse. Samtalene om «Lesing i norskfaget» har et mer praksisnært utgangspunkt. Her vises det til erfaringer med at arbeid med leseforståelse helst knyttes opp mot fagtekstlesing, og lærerne blir utfordret på hvilken plass skjønnlitteraturen har i norskklasserommet når elevene skal utvikle sin evne til å «forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangre» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Det er mange lærerstemmer representert i samtalerne, men vi velger å registrere hvor ofte noe er nevnt på samtalenivå. Slik er det ikke den enkelte lærers praksis som står i fokus, men samtalerne gir oss snarere et bredt bilde av skjønnlitterært arbeid på mellomtrinnet, slik lærerne formidler det. Utsagn som enkeltlærere bringer inn i samtalen, men som ikke blir blitt fulgt opp, er i liten grad tatt hensyn til; kun unntaksvis blir disse presentert. Vi fokuserer på hva som er dialogisk etablert i samtalerne, forstått som at minst to deltakere har behandlet temaet i minst tre replikker der de responderer på hverandres utsagn (Linell, 2009). Med andre ord setter vi søkelyset på hva som får oppmerksomhet i samtalerne, dette uavhengig av våre innledende spørsmål og føringer. Vi vektlegger videre uttalelser om faktisk litteraturarbeid og tar ikke hensyn til utsagn om hva som hadde vært kjekt å prøve ut eller referanser til hva pensumlitteraturen sier er god litteraturundervisning, selv om dette får mye plass i noen av samtalerne.

I innholdsanalysen av nettsamtalene og den transkriberte fokusgruppesamtalen kondenserer vi mengden av utsagn til analyserbare enheter for så å kategorisere uttalelsene (Coffey & Atkinson, 1996, s. 26). Når lærerne

eksempelvis uttaler at *det er viktig med bøker som elevene tenner på*, kodes dette som 'må tenne', og *jeg synes elevene skal få glede seg over bøkene* kodes som 'glede'. Begge disse uttalelsene kategoriseres deretter som «leselyst». Kategoriene er både teori- og empiridrevne, og de er modifisert gjennom flere gjennomlesninger av materialet (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Når begrunnelsene for lærernes litteraturpraksiser blir systematisert, blir eksemplvis forhåndsdefinerte, teoridrevne kategorier som «leselyst» og «leseoppdragelse» supplert med kategoriene «kompetanse» og «læreplan». Kodene blir også behandlet kvantitativt for å synliggjøre mønstre og trender i materialet (Weber i Cohen et al., 2011, s. 564).

«Når samtalerne dreier seg om valg av bøker til individuell lesing, er leselyst hovedbegrunnelsen i nærmere 70 % av samtalerne om 'Valg av litteratur og litteratur for alle'. Lærerne er opptatt av at elevene skal finne bøker som er fengende og som *treffer dem*.»

FUNN

I samtalerne finner vi interessante ulikheter i praksis når det gjelder individuell lesing og felles arbeid med tekster. Funnene er derfor systematisert under følgende overskrifter: 'Tekstvalg og lesemåter når elevene leser på egenhånd' og 'Tekstvalg og lesemåter når klassen leser sammen'. Under disse overskriftene skriver vi både om valgene lærerne gjør, og om deres begrunnelser for valgene. I presentasjonen av funnene fokuseres det på trender og mønstre, altså representative utsagn. Enkelte funn blir tallfestet for å synliggjøre frekvensen.

Tekstvalg og lesemåter når elevene leser på egen hånd

Når samtalerne dreier seg om valg av bøker til individuell lesing, er leselyst hovedbegrunnelsen i nærmere 70 % av samtalerne om «Valg av litteratur og litteratur for alle»⁵. Lærerne er opptatt av at elevene skal finne bøker som er fengende og som *treffer dem*. En lærer formulerer det slik: *Jeg mener det er viktigst for oss i barneskolen å få elevene til å «tenne» på bøker*. Det er viktig at bøkene fungerer, og det forklares nærmere med at bøkene må være underholdende, morsomme og spennende; lesingen bør

gi gode opplevelser og *kos*. Også i halvparten av samtalen om «Lesing i norskfaget»⁵ er dette oppe som tema.

Rett bok til rett leser et mantra som går igjen. 19 av de 26 samtalen om litteraturvalg har dette som et tema. Også flere av samtalen om litteraturpraksiser tar opp at bøkene må passe til den enkelte leser. Lærerne vektlegger at bøkene må være tilpasset elevenes leseferdigheter og interesser, og det er guttene og de lesesvake som oftest blir fremhevet.

I flere av samtalen pekes det på at det er viktig med et rikt utvalg litteratur, og lærerne begrunner dette med at elevene må ha mye å velge mellom, slik at de kan finne noe de liker. Noen viser også til kompetansemål i læreplanen der det er snakk om «et bredt utvalg» og «et variert utvalg» tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lærerne veileder elevene i valg av litteratur ut fra hvordan de kjenner elevenes interesser og lesenivå, men det forekommer også at elevene blir sendt til biblioteket med beskjeden *finn deg en selvvalgt bok i leselekse*. I noen samtaler utveksler lærerne tips om konkrete titler som de har erfaring med at elever liker. Det er forholdsvis få spesifikke titler i materialet som omhandler individuell lesing. 48 ulike titler eller forfattere er nevnt, de fleste bare én gang, men noen går igjen: Roald Dahls og Astrid Lindgrens navn og bøker dukker opp i flest samtaler, dernest er det Maria Parr og Bjørn Sortland som oftest blir referert til.

I de fleste samtalen om litteraturvalg fremheves bibliotekarens viktige rolle i arbeidet med å finne gode tekster til den enkelte elev, og i noen samtaler kommer det frem frustrasjon over at ressurser til bibliotek og bibliotekar blir nedprioritert. Mange av lærerne gir uttrykk for at de ikke har tid til å holde seg oppdatert på nyere barne- og ungdomslitteratur.

Det settes av mye tid til individuell lesing på mellomtrinnet. Noen forteller om 20–30 minutter hver dag, andre om «Lesekvarten», et kvarters lesing hver dag. I noen få samtaler nevnes ulike leseaksjoner der det settes av enda mer tid til lesing. Lærerne formidler at en ønsket effekt er økt motivasjon og lyst til videre lesing.

I ni av de elleve samtalen der vi etterspør litterære praksiser, er det et etablert tema at elevene må få *være i fred* med bøkene sine, at det har stor verdi å få *forsvinne inn i bokenes verden: Det er bra at elevene får slike oasar i skulekvardagen, der ein berre kan lene seg tilbake og draume seg vekk i ei god bok*, er et representativt utsagn. Et annet er at *det kan ødelegge litteraturopplevelsen hvis det ligger krav der hele tiden om å gjøre noe mer*. Kun i tre av samtalen gis det uttrykk for at lesingen etterfølges av arbeidsoppgaver som bokmeldinger eller leselogg, og

da knyttet opp mot leseaksjoner. I all hovedsak begrunner lærerne lesestundene med at de utelukkende er *for kosens del*, som en lærer sier: *det de leser blir jo ikke fulgt opp på noen som helst måte*. Samtidig som det positive ved uforstyrret litteraturlesing understrekes, er mange opptatt av at *skjønnlitteraturen blir stående i skyggen av ALT det andre vi må gjøre*.

Tekstvalg og lesemåter når klassen leser sammen

Elevenes individuelle lesing vies klart mest oppmerksomhet i samtlige nettsamtaler, men lærerne har noen flere begrunnelser for tekstvalgene knyttet til høytlesing enn til elevenes egen lesing. Gjennomgående gjelder det at også tekstene som leses høyt, må *fungere*; de skal *treffe* flest mulig, det leses *for kosens del*. De mange begrunnel-

«I 13 av de totalt 37 samtalen snakkes det om å velge tekster eller bøker med tema som er aktuelle og viktige å snakke om og reflektere over, som mobbing og vennskap, eller bøker med gode rollemodeller.»

sene for de viktige og gode fellesopplevelsene blir imidlertid supplert med et knippe begrunnelser av mer leseopdragende karakter. Mange av lærerne melder at de benytter høytlesningsstundene til å formidle bøker de mener elevene bør kjenne til, og i enda større grad enn når det gjelder individuell lesing, er det Roald Dahl og Astrid Lindgren som blir fremhevet. Disse forfatterne er nevnt, ofte knyttet til flere spesifikke titler, i 22 av de 26 samtalen om litteraturvalg. Flere av bøkene deres betegnes som *klassikere som lever i beste velgående*.

I 13 av de totalt 37 samtalen snakkes det om å velge tekster eller bøker med tema som er aktuelle og viktige å snakke om og reflektere over, som mobbing og vennskap, eller bøker med gode rollemodeller. Selv om det ikke er et dialogisk etablert tema i noen samtale, finner vi noen få eksempler på at enkeltlærere leser *mer utfordrende* tekster høyt, slik at alle elevene kan få del i disse. Én lærer understreker at det er viktig å lese bøker som elevene ikke finner fram til selv: *Elevene mine velger*

⁵ Heretter også omtalt som samtale om litteraturvalg.

⁶ Heretter også omtalt som samtale om litteraturpraksiser.



→ spenningslitteratur. Det blir da viktig for meg som lærer å finne bøker som veier litt opp for dette som også kan gi et tilskudd til kulturarven. En lærer skiller seg enda tydeligere ut med en mer omfattende begrunnelse for tekstvalg:

[...] det er viktig at de sentrale tekstene vi jobber med, er tekster som er karakteristiske for sin sjanger og at elevene ved å lese dem får del i en felles kulturarv som kan hjelpe dem til å forstå både fortid og fremtid bedre. Slike tekster kan gi elevene bedre evne til å forstå ordtak og ordspill som brukes i ulike situasjoner, både i seriøse taler og i humoristiske innslag [...] Jeg mener det er viktig å arbeide med tekster som har en viktig betydning for elevenes liv her og nå, noe som de kan kjenne seg igjen i, og som kan hjelpe dem til å takle situasjoner i sitt liv.

«I halvparten av alle samtaler er det likevel et etablert tema at det samtales om bøkene eller tekstene som leses, men bare i halvparten av disse igjen uttrykkes det at slike samtaler har definerte mål om å utvikle elevenes litterære kompetanse.»

I mange av samtaler vektlegges det at en engasjert formidling har avgjørende betydning for leseopplevelsen, og at det derfor velges tekster eller bøker som lærerne har et godt forhold til selv. Noen leser sine egne «barn-domsfavoritter» som Heidi, Den hemmelighetsfulle hagen og Frendelos.

I noen samtaler løftes det fram at elevene må få være med på å velge høytlesingsbok. Elevene ønsker seg gjerne en bok fra en populær serie, og lærerne melder at dette er god lesestimulering fordi mange tar fatt på hele serien i etterkant.

I enkelte av samtaler om litteraturvalg er det ramset opp en hel del titler som tips til hva som fungerer, men i snitt er det bare nevnt 1–2 boktitler per samtale. Det er i tillegg nevnt noen forfatterskap og enkelte bokserier. Det meste er nevnt kun én gang, men noe opptrer oftere: Vigdis Hjorts Anne + Jørgen = sant, Bjørn Sortlands mysteriebøker, Jo Nesbøs bøker om Doktor

Proktor, Marit Nicolaysens serie om Svein og rotta, Francesca Simon sine bøker om Rampete Robin og flere av spenningsbøkene til Arne Svingen; elevene koser seg gløgg i hel med disse bøkene som flere gir betegnelsen slagere. Av nyere bøker er Maria Parrs Tonje Glimmerdal og Vaffelhjarte klare høytlesingsfavoritter. I 19 av de 26 samtaler om tekstvalg blir disse løftet frem som morsomme, velskrevne og populære bøker.

Når samtaler dreier seg om litteraturpraksiser, gjelder det som for den individuelle lesingen, at tekstene får være i fred: når vi les skjønnlitterære bøker, er det [...] ofte vi berre les teksten utan å arbeide meir med den og dette gjør vi for å kose oss, ikke for å lære noe. I samtaler kommer det tydelig fram at høytlesing på mellomtrinnet kan karakteriseres som «matpakkelesing».

I halvparten av alle samtaler er det likevel et etablert tema at det samtales om bøkene eller tekstene som leses, men bare i halvparten av disse igjen uttrykkes det at slike samtaler har definerte mål om å utvikle elevenes litterære kompetanse. Foruten mer spontane samtaler om bøkene er det helst bokmeldinger som trekkes fram som litterært arbeid: Mykje av etterarbeidet etter ein har lese ei bok, er ei enkel bokmelding. Enkeltlærere forteller om litterært arbeid som sjangerlære og arbeid med litterære virkemidler, men ikke uten å samtidig poengtere at dette arbeidet ikke må ødelegge leseopplevelsen:

Elevene må også lære om t.d. personskildringar, kva som er budskapet og andre litterære virkemiddel, men dette må ikkje prege lesinga heile tida. For meg er det viktig at dei får lesa for opplevinga si skuld; [...] vi skal ikke analysere bøkene «i hjel» selv om vi av og til skal snakke om litterære virkemidler. [...] Noen bøker synes jeg vi skal la elevene glede seg over, uten å analysere dem i etterkant.

I samtlige samtaler som tar opp temaet systematisk arbeid med lesestrategier, understrekes det at dette hovedsakelig er knyttet til saktekster: Det er en helt klar tendens til at systematisk arbeid med lesestrategier brukes mest på faglitterære tekster. Det vises til skolens leseplaner og leseverkene som helst knytter lesestrategiarbeid til disse tekstene. Når lærerne unntaksvis skriver om lesestrategier i arbeidet med skjønnlitteraturen, er det tydelig at det er strategibruken, ikke teksten eller utvikling av litterær kompetanse, som står i fokus. Samtidig peker flere på at det jobbes grundigere med de skjønnlitterære tekstene etter innføring av kartleggingsverktøyene Leselos eller SOL, etter at nyere leseverk er tatt i bruk, og i forbindelse med leselestasjonsjoner som Bokslukerprisen og Tid for ti.

Lærerne gir flere forklaringer på hvorfor de skjønnlitterære tekstene i stor grad har fått være i fred.

At leseopplevelsen må være det sentrale, er den vanligste forklaringen, men mangel på tid og for mange elever med ulike behov er også framtrepende forklaringer. Rammefaktorene setter altså begrensninger for det skjønnlitterære arbeidet. Det vises også til føringer i planverk, lokale leseplaner og nasjonale prøver. Lærerne mener at disse i liten grad fokuserer på de skjønnlitterære tekstene, og at de dermed *settes i skyggen*: [...] *jeg føler veldig på at jeg har mye annet jeg må rekke i forhold til egen årsplan og kunnskapsløftet og eg opplever det vanskelegare og meir tidkrevjande å jobbe med slike tekstar – og vektlegg arbeid som gjev målbare resultat.*

I over halvparten av alle 37 samtalen er lærerne opptatt at de har behov for bedre kompetanse når det gjelder leseopplæring på det skjønnlitterære feltet. En sier: *Jeg kjenner jeg mangler noen verktøy, en annen: Her trenger jeg mye trening!* I flere av disse samtalen kommer det fram at mange savner retningslinjer og planer for systematikk i arbeidet med skjønnlitteraturen.

Det går igjen at videreutdanningen i lesing har kastet nytt lys over klassens lesing og arbeid med de skjønnlitterære tekstene. Særlig har mange festet seg ved leserorienterte tilnærminger som kan gjøre litteraturarbeidet relevant for elevene og gi dem *bedre forståelse for seg selv og andre i møte med teksten*. Når dette tema diskuteres spesielt, handler det om hvordan mange lærere ønsker å endre de skjønnlitterære tekstpraksisene i sine klasserom.

I alle samtalen om litteraturpraksiser diskuteres det hva pensumlitteraturen sier om arbeid med skjønnlitteratur, hvordan man *kan* arbeide med litteratur og hvordan en *ønsker* å drive med litteraturarbeid på mellomtrinnet. Mange fremhever her den litterære samtalen og mulighetene den gir både til å utvikle litterær kompetanse, men også til å utvikle muntlige ferdigheter: *Gjennom å delta i samtalen blir de sett og anerkjent, noe som igjen kan gi selvtillit til å våge å ta ordet, dele sine tanker og meninger. De lærer også å lytte til andre.*

SKJØNNLITTERÆRE TEKSTPRAKSISER PÅ MELLOMTRINNET. OPPSUMMERING OG DISKUSJON

Flere forskere viser til at det leses lite skjønnlitteratur i grunnskolen (Røskeland, 2014, s. 202). Funnene våre gir et annet bilde: Det leses mye skjønnlitteratur på mellomtrinnet, men elevene leser for det meste på egen hånd. Lærerne begrunner dette med betydningen av gode leseopplevelser. Elevene må få lese noe de liker, noe de er interessert i. Når det fremheves at enkeltelevne må finne rett bok og helst være i fred med denne, er det ikke vanskelig å forstå at det blir mye individuell lesing. Mer overraskende er det at også når klassene leser sammen, handler det om *skjønnlitteratur for kosen*; det er lite av felles oppmerksomhet og arbeid rundt tekstene. Her

gjelder det samme som for individuell lesing: *Det skal fungere!* Tekstene skal engasjere, være morsomme og spennende. De må handle om noe elevene interesserer seg for eller om noe de kan kjenne seg igjen i.

Mellomtrinnlærere melder med andre ord at skjønnlitteraturen fortsatt har stor plass i norskfaget, men lesingen er privatisert. Dette gjelder både for lesing på egen hånd og for felles lesing. Lærerne hevder at elever som leser noe de liker og får være i fred med, får gode leseopplevelser og dermed utvikler leselyst og -ferdigheter. Lærerne gir samme begrunnelser for valg og arbeid med enkel serielitteratur som for prisbelønte bøker. Bruk av Maria Parrs *Tonje Glimmerdal* kan tjene som et glitrende eksempel. I nettsamtalen trekkes denne boken frem som en ypperlig høytlesningsbok. Lærerne uttrykker stor begeistring for boken, men hovedbegrunnelsene for å lese den, er at den er morsom. Når den i tillegg er på nynorsk, blir det en positiv bonus: *Morsom bok. Kreativt språk!!; Eg synest det er herleg å lese god nynorsk.* Litteraturvitere har omtalt *Tonje Glimmerdal* som en bok som viser sin kvalitet både gjennom tema som utfordrer leserne intellektuelt og etisk, og gjennom et språk som glitrer, rører og sjokkerer (Birke-

«Mellomtrinnlærere melder med andre ord at skjønnlitteraturen fortsatt har stor plass i norskfaget, men lesingen er privatisert.»

land & Mjør, 2012, s. 161–162). Men det boken byr på av muligheter for i fellesskap å utvikle litterær kompetanse, blir altså liggende urørt.

Som Ewalds lærere (2007) utnytter heller ikke våre 133 mellomtrinnlærere litteraturens potensial. I stor grad er didaktisk bevissthet omkring litteraturvalg og lesemåter erstattet av hverdagsteori (Penne, 2012, s. 32). Selv når lærerne i fokusgruppen utfordres ytterligere til å utdype begrunnelsene sine, vektlegges *kos* og mengdelesing framfor litteraturfaglige mål. Elevene mangler altså ikke litterære leseerfaringer, men disse blir ikke benyttet, verken i et dannelsingsperspektiv eller i et leseopplæringsperspektiv med målsetning om å utvikle kritisk literacy. Det vesentlige er at elevene får lese tekster som er subjektivt relevante, ikke å legge til rette for opplæring i lesemåter som bidrar til at tekster *får* subjektiv relevans (Larsen, 2005, s. 97).



→ Lærerne viser gjerne til *Kunnskapsløftet* når de begrunner tekstvalg og lesemåter, og da refererer de til kravet om tilpasset opplæring og kompetansemål. De viser ikke til formål med faget eller til beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet i norsk. Som Ewald (2007, s. 374) fant i sin undersøkelse om litteraturpraksiser i svenske klasserom, finner heller ikke vi at våre lærere gjør tydelige koblinger til læreplanens overordnede mål. Under formål for norsk i læreplanen beskrives faget som «sentralt [...] for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling», og lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal «utvikle evnen til kritisk tenkning». Læreplanen understreker også at «å kunne lese i norsk [...] innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft [...] og å kunne forholde seg kritisk og selv-

«Men en praksis der elever i hovedsak selv velger tekster, og får være 'i fred med' tekstene, og som ikke tar hensyn til det overordnede formålet med faget, kan 'komme til å undergrave norskfagets dannelsingsprosjekt' (Aase, 2015, s. 38).»

stendig til de leste tekstene» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lærernes lesing av læreplanen med utelukkende fokus på krav om tilpasset opplæring og kompetansemål kan forklare hvorfor de bruker faglitteraturen *for å lære, skjønnlitteratur for kosen*. Kompetansemålene for mellomtrinnet oppfordrer i liten grad til utforskende lese-måter. På mellomtrinnet gir disse kun retningslinjer om at elevene skal lese «et bredt utvalg», «et variert utvalg» og «ulike sjangre», samt «presentere egne tolkninger» og «vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Men en praksis der elever i hovedsak selv velger tekster, og får være «i fred med» tekstene, og som ikke tar hensyn til det overordnede formålet med faget, kan «komme til å undergrave norskfagets dannelsingsprosjekt» (Aase, 2015, s. 38). Fokus på kompetansemålene kan paradoksalt nok forklare hvorfor den litterære kompetansen sjelden blir et uttalt mål for lesing i norsk på mellomtrinnet.

Læreplanens formuleringer om at norskfaget skal kunne bidra til danning, kulturforståelse og identitetsutvikling, er uttrykk for ambisiøse mål for mellomtrin-nelever. Men fagspesifikt arbeid med skjønnlitteraturen kan gi mulighet for å nærme seg slike ambisiøse mål. Utforskende lesemåter og litterære samtaler som inkluderer og involverer elevene (Langer, 2011 [1995]; Rosenblatt, 1995 [1938]), kan åpne opp tekster og gi elevene litterær kompetanse og fremme kritisk literacy. Slike samtaler utfordrer elevene både til å argumentere for sin forståelse av teksten samt revurdere den i møte med andres forståelse: «Ved å lytte til andres synspunkter kan ens egne perspektiver utvides, og ny mening, innsikt og forståelse kan bli skapt» (Sommervold, 2011, s. 35). God litteraturundervisning kan slik være leseopplæring som «realiserer de mest sentrale ambisjonene for *Fremtidens skole*: undervisning rettet mot problemløsning og dybdelæring» (Skafun, Aasen et al., 2015, s. 58).

«SKJØNNLITTERATUR FOR KOSEN»?

Flere har pekt på at det nå er en «besøkelsestid for litteraturarbeidet innenfor norskfaget, men også en tid for alvorlig gjennomtenkning av hva dette arbeidet i skolen kan og bør være» (Skafun, Karlsen et al., 2015, s. 19). Lesestimulering og leseoppdragelse trenger ikke være *et skille mellom mer eller mindre «verdifulle» lesing [...]. Ved å skape et lesefelleskap gjennom høytlesing vil en kunne arbeide både med lyst og danning. Det ene utelukker ikke det andre!* Men dette innebærer at lærere får syn for at litteraturen ikke bare skal leses og oppleves, elevene må samtidig «lære å lese og oppleve litteratur» (Aase, 2005, s. 106).

Rødnes påpeker at det er behov for at lærerne i ungdomsskolen og videregående skole supplerer de erfaringsbaserte inngangene til litteratur som knytter an til elevens identitetsutvikling, med analytiske arbeidsmåter som vektlegger tekstkompetanse (2014). På bakgrunn av det våre lærere rapporterer om valg av litteratur og lese-måter, både for den enkelte og for klassen, vil vi peke på at dette også gjelder for mellomtrinnlærere. I tillegg kan kunnskap om lese-teori som skiller mellom fagovergripende og fagspesifikk leseopplæring, føre til en helhetlig lesing av læreplanen, med fokus på både formål og mål, og gi faglige argumenter for å bruke tid på skjønnlitteratur, både til lyst og læring, kos og danning. ●

LITTERATURLISTE

Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen & Laila Aase (Red.), *Kultur møte i tekster. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Aase, L. (2015). Noen diskurser i norskfaget 1970–2010. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 39, 33–38.
- Aase, L., & Kaspersen, P. (2012). Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 35 (4), 35–44.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning / Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A.-M., & Tønnesen, E. S. (Red.). (2012). *Den andre leseopplæringen. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). London: Routledge.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. (Doktorsavhandling i svenska med didaktisk inriktning), Malmö högskola.
- Fjørtoft, H. (2013). Nærlesing på ungdomstrinnet. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 37 (4), 18–24.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gourvennec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *The Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–18.
- Gourvennec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I Atle Skaftun, Per Henning Uppstad & Arne Johannes Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739–2013*. (Doktoravhandling for Ph.d.-graden), Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium, Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Hamre, P. (2015). Norskfaget og skjønnlitteraturen – rise and fall? *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 39 (1), 16–23.
- Haugen, J. (2015). "Læreren kunne ha anbefalt flere bøker". *En kvalitativ studie av hvordan man kan motivere elever til å lese mer skjønnlitteratur*. (Masteroppgave i nordisk litteratur), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpedagogik og elevfaglighet. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskap set fra en almenpedagogisk position. Del 1 og 2*. (Doktorafhandling), Danmarks lærerhøgskole, København.
- Hetmar, V. (2001). "Jeg vidste ikke at stjernerne kunne le". Om litteraturundervisning på mellomtrinnet. I Per Olav Kaldestad & Karin Beate Vold (Red.), *Årboka Litteratur for barn og unge* (s. 9–19). Oslo: Samlaget / Norsk barnebokinstitutt.
- Hodgson, J., Rømning, W., & Tomlinson, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet: sluttrapport (Vol. 4). Bodø: Nordlandsforskning.
- Hoel, T. (2008). Lesing og leseaktiviteter. I Trude Hoel, Elisabeth Tallaksen Rafste & Tove Pemmer Sætre (Red.), *Opplevelse, oppdagelse, opplysning* (s. 166–222). Oslo: Biblioteksentralen.
- Hoem, T. F. (2014). Å bevege seg i tekster og sette tekster i bevegelse. I Kjersti Lundetræ & Finn Egil Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 243–262). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Håland, A., & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 21–36.
- Jansson, B. K., & Traavik, H. (Red.). (2014). *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I Sigmund Ongstad



- (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 47–75). Oslo: Novus Forlag.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, daning og kompetanse*. (Doktoravhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kulbrandstad, L. I., Danbolt, A. M. V., Sommervold, T., & Syversen, E. M. (2005). *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærerne ser det*. Vallset: Oplandske Bokforlag ANS.
- Kverndokken, K. (Red.). (2013). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget / Landslaget for norskundervisning.
- Langer, J. (2011 [1995]). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* (2. utg.). New York: Teachers College Press.
- Larsen, A. S. (2012). Skrekk og gru i barnelitteraturen. Spredte nedslag i norsk barneskrekk. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 35 (3), 36–48.
- Larsen, A. S., & Wicklund, B. (2013). "Det var ikke Den hellige ånd. Det var bæsj." Erlend Loes *Kurthy* og barneleseren. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 36 (2), 45–53.
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen & Laila Aase (Red.), *Kultur møte i tekster. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 88–105). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S., & Dahll-Larsson, H. (Red.). (2007). *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget / Landslaget for norskundervisning.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Malmgren, L.-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G., & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar - om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. (Doktoravhandling), Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm.
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F., & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I Atle Skaftun, Oddny Judith Solheim & Per Henning Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181–198). Oslo: Cappelen Damm.
- Penne, S. (2003). *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå. En undersøkelse av 10–13-åringers lesing av skjønnlitteratur*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N.E. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den?* Oslo: Novus forlag.
- Penne, S. (2013a). Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. I Norunn Askeland, Eva Maagerø & Bente Aamotsbakke (Red.), *Læreboka : studier av ulike læreboktekster* (s. 33–47). Trondheim: Akademika.
- Penne, S. (2013b). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I Dagrunn Skjelbred & Aslaug Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 43–54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. (1995 [1938]). *Literature as Exploration* (5 utg.). New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. (2005). *Making meaning with texts. Selected essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8 (1).
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteratur og litteraturfaget i skolen. I Heming Gujord & Per Arne Michelsen (Red.), *Norsk litterær årbok 2014* (s. 195–211). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2013). Vurdering i skolen. Operasjonalisering og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning.
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S., & Buland, T. (2012). Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelse. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary

- nary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32 (1), 7–18.
- Skaftun, A., Aasen, A. J., & Wagner, Å. K. H. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtiden skole - en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 39 (2), 50–60.
- Skaftun, A., Karlsen, O., & Syversen, E. M. (2015). Litteratur og læring - om faglighet for fremtiden. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 39 (4), 14–21.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (Doktoravhandling), Universitetet i Bergen.
- Skartveit, B. S., Hoem, T. F., & Håland, A. (2015). Kva vil det seia å vera leseleiar på faget sine eigne premissar? *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 39 (2), 61–72.
- Smidt, J. (1988). *Seks lesere på skolen: Hva søkte, hva fant de?* (Doktoravhandling), Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 35 (4), 32–41.
- Steffensen, B. (1994). *Når barn leser fiksjon. Grunnlaget for den nye litteraturpedagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Tønnesen, E. S. (2005). Å bygge kultur for lesing. I Årboka *Litteratur for barn og unge* (s. 127–137). Oslo: Det Norske Samlaget / Norsk barnebokinstitutt.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2 (3), 97–110.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/>.
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon - om å fange opp samspeillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppetudier. I Katrine Fangen & Ann-Mari Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 15–36). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wirak, M. I. L. (2008). *En barnebok i klasserommet: didaktisk strategi, respons og meningsutbytte*. (Masteroppgave i norskdidaktikk), Universitetet i Oslo.
- Øien, M. B. (2009). *Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt. En studie av to metoder fra "Teksten i bruk"*. (Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, litteratur og språk), Universitetet i Oslo.

Foreslå kandidater til LNU-prisen!



Medlemmer i LNU kan foreslå priskandidater ved å sende inn navn og en kort begrunnelse (250 ord) til lnu@norskundervisning.no innen 10. januar 2018.

Statutter

Vinneren av LNU-prisen utpekes av styret i LNU og kan tildeles:

- en person som har betydd mye for utviklingen av norskfaget
- en person som har utmerket seg gjennom forbilledlig didaktisk praksis i norskfaget
- en person som gjennom utstrakt og langvarig formidling har bidratt særlig til å spre kunnskap om norsk språk og/eller litteratur, eller kunnskap om undervisning i dette.
- en forfatter eller en institusjon som har levert viktige bidrag til norskfaget

Tidligere vinnere: Ove Eide (2014), Jon Smidt (2015), Frøydis Hertzberg (2016) og Tone Vindegg (2017). Prisen deles ut på LNUs landskonferanse 2018.