



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

tXt-aksjonens lærerveiledninger 2014-2021: Litteratursyn og bruk

En studie av tXt-aksjonens lærerveiledninger

Silje Hansen

Masteroppgave i norskdidaktikk, mai 2022

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min utdanningsperiode ved UiT – Norges Arktiske Universitet. Det har vært fem lærerike år som jeg med glede tar med meg videre i læreryrket. Tusen takk til informantene som har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne studien. Takk for at dere tok dere tid i en ellers travel hverdag. Takk til Foreningen !les, og tXt-aksjonens leder Ole Storø. Takk for ditt engasjement og for at du ga meg tilgang til aksjonens tidligere lærerveiledninger.

Tusen takk til kjæresten min som alltid har troen på meg, selv i mine mest kaotiske øyeblikk. Tusen takk til mamma og pappa for at dere alltid har stilt opp og støttet meg. Tusen takk til min godeste svigermor Ragnhild, for mange verdifulle samtaler og x-antall timer med korrekturlesing. Tusen takk til mine beste venner som har vært der når jeg har trengt en pause fra masterarbeidet, og spesielt takk til deg Marthe. Takk for at du har gjort studietilværelsen til det beste. Ditt vennskap har vært avgjørende.

Og sist, men ikke minst, tusen takk til min veileder, Morten Bartnæs. Takk for dine konstruktive tilbakemeldinger, din brede kunnskap og ditt enestående engasjement.

Tromsø

Mai 2022

Silje Hansen

Sammendrag

Målsetningen med denne studien er å undersøke hvilket litteratursyn som kommer til syne i tXt-aksjonens lærerveiledninger, og hvordan ulike lærere bruker disse. Flere undersøkelser antyder at elevene i dag leser mindre enn før, noe som har gitt begrepet leselyst en ny form for relevans. Foreningen !les utarbeidet tXt-aksjonen i 1998, med det formål om å fremme leselyst hos elever i ungdomsskolen. Studiens problemstilling er:

Hvilke litteratursyn fremmes i tXt-aksjonens lærerveiledninger, og hvordan bruker et utvalg lærere disse?

Prosjektet baserer seg på en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder for innsamling av empiri. Kombinasjonen av et kvantitativt spørreskjema og kvalitative intervjuer gir innblikk i ulike læreres bruk av tXt-aksjonen. I tillegg har jeg brukt en kvalitativ teoridrevet dokumentanalyse for å analysere aksjonens lærerveiledninger fra 2014, 2017 og 2021. Funnene viser at informantene i stor grad bruker både tXt-aksjonens antologi og lærerveiledninger som inspirasjon til egen undervisning, og ikke som et selvstendig opplegg. Det kan altså tenkes at elevene går glipp av et viktig aspekt ved aksjonen – eller også at det er en diskrepans mellom disse ressursene og aksjonens øvrige målsetninger. Analysen av lærerveiledningene viser også at det kan se ut til at aksjonen har beveget seg fra en individuell tilnærming til tekst mot en mer kollektiv orientering. Dette viser seg blant annet ved at andelen av individuelle oppgaver i lærerveiledningene har gått ned fra 44 % i 2014 til 26 % i 2021.

Selv om funnene angående læreres bruk av tXt-aksjonen ikke er generaliserbare, vil de kunne gi innblikk i noen, kanskje typiske, former for bruk av aksjonen. Aksjonens lærerveiledninger består blant annet av flere oppgavetyper som blant litteraturredaktikere trekkes frem som effektive metoder når det gjelder etablering av leselyst, og det er derfor tankevekkende at flere lærere rapporterer at disse ikke brukes.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema.....</i>	<i>2</i>
1.2	<i>Tidligere studier.....</i>	<i>3</i>
1.3	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i>	<i>4</i>
1.4	<i>Oppgavens oppbygging.....</i>	<i>5</i>
2	Teoretisk tilnærming.....	6
2.1	<i>Leselyst som begrep.....</i>	<i>6</i>
2.1.1	<i>Motivasjonsbegrepet.....</i>	<i>8</i>
2.2	<i>Hvordan forholder skolen seg til leselyst-begrepet?.....</i>	<i>8</i>
2.2.1	<i>Skolens litteraturbegrep.....</i>	<i>9</i>
2.3	<i>Aksjoner med mål om å fremme leselyst.....</i>	<i>11</i>
2.4	<i>Skjønnlitteraturen som en motiverende faktor.....</i>	<i>13</i>
2.5	<i>Ulike forståelser av litteraturredaktikk.....</i>	<i>15</i>
2.6	<i>Litteraturredaktiske arbeidsmåter.....</i>	<i>17</i>
2.6.1	<i>Litterære samtaler.....</i>	<i>17</i>
2.6.2	<i>Lesestopp.....</i>	<i>18</i>
2.6.3	<i>Leselogg.....</i>	<i>19</i>
2.6.4	<i>Høytlesning.....</i>	<i>19</i>
3	Metode.....	20
3.1	<i>Kvantitativ og kvalitativ metode.....</i>	<i>20</i>
3.2	<i>Spørreundersøkelse.....</i>	<i>22</i>
3.2.1	<i>Analyse av spørreundersøkelsen.....</i>	<i>23</i>
3.3	<i>Semistrukturert intervju.....</i>	<i>24</i>
3.3.1	<i>Utforming av intervjuguide.....</i>	<i>25</i>
3.3.2	<i>Informantutvalg.....</i>	<i>25</i>
3.3.3	<i>Gjennomføring av intervju.....</i>	<i>26</i>
3.3.4	<i>Transkribering av intervju/lydopptak.....</i>	<i>27</i>
3.3.5	<i>Analyse av intervju.....</i>	<i>27</i>
3.4	<i>Kvalitativ teoridrevet dokumentanalyse.....</i>	<i>28</i>
3.5	<i>Sammenhengen mellom de ulike tilnærmingene.....</i>	<i>29</i>

4	Vurdering av studiens kvalitet og etiske betraktninger	31
4.1	<i>Validitet og reliabilitet</i>	31
4.2	<i>Forskningsetikk.....</i>	32
5	Analyse.....	34
5.1	<i>Analyse av spørreundersøkelsen</i>	34
5.2	<i>Analyse av intervju</i>	35
5.2.1	Informantenes syn på leselyst og leseglede.....	36
5.2.2	Informantenes fokus i leseundervisningen generelt.....	37
5.2.3	Hvordan beskriver informantene sin bruk av tXt-aksjonen?	38
5.3	<i>Analyse av tXt-aksjonens lærerveiledninger.....</i>	39
5.3.1	Lærerveiledningenes utforming	40
5.3.2	Analysens første steg	41
5.3.3	Har det skjedd en endring i lærerveiledningene?	44
5.3.4	Har aksjonen endret fokus?	46
5.3.5	Endringer i retning av nye norskfaglige læringsformer	47
6	Drøfting og utsyn	50
6.1	<i>Aksjonens utvikling</i>	50
6.1.1	tXt-aksjonen i lys av grunnmodellen.....	51
6.2	<i>tXt-aksjonen som inspirasjonskilde til lærerens litteraturutvalg.....</i>	53
6.2.1	Informantenes hovedfokus i litteraturundervisningen	55
7	Avslutning og perspektivering	57
7.1	<i>Hvilke syn på leselyst og leseundervisning ligger til grunn for utformingen av tXt-aksjonens lærerveiledninger?.....</i>	57
7.2	<i>(Hvordan) bruker et utvalg lærere lærerveiledningen fra leseaksjonen, og hvorfor?.....</i>	57
7.3	<i>Veien videre</i>	58
8	Bibliografi	60
9	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	65
10	Vedlegg 2: Samtykkeskjema	69
11	Vedlegg: Kvittering fra NSD.....	73

1 Innledning

Lesing er et stort og gjennomgående tema i norskundervisningen, både for oss lærerstudenter og for elever i skolen. Ifølge læreplanens beskrivelse av formålet med norskfaget er lesekompetanse både et mål i seg selv, men også et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Faget skal også motivere til utvikling av både leselyst og gode lesevaner. I mitt yrke som norsklærer skal jeg tilnærme meg litteraturen på måter som kan fremme leselyst hos mine elever.

I løpet av min tid som skoleelev, lærerstudent og vikar i grunnskolen har jeg observert en litteraturdidaktikk hvor det ofte har virket som at leselyst ikke har vært et fokusområde. En gjennomgående praksis synes å være at elever leser skjønnlitteratur på skolen fordi det skal brukes til noe annet i etterkant. Dette kan for eksempel være bokanmeldelse, en fagsamtale om boka eller arbeid med ulike litterære virkemidler. Som lærerstudent i praksis og vikarlærer har jeg fått erfare at mange elever har negative holdninger til skjønnlitteratur, og på grunn av dette går de gjerne inn i tekstene med et uheldig utgangspunkt. Som elev i grunnskolen var jeg en av de elevene som slet med å oppleve gleden ved å lese skjønnlitteratur. Etter hvert har jeg likevel fått mange gode litteraturopplevelser både i og utenfor skolen. Dette skyldes i stor grad engasjerte lærere, men også at det har blitt satt av tid til å lese for tekstenes litterære kvaliteter. Dette har gjort at litteraturen ikke bare blir et verktøy for å nå andre mål, men verdifull i seg selv. Jeg har erfart at det er mulig å få gode leseopplevelser på skolen, også for elever som i utgangspunktet ikke er fritidslesere. Engasjerte lærere og klare rammer for lesingen har vært med på å endre mitt syn på skjønnlitteraturen til det positive. Det var ikke før jeg begynte på lærerstudiet at jeg forsto at skjønnlitteraturen er mer enn bare et verktøy for å nå andre mål, og at litteraturdidaktikken kan være med på å forme elevenes litteratursyn.

Siden lesing av skjønnlitteratur og leselyst er omfattende temaer, skjønnte jeg tidlig at jeg måtte se på enkeltelementer innenfor disse emnene. Under dette dypdykket fattet jeg interesse for Foreningen !les sitt arbeid med leselyst og skjønnlitteratur. Jeg kom dermed over Nina Gogas artikkel (2019): «Du kan vinne et kamera – litteraturformidling i konkurranseformat i tXt-aksjonen», hvor hun blant annet undersøkte hvordan forordene og konkurransene til tXt-aksjonen kunne fremme ulike måter å lese på. I avslutningen kommer Goga med en

oppfordring til videre forskning (2019, s. 91). Denne baserer seg på et ønske om å undersøke klassers deltakelse i aksjonen og se på sammenhengen mellom ungdommenes tilbakemeldinger og videre arbeid med å utvikle aksjonen, og dette ble inngangsporten til min masteroppgave. Jeg hadde et ønske om å undersøke hvordan ulike lærere brukte tXt-aksjonen, og om aksjonens lærerveiledning fremmer særskilte måter å tilnærme seg litteratur på.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bak masterprosjektet ligger det som nevnt tidligere et engasjement for å arbeide med skjønnlitteratur på måter som kan gi elevene gode leseopplevelser. Interessen stammer fra en hypotese som sier at dersom elevene skal få et positivt forhold til å lese skjønnlitteratur på skolen, bør litteraturundervisninga ta hensyn til elevenes forutsetninger. Åsmund Hennig skriver at dersom elevene opplever glede ved en leseaktivitet, er det stor sjanse for at elevene vil ønske å gjøre mer av aktiviteten (Hennig, 2019, s. 9).

Resultatene fra PISA-undersøkelsen kan tolkes dit hen at elevenes motivasjon for å lese skjønnlitteratur har avtatt med årene (PISA, 2018). Astrid Roe (2020, s. 129) skriver blant annet at norske elevers holdninger til lesing var blant de aller minst positive i OECD i 2000. Utsagnene «jeg leser bare når jeg må» og «jeg leser for å hente den informasjonen jeg trenger» har fått økt tilslutning fra rundt 45 % i 2000 til 60 % i 2018. Selv om tallene fra PISA-undersøkelsene kan virke urovekkende, kan det rettes flere innvendinger mot resultatene fra slike undersøkelser. Erfaringsmessig ser elevene på «lesing» som spesifikt knyttet til skjønnlitteratur, og dermed utelukkes den lesingen som skjer blant annet på sosiale medier. Dersom elevene hadde rapportert all tid som brukes på å lese på diverse applikasjoner og nettsider, tror jeg nok at tallene hadde vært noe høyere. Til tross for at denne typen undersøkelser kanskje ikke er representative for elevenes generelle lesevaner, kan de kanskje si oss noe om elevenes lesevaner knyttet til skjønnlitteratur. Flere elever sier at de kun leser skjønnlitteratur når de blir bedt om det på skolen (Roe, 2020, s. 129). Dette er med på å få frem viktigheten av at vi som norsklærere prioriterer og vektlegger lesing av skjønnlitteratur i klasserommet. Dette kan i mange tilfeller være den eneste skjønnlitteraturen elevene leser.

Laila Aase (2019, s. 25) skriver at vi opplever en dreining mot ferdighetssidene ved norskfaget, og diskuterer videre hvordan norskfaget skal ha kapasitet til å nå over sine

omfattende målsetninger. Kelly Gallagher (2009, s. 3), en erfaren amerikansk lærer, skriver at han opplever at skolen i større grad vektlegger den efferente lesingen (se under kapittel 2.2.1), og at dette kan være med på å påvirke elevenes leselyst i negativ forstand. Dette er kanskje ikke så rart, når en ser nærmere på kompetansemålene i norskfaget etter 10. trinn. Her finner man fem kompetansemål som spesifikt handler om lesing, og fire av disse omtaler lesing som et redskap for å nå andre mål. For eksempel står det at «elevene skal lese litteratur og reflektere over tekstens formål, sjangertrekk og virkemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2019), men det går ikke frem av kompetansemålene at elevene bør lese kun for å nyte og oppleve de estetiske sidene ved teksten.

Oppsummert handler motivasjonen bak masterprosjektets tema både om egne erfaringer knyttet til lesing av skjønnlitteratur, men også om det både Aase (2019, s. 25) og Gallagher (2009, s. 3) skriver om at det kan se ut til at norskfaget har en tendens til å vektlegge den efferente lesingen. Som kommende norsklærer ønsker jeg å gi mer plass til den estetiske formen for lesing, og på denne måten gi elevene mine mange gode leseopplevelser.

1.2 Tidligere studier

I 2014 skrev Siri Robertsen en masteroppgave hvor hun undersøkte og analyserte tXt-aksjonens antologier. Et av funnene til Robertsen er at lengden på tekstene har økt med årene, og at det ser ut til at aksjonen ikke nødvendigvis tar hensyn til de som ikke liker å lese fra før. Siden hovedmålet med tXt-aksjonen er å fremme leselyst, kan det virke betenkelig at Robertsen rapporterer at det kan se ut til at de som ikke liker å lese fra før, ikke blir tatt ekstra hensyn til. Som nevnt tidligere gjennomførte Nina Goga en undersøkelse knyttet til aksjonens litteratursyn, og skriver at det kan se ut som om aksjonen med tiden har beveget seg mot en mer analytisk orientert holdning (Goga, 2019, s. 86). Både Robertsen og Goga har analysert tXt-aksjonen, men med utgangspunkt i ulike former for empiri. Robertsen (2014) bruker aksjonens antologier som utgangspunkt, mens Goga bruker både aksjonens forord og tilhørende konkurranser. I min studie ønsker jeg derimot å bruke aksjonens lærerveiledning for å undersøke hvilke oppgavetyper som er valgt ut, og dermed se nærmere på hvilket litteratursyn aksjonen fremmer. På grunn av at det allerede foreligger tidligere forskning som analyserer både antologiene og forordene, har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på disse i min forskning. Derfor har jeg valgt å støtte meg til funnene fra både Robertsen og Goga videre i oppgaven.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Masterprosjektet dreier seg om hvordan tXt-aksjonens lærerveiledning brukes, og hvilket litteratursyn som kommer til syne i lærerveiledningene fra 2014 og frem til 2021. Som nevnt tidligere i innledningen ble aksjonen innført med den begrunnelse at ungdom bruker mindre tid til fritidslesing enn tidligere, og med et ønske om å endre dette. Til tross for at tXt-aksjonen har vært brukt i ungdomsskolen siden 1998 (txt.no, 2022), viser PISA og PIRLS-undersøkelsene at det fortsatt er behov for å jobbe med å fremme leselyst og leseglede. Hovedmålet med tXt-aksjonen er å fremme leselyst hos elever på ungdomsskolen, og på grunn av dette vil begrepet leselyst komme i spill på flere nivåer i denne studien. For å se nærmere på hvordan aksjonen forsøker å nå dette målet, vil jeg analysere aksjonens lærerveiledninger. Tanken bak dette valget er at oppgavene aksjonen velger til lærerveiledningene, kan si meg noe om hvilket syn på leselyst som ligger til grunn for valgene. I tillegg til dette ønsker jeg å se nærmere på hvordan ulike lærere bruker tXt-aksjonen, og hva de vektlegger når det gjelder undervisningsmetoder som stimulerer elevenes leselyst. Dermed er studiens primære problemstilling: «Hvilke litteratursyn fremmes i tXt-aksjonens lærerveiledninger, og hvordan bruker et utvalg lærere disse?»

For å svare på problemstillingen var det nødvendig å se den i en større kontekst, som blant annet omfatter informantenes/lærernes syn på leseundervisning og leselyst. Med problemstillingen som utgangspunkt har jeg utformet to forskningsspørsmål som jeg skal bruke for å forsøke å besvare problemstillingen:

Hvilke syn på leselyst og leseundervisning ligger til grunn for utformingen av lærerveiledningene til tXt-aksjonen?

Bakgrunnen for dette spørsmålet er å undersøke sammenhengen mellom teori om leseundervisning og leselyst, og måten aksjonen har valgt å utforme lærerveiledningene. Siden aksjonens primære målsetning er å fremme leselyst hos elever på ungdomsskolen, vil det være interessant å se nærmere på hvilke oppgavetyper aksjonen har vektlagt i lærerveiledningene. Tanken er at oppgavetyperne kan si meg noe om hvilket syn på leseundervisning og leselyst som ligger til grunn for arbeidet med aksjonens lærerveiledning. Oppgavene som finnes i lærerveiledningene, har ikke blitt valgt tilfeldig, og det er nærliggende å tro at utvalget er basert på forestillinger om hva som kan gjøres for å fremme leselyst. Det kan også være nærliggende å tro at foreningen har hatt et ønske om å tilpasse

tXt-aksjonen og lærerveiledningene dagens skolehverdag. Det faktum at det ble innført lærerveiledninger i 2008, kan også si noe om at aksjonen har beveget seg fra en mer elevstyrt og individuell tilnærming, mot en tilnærming som åpner opp for en mer lærerstyrt kollektiv tilnærming.

Hvordan bruker et utvalg lærere materialet fra leseaksjonen, og hvorfor?

Utgangspunktet for det andre spørsmålet er perspektivene som åpnes i Gogas artikkel, og mine tidligere erfaringer med tXt-aksjonen. Både som praksisstudent og vikarlærer har jeg erfart at støttematerialet til tXt-aksjonen ofte havner i lærerens skrivebordsskuffer. Derfor ønsker jeg å få et innblikk i hvordan et utvalg lærere bruker tXt-aksjonen, og eventuelt undersøke nærmere hvorfor noen lærere velger å ikke bruke tXt-aksjonen støttemateriell.

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 redegjør jeg for det teoretiske grunnlaget for studien. Innledningsvis vil jeg gå nærmere inn på leselyst som begrep, herunder hvordan skolen tilnærmer seg leselystbegrepet og hvordan skjønnlitteraturen kan fungere som en motivasjonsfaktor i arbeidet med å fremme leselyst. Jeg vil også se nærmere på litteraturredidaktikk-begrepet og ulike måter å arbeide med litteratur i klasserommet. I kapittel 3 beskriver jeg de metodiske valgene jeg har tatt for å forsøke å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil gå nærmere inn på de ulike metodene og forsøke å forklare hvorfor jeg har valgt en kombinasjon av flere ulike tilnærminger. Jeg har valgt å strukturere dette kapittelet slik at jeg trinnvis går gjennom hver av de metodiske tilnærmingene; dette gjelder generelt for metoden, metodens gjennomføring og analyse. I kapittel 4 vurderer jeg studiens kvalitet, samt noen forskningsetiske aspekter. I kapittel 5 vil jeg trinnvis analysere den innsamlede empirien. Dette kapittelet har jeg valgt å strukturere slik at jeg først går gjennom empirien fra spørreundersøkelsen, deretter empirien fra intervjuene og til sist empirien fra dokumentanalysen. Til slutt i kapittelet antyder jeg noen sammenhenger mellom ulike delene av datamaterialet. I kapittel 6 drøfter jeg hovedfunnene i studien mot relevant teori. I kapittel 7 tar jeg igjen for meg forskningsspørsmålene i oppgaven, samler trådene, og går nærmere inn på hvordan funnene fra analysen kan forsøke å besvare disse. Kapittelet avsluttes med en oppfordring til videre forskning.

2 Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg legge frem teorigrunnlaget for masterprosjektet. Kapittelet er delt opp slik at jeg starter med å presentere leselyst som begrep beskriver hvordan det blir brukt i skolesammenheng. Dette gjør jeg for å klargjøre veien videre i oppgaven. Utvikling av elevenes leselyst henger tett sammen med utviklingen av deres motivasjon til å lese, og det blir dermed passende å trekke inn motivasjonsbegrepet. I neste del av kapittelet går jeg gjennom hvordan tXt-aksjonen har blitt etablert som et nasjonalt tiltak for å fremme elevens leselyst. For å få et overblikk over liknende aksjoner i et internasjonalt perspektiv vil jeg også komme inn på hvordan ulike leseaksjoner blir utformet i andre nordiske land. Dette har jeg gjort for å få et større overblikk over ulike typer leseaksjoner, og for å vurdere hvordan ulike syn på skjønnlitteratur og litteraturdidaktikk preger de ulike prosjektene. Siden prosjektet mitt retter fokuset mot skjønnlitteratur, ble det også naturlig å skrive et eget delkapittel om hvordan skjønnlitteratur kan fungere som en motiverende faktor i arbeidet mot å fremme elevenes leselyst. Dette blant annet basert på hva skjønnlitteraturen kan tilby. Som en avslutning på teorikapittelet ser jeg nærmere på litteraturdidaktikk, og hvilke oppgavetyper som kan være godt egnet for å fremme leselyst.

2.1 Leselyst som begrep

Barn og unge har i dag et mangfoldig tilbud når det gjelder lesestoff. Tilbudet strekker seg langt, både når det kommer til skjønnlitteratur og saktekster, og det finnes store variasjoner innad i litteraturen. Noen foretrekker å lese fantasy, noen liker krim, noen liker kjærlighetsromaner, mens andre liker saktekster. Et barn vil i utgangspunktet ha forutsetninger for å sette pris på litteraturen, og glede seg over det litteraturen har å tilby (Hennig, 2017, s. 108). Når barnet får mulighet til å leve seg inn i litteraturen, vil det kunne dannes et fristed som oppleves som en trygg mellomposisjon mellom virkelighet og lek. Stedet vil blant annet kunne tilby barnet å utforske ulike posisjoner og roller på en spennende måte (Howard, 2011). Til tross for at litterær lesing i (og ifølge) teorien skal kunne oppleves som en positiv virksomhet for barn og unge, viser forskning at det er mange barn som etter hvert utvikler motvilje mot nettopp dette. Dette synes å skje etter at barnet har gått på skolen i noen år (Hennig, 2017, s. 108). Det kan tenkes at en forutsetning for at barn og unge skal beholde lysten til å lese, er at gode leseopplevelser vedlikeholdes. Skolens planer og lærerens

valg av undervisningsmetoder kan være med på å kontinuerlig gi elevene gode leseopplevelser. En forutsetning for at elevene skal få lyst til å lese, er at de eksponeres for meningsfulle leseopplevelser. Ifølge Hennig (2019, s. 32) kan man se på det som et sirkelløp: Leselyst kan føre til mer lesing, og mer lesing kan igjen føre til mer leselyst.

Åsmund Hennig (2019, s. 5) beskriver et forskningsprosjekt som viste at lærerens variasjon av undervisningsform var med på å øke elevenes engasjement og motivasjon for å lese videre. Ifølge Hennig (2019, s. 5) fikk prosjektet spesielt frem viktigheten av å fremme elevenes lyst til å lese, og at leselyst er en nødvendig forutsetning for at elevene skal få gode leseopplevelser. Leselyst er et begrep som ofte brukes i debatten om norskundervisning og barns forhold til å lese bøker (Hennig, 2019, s. 14). Begrepet opptrer også i flere politiske dokumenter. Eksempelvis tar Utdanningsdirektoratet i bruk begrepet i dokumentet «Kunnskap for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk». Her går det frem at dersom læremidlene er godt egnet for å gi elevene et positivt møte med skriftspråket, finner vi tekster som har evnen til å skape leselyst og leseglede (Utdanningsdirektoratet, 2021). I tillegg til at begrepet brukes i skolens styringsdokumenter, blir det også brukt i ulike kampanjer og aksjoner som har som mål å fremme elevenes lyst til å lese. Til tross for at begrepet blir brukt på flere ulike arenaer, har det vist seg vanskelig å komme frem til en klar definisjon av begrepet. Ifølge Hennig (2019, s. 14) blir begrepet ofte brukt synonymt med «leseglede». Dersom man slår opp ordet «glede» i Bokmålsordboka (Ordbøkene, 23.april) kommer det opp synonymer som: fornøyelse, tilfredsstillelse og lykke. Slår en opp ordet «lyst» dukker det opp synonymer som: trang, begjær, interesse og fornøyelse. Det viser seg at fornøyelse er et ord som blir tatt i bruk synonymt med både glede og lyst.

Det finnes flere måter å se på begrepene «glede» og «lyst». I litteraturens perspektiv snakkes det gjerne om fornøyelsen ved å tolke og forstå en tekst (Hennig, 2019, s. 30). Å finne svar på spørsmål som «Hva handler teksten om?» kan innebære glede i seg selv. Andre ganger kan gleden oppstå idet man finner svar på mer konkrete spørsmål. Spørsmålene vil som regel gi leseren mulighet til å danne seg nye tanker og innsikter, noe som gjør at leseren kan oppleve å føle seg klokere ved å aktivisere egen tankevirksomhet (Hennig, 2019, s. 30). Jeffrey D. Wilhelm (2016) mener at det hender at denne selvdrevne jakten etter nye tanker og innsikter kan bli forstyrret på skolen. Dette kommer av at elevene tidlig i skoleløpet får en forventning om å lete gjennom teksten for å finne frem til spesifikke fasitsvar. Denne forestillingen om at det foreligger en fasit, kan være med på å ødelegge gleden ved å selv søke egne svar. Wilhelm

(2016) påpeker at forestillingen om en fasit ikke henger sammen med tanken om intellektuell lyst og glede, men at det heller handler om gleden elevene kan finne ved å hele tiden kunne forstå nye sider ved litteraturen.

2.1.1 Motivasjonsbegrepet

Leselyst henger nært sammen med lesemotivasjon. Motivasjonsbegrepet kan være vanskelig å forholde seg til, blant annet fordi det ikke er enkelt – og kanskje problematisk – å måle motivasjon. Til tross for dette anser jeg det som nødvendig å komme inn på begrepet, da motivasjon er en grunnleggende faktor for leselyst. Brandmo og Bråten (2021, s. 214) definerer begrepet på følgende måte: «Motivasjon handler helt grunnleggende om mobilisering av energi som kan iverksette mentale eller fysiske handlinger». Vi skiller gjerne mellom indre og ytre motivasjon, og dermed skilles det også mellom ulike motivasjonsfaktorer. Sett i sammenheng med lesing vil en indre motivasjonsfaktor kunne være når leseren leser for fornøynsens skyld, mens en ytre motivasjonsfaktor kan være at man leser for å gjøre det bra på eksamen eller en prøve. Den ytre motivasjonen dreier seg altså ikke om selve lesingen i seg selv, men mer om lesingen som et redskap for å oppnå et annet mål (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Når det gjelder utvikling av elevenes leselyst, vil det være den indre motivasjonen som står i fokus. Til tross for dette vil det være urealistisk å forvente at elevene hele tiden skal være indre motivert, og den ytre motivasjonen må dermed sees på som en uunnværlig faktor i skolesammenheng. Som regel vil det alltid kunne finnes en ytre motivasjon når det er snakk om skolearbeid, uavhengig av om det faktisk kommer en prøve eller ikke. Likevel handler det om å gi elevene leseopplevelser som gjør det lettere og også bli indre motivert.

2.2 Hvordan forholder skolen seg til leselyst-begrepet?

Innenfor norskdidaktikken snakkes det gjerne om at norskfaget er et fag som har to dimensjoner; en redskapsdimensjon og en danningsdimensjon (Bakken, 2020, s. 252). Redskapsdimensjonen vektlegger at faget skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter som de trenger for å kunne delta aktivt i samfunnslivet. Danningsdimensjonen av norskfaget vektlegger at faget skal formidle norsk og internasjonal kulturarv, og på denne måten la elevene bli kjent med viktige trekk fra både fortid og nåtid. Ifølge Laila Aase (2019, s. 13) har norskfaget vært preget av flere former for uenighet de siste 40–50 årene. Disse uenighetene

skapte grobunn for endring av norskfagets innhold og arbeidsmåter, noe som kommer tydelig frem ved lesingen av læreplanene fra 1970 og frem til i dag. Grunnleggende spørsmål ved fagets innhold, hvordan elevene kan utvikle sin språkkompetanse og hva som er fagets viktige prioriteringer, har blitt diskutert og problematisert. Det ser ut til at mange mener at norskfaget har vært for stort og omfattende (Aase, 2019, s. 25).

Lærerne er ifølge LK20 forpliktet til å gjøre elevene til gode lesere, og det presiseres også at norskfaget har hovedansvaret for elevenes leseopplæring. Under omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet kommer det frem at norskfaget har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Dette innebærer alt fra den grunnleggende avkodingen, til å kunne lese, tolke og reflektere over ulike typer tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg til at norskfaget har flere overordna mål, finner en også flere konkrete kompetansemål i læreplanen. Her virker det som om den efferente lesemåten blir vektlagt. Under «kompetansemål etter 10. trinn» finner man 16 kompetansemål. Fire av disse beskriver lesing som et redskap til noe annet. For eksempel skal «elevene lese litteratur og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» eller lese for «å beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier». Under kjerneelementer «tekst i kontekst» står det at elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser (Utdanningsdirektoratet, 2019). Når et av fagets kjerneelementer vektlegger denne formen for lesing, er det interessant at det ikke har blitt utformet konkrete kompetansemål som vektlegger disse sidene ved lesingen.

2.2.1 Skolens litteraturbegrep

Litteraturfaget i skolen oppleves for mange som et spenningsfelt hvor skjønnlitteraturen lever side om side med sakprosaen. Det snakkes om sammensatte tekster, muntlige tekster og skriftlige tekster. Ifølge Skaftun og Michelsen (2017, s. 27) er det derfor passende å karakterisere norskfagets litteraturbegrep som et utvidet litteraturbegrep. I tidligere lærerplaner kom det frem hvilken litteratur som skulle leses, men dette er ikke tilfelle i dagens læreplan. Her blir det ikke lagt noen spesifikke føringer for hva som skal leses eller hvordan det skal leses (Utdanningsdirektoratet, 2019). På grunn av dette står norsklærerne i dag ovenfor et litteraturvalg med stor frihet, og så lenge det som leses, kan gi elevene den kompetansen som læreplanen krever, kan læreren selv velge og vrake mellom et stort spekter av tekster.

Selv om læreren har stor frihet når det kommer til litteraturvalget, har også skolens rammetekster sine ord med i laget (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 28). Med rammetekster mener Skaftun og Michelsen «offentlige vedtatte dokumenter som gir retningslinjer for arbeidet i skolen». Formålsparagrafen i opplæringsloven (§ 1-1) danner grunnlaget for hva som skal foregå i undervisningen, og her kommer det frem at opplæringen skal bidra til at elevene får forståelse for den nasjonale kulturarven og for vår felles internasjonale kulturtradisjon. I den overordna delen av læreplanen fra 2006 ble det trukket frem at litteratur som fortellinger, biografier, sagn og fabler var egnet til å kartlegge og begrunne etiske prinsipper og regler (Utdanningsdirektoratet, 2006). Skaftun og Michelsen (2017, s. 28) forstår dette som at litteraturundervisningen skulle bidra til å utvikle etisk bevissthet hos elevene, og at litteraturundervisningen på grunn av dette må ta i bruk velvalgte tekster for å kunne drøfte etiske problemstillinger. I den nye læreplan, under «fagets relevans og sentrale verdier» kommer det frem at norskfaget skal ruste elevene til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. Norskfaget skal også gi elevene litterære opplevelser, og skjønnlitteraturen skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kjerneelementet *Tekst i kontekst* fremhever lesingens plass i norskfaget, og det kommer frem at lesing er mye mer enn bare å knekke lesekoden og innhente informasjon. Det understrekes også at elevene skal ha en utforskende og reflekterende tilnærming til tekst (Utdanningsdirektoratet, 2019). Jonas Bakken (2019, s. 31) trekker frem at kjerneelementet *Tekst i kontekst* på flere måter kan representere en fornying av norskfaget, og kanskje spesielt når det gjelder litteraturundervisningen. Dette begrunner Bakken med at tekstene løftes frem som det primære, og konteksten kommer sekundært inn som en tolkningsramme i tekstarbeidet. Dette bryter med en undervisningspraksis der litteraturhistorien i seg selv er et viktig tema, og der korte tekster trekkes inn for å illustrere litterære epoker, tendenser og forfatterskap (Penne, 2012, s. 167).

Louise Rosenblatt (1994, s. 24) skiller mellom en efferent og en estetisk lese måte. Den efferente lesingen beskrives som noe vi gjør når vi leser for å innhente informasjon som vi etterpå skal bruke til noe annet. Den estetiske lesingen skiller seg fra denne ved at den i større grad knyttes til hva som skjer underveis i lesingen, av forestillingene som skapes, og hva individet selv kan bidra med gjennom fantasien. Åsmund Hennig (2017, s. 112) stiller seg

også bak dette skillet, men påpeker at det vil være problematisk å se på lesemåtene som enten-eller, og at de gjerne opptrer sammen, i lesingen av den samme teksten.

Kelly Gallagher (2009, s. 3) påpeker som nevnt tidligere at det gjennom tidene har skjedd en endring av lese-mønsteret i skolen. Han opplever at skolen i større grad vektlegger den effere-nte lesingen. Det faktum at skolen hele tiden streber etter å gjøre elevene til bedre lesere, kan være med på å påvirke elevenes lese-lyst negativt. Laila Aase (2019, s. 25) problematiserer også hvordan norskfaget skal ha mulighet til å nå over sine målsetninger, uten at det går på bekostning av innholdet i faget. Hun påpeker at vi ser en tydelig dreining mot ferdighetssidene ved norskfaget, og i debatten om hvor vidt norskfaget er for stort, påpeker Aase at dersom man skal minske omfanget på norskfaget, er det dessverre kunnskapsemnene som litteratur og språkhistorie som er lettest å kutte ned på. Hun påpeker også at aller svakest står det estetiske norskfaget. Når det er elevenes ferdigheter som står i fokus, blir det mindre plass til å utvikle den estetiske lesekompetansen. LISA-studien (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019) viser også at tekstene som leses på ungdomstrinnet, i stor grad er eksempel-tekster som blir brukt for å demonstrere ulike sjangertrekk og litterære virkemidler.

2.3 Aksjoner med mål om å fremme lese-lyst

Det har i de siste årene blitt etablert flere leseaksjoner. Behovet for disse begrunnes gjerne med den rapporterte nedgangen i barns og ungdoms fritidslesing. Foreningen !les er en nasjonal satsing som ble etablert blant annet for å fremme elevenes lyst til å lese. Foreningen ble grunnlagt i 1997, og av foreningens nettside kommer det frem at den har som mål å arbeide for å fremme lesing, og for å tydeliggjøre behovet for et kontinuerlig engasjement for lesing (txt.no, 2020). Foreningen har utarbeidet flere leseaksjoner, som alle er tilpasset ulike aldersgrupper. For elever på ungdomsskolen har foreningen blant annet utarbeidet tXt-aksjonen. Denne aksjonen var foreningens første satsing, og på aksjonens nettside hevdes det at om lag 120 000 ungdomsskoleelever deltar hvert skoleår (txt.no, 2020). Aksjonen registrerer antall deltakere ved at skolene melder klassene sine på. Deretter mottar klassen en gratis antologi med utdrag fra ulike samtidslitteratur. Tekstutvalget varierer fra år til år, og består av ny skjønnlitteratur tilpasset elever mellom 8. og 10. trinn. Det følger også med lærerveiledninger til aksjonene hvert år, og hit kan læreren gå for å hente inspirasjon og ideer til undervisningen som er knyttet til tekstene som følger med aksjonen. Som regel består lærerveiledningene av oppgaver som kan tas i bruk både i før-, underveis- og

etterlesingsfasen. Oppgavene handler blant annet om elevenes personlige leseopplevelser, leselogg, gruppeoppgaver, litterære samtaler og ulike former for skriveoppgaver.

2.3.2 Leseaksjoner i et nordisk perspektiv

Resultatene fra PISA-undersøkelsen fra 2018 kan som sagt gi oss indikasjoner om at det er en økning av elever som rapporterer at de leser mindre. Dette gjelder ikke bare for norske elever, men også elever fra flere nordiske land. På grunn av dette virker det interessant å komme inn på bruken av leselystaksjoner i andre land. Da jeg skulle lete etter liknende aksjoner i et internasjonalt perspektiv, oppdaget jeg raskt at språket ble utfordrende. Derfor valgte jeg å se nærmere på liknende aksjoner fra Finland og Sverige.

I Finland har de utarbeidet en aksjon som likner på tXt-aksjonen til Foreningen !les. Denne kalles for «Helmets läsutmaning» (Helmet.fi, 2022) Denne formen for leselystaksjon skiller seg fra den norske tXt-aksjonen ved at deltakerne velger litteratur selv. Aksjonen kommer dermed med oppdrag som legger føringer for hvilken type bok du skal velge. For eksempel er utfordring nummer en at man skal en bok som er eldre enn en selv. Utfordring nummer to går ut på å velge en bok som utspiller seg i et land som har færre innbyggere enn Finland. På denne måten har elevene større valgfrihet i litteraturmangfoldet. Også i Sverige finnes det en forening som er blitt etablert med et mål om å fremme leselyst. Foreningen kalles «Läsrörelsen» og er en forening som ble etablert på grunn av en rapportert nedgang i antall småbarnsforeldre som leser for barna sine. I tillegg viser en OECD-undersøkelse at 25 % av alle voksne i Sverige hadde svake leseferdigheter. Foreningen har blant annet hatt «Bok Happy Meal» prosjektet i samarbeid med McDonalds (McDonalds, 2020). Prosjektet varte i en måned og gikk ut på at barn som bestilte barnemenyen på McDonalds, fikk med en bok i stedet for en leke. Dette har vært så populært at McDonalds har innført dette som et fast tilbud slik at alle barn selv kan velge mellom en leke og en bok når de bestiller mat. I tillegg satte «Läsrörelsen» i 2017 i gang et prosjekt som heter «Berättelser som förändrar». Her deltok 30 000 ungdommer fra 200 forskjellige videregående skoler fra Ystad til Kiruna (Lasrorelsen.nu, 2017). Ungdommene leste en valgt bok sammen med læreren og diskuterte boka i omtrent en måned. I dette prosjektet ble det valgt ut ti bøker som skulle være med i prosjektet, og det ble gjort av en referansegruppe, en pedagog og forfatteren David Lagercrantz (Lasrorelsen.nu, 2017). På lasrorelsen.nu hevdes det at prosjektets plan om å hjelpe elever og lærere til å forstå andre og seg selv bedre gjennom å lese har fungert. Olle

Nordberg (Lasrorelsen.nu, 2019) skriver at elevenes erfaringer med litteraturen er et overbevisende argument for å fortsette med å lese hele bøker i hele klassen, med kontinuerlige samtaler og bearbeiding av innholdet.

Til tross for at aksjonene har tilsynelatende likt hovedmål, finnes det flere ulikheter mellom tXt-aksjonen og de to prosjektene jeg har beskrevet her. Det går frem av de ulike nettsidene at i både «Helmets läsutmaning» og «Berättelser som förändrar» får elevene flere valgmuligheter når det kommer til hva som skal leses. Brukes tXt-aksjonen slik det er tenkt, altså at elevene får utdelt hver sin antologi, har elevene også her noen valgmuligheter. Det er lagt noen små føringer for lesingen, og disse er basert på at elevene får velge mellom 13 forskjellige utdrag som aksjonen har plukket ut, og dette kan være med på å forsikre læreren om at bøkene er godt egnet for aldersgruppa. I aksjonen i Finland får elevene velge tekster fritt ut fra kriterier som blir gitt. Dermed er det lagt noen føringer, men selve valget får elevene ta selv. På denne måten sikrer man at visse kriterier er dekket, som for eksempel «velg en bok som er skrevet i et land med færre innbyggere enn i Finland». «Berättelser som förändrar» er et prosjekt som likner mer på tXt-aksjonen når det kommer til tekstutvalget. Her får elevene velge mellom 10 utvalgte bøker. I det svenske prosjektet kommer det derimot frem hvordan selve lesingen skal foregå, ved at det blir sagt at boka skal leses og diskuteres sammen med læreren.

2.4 Skjønnlitteraturen som en motiverende faktor

Skjønnlitteratur kan bli definert på ulike måter. Hennig (2017, s. 20) hevder at skjønnlitteraturen ofte blir definert som «tekster om noe som er oppdiktet». Skaftun og Michelsen (2017, s. 68) kritiserer forsøkene på å etablere et klart skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Dette på grunn av at skjønnlitteraturen godt kan lene seg til faktiske forhold, og motsatt, som vi ofte ser eksempler på når det kommer til selvbiografier og virkelighetslitteratur. Derfor påpeker de at sjangergrenser er tøyelige, og at de ikke er absolutte. For elever på ungdomskolen kommer det frem allerede i første kompetansemål at de skal kunne lese skjønnlitteratur på både bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2019). I avsnittet «norskfagets relevans og sentrale verdier» ser en også at skjønnlitteraturen blir vektlagt. Her kommer det frem at skjønnlitteraturen skal gi elevene mulighet til å blant annet reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål. Det er altså ingen tvil om at elevene skal lese skjønnlitteratur på skolen, og at dette kan vektlegges på lik linje med

saktekster. I læreplanen blir det derimot ikke lagt noen føringer for hva eller hvordan det skal leses. Dette kan tyde på at det indirekte stilles et krav til at norsklæreren skal ha kunnskap om fagets litteraturbegrep, og vite hvordan man kan og bør arbeide med litteratur i undervisningen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 28).

Til tross for at læreplanen vektlegger lærerens frihet innenfor litteraturredidaktikk, legger formålsparagrafen noen føringer. Her kommer det frem at skolen blant annet skal gi elevene kunnskap om den nasjonale kulturarven (Opplæringsloven, 1998, §1-1). I overordnet del av læreplanen kommer det frem at opplæringen skal ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi elevene kunnskap og holdninger som gjør dem i stand til å mestre livene sine, og utfordringer som livet kan by på (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolen skal altså forberede elevene på det livet som venter. Ved å lese skjønnlitteratur kan eleven få ta del i andre menneskers liv og se nærmere på andres utfordringer. På denne måten kan elevene få innsikt i hvordan det er å tre inn i ulike roller i samfunnet, som for eksempel å være mor, partner, annerledes, fattig eller rik. Skjønnlitteraturen har en egen evne til å introdusere elevene for ulike situasjoner de selv ikke har stått i enda, men som de kanskje vil møte på ved et senere tidspunkt. Erling Aadland skrev i 2012 artikkelen «Hvorfor bry seg om litteratur?». Her påpeker han at vi leser fordi litteraturen kan gi oss noe. Han skriver også at skjønnlitteraturen har en egen evne til å la oss møte ulike utfordringer i samfunnet. På denne måten kan litteraturen tilby oss stort mangfold av opplevelser, erfaringer, følelser, utfordringer og så videre. I 2016 skrev Kornelia Dyrseth masteroppgaven «Skjønnlitteraturens nytteverdi – en studie av hva elever lærer av å lese skjønnlitteratur». I oppgaven konkluderer hun med at skjønnlitteraturen har stor nytteverdi for elevene. Funnene strekker seg fra en praktisk nytteverdi i form av lese- og skriveferdigheter til mer abstrakt nytteverdi i form av identitetsutvikling, følelsesliv og empati.

Selv om det kan være vanskelig for læreren å vite hvordan skjønnlitteraturen skal prioriteres, finnes det flere grunner til at lærere (i større grad) bør prioritere å lese skjønnlitteratur i skolen. Det kommer frem av flere forskere at skjønnlitteraturen også har stort potensiale når det gjelder å utvikle elevenes leselyst. Skjønnlitteraturen har en egen evne til å gi elevene gode estetiske leseopplevelser. Ikke bare handler lesing av skjønnlitteratur om å gi elevene gode leseopplevelser, det handler også om at skjønnlitteraturen kan være viktig for selvforståelse og mestring (Moe, 2014, s. 193). På spørsmål om hvorfor en bør lese skjønnlitteratur i skolen, er det for snevert å svare at det er på grunn av at det står i

læreplanen. En viktig faktor i arbeidet med skjønnlitteratur vil være at læreren har en dypere forståelse for potensialet i skjønnlitteraturen, og dens bruksområder.

2.5 Ulike forståelser av litteraturredaktikk

For prosjektet mitt vil det være hensiktsmessig å gå nærmere inn på den teoretiske tilnærmingen til litteraturredaktikk. For å kunne besvare det første forskningsspørsmålet vil det være nødvendig at analysen tar utgangspunkt i litteraturredaktiske begreper. Jeg ønsker med dette å se nærmere hva ulike teori skriver om hvordan en kan tilnærme seg litteraturen, spesielt når det gjelder elevenes leselyst. Synet på hvordan en bør lese og finne mening i tekst har endret seg gjennom tidene. Jon Smidt (2009, s. 246) hevder at de fleste nyere litteraturteoriene har vært opptatt av leserens rolle i tolkningsprosessen. Marthe Moe (2014, s. 193) peker på viktigheten av å ta utgangspunkt i det leseren selv legger merke til underveis i lesingen. Tanken om å ta utgangspunkt i en personlig tilnærming til tekst knyttes gjerne til Wolfgang Iser's leser-respons-teori hvor det er leserens møte med teksten som er viktig (Kelstrup, 1996, s. 102). Iser påpeker at dersom leseren skal få utbytte av teksten, må det være en viss overensstemmelse mellom teksten og leseren. (jf. Susegg, 2003, s. 36). Fredwall Moseid & Slettan (2022, s. 20) og Lillesvangstu (2014, s. 19) påpeker også at læringen må ta utgangspunkt i den som skal lære, og deres følelse, oppdagelse og livsverden.

Marthe Moe påpeker at en personlig tilnærming til tekst ikke betyr at elevene fritt skal orientere seg i tekstuniverset og reflektere rundt teksten uten at læreren tar del i prosessen. En viktig forutsetning for at elevene skal ha lyst til å lese skjønnlitteratur, er at litteraturen er synlig for elevene. Lise Iversen Kulbrandstad understreker viktigheten av dette. Hun påpeker at et viktig trekk ved lesestimulering er at det kommer små, jevnlig drypp om hva elevene kan lese, og at ulike former for lesing skjer regelmessig (Kulbrandstad, 2003, s. 181). Leseglede er ifølge Hennig (2017, s. 114) smittsomt, og det er derfor viktig at læreren også klarer å vise les glede overfor sine elever. Læreren må også vise vei, og vise elevene hvilke bøker den enkelte kanskje vil kunne sette pris på (Hennig, 2017, s. 119). Åsmund Hennig (2017, s. 68) skriver at en lærer som leser mye, vil sette pris på friheten til å kunne respondere fritt på det som blir lest. På den måten vil en lærer som leser mye, oppfordre elevene til å se verdien av deres egen respons på teksten. Dette vil gjøre elevene bevisste på hva de tenker om det de leser eller hører. Skaftun og Michelsen (2017, s. 163) fremhever viktigheten av lærerens posisjon i litteraturundervisningen. Læreren har ansvaret for det som skjer i

klasserommet, og for å utnytte mulighetene i møte med ulike tekster. Det er nødvendig at læreren er i stand til å skape et litteraturfaglig felleskap hvor tekstene er et felles interessepunkt. Også Marthe Moe (2014, s. 194) trekker frem at læreren har en avgjørende rolle når det kommer til god litteraturundervisning.

Dagrun Sjøhelle skriver i *Norskdidaktikk* (2009, s. 279) at målet med litteraturundervisningen er mer enn danning og identitet, det handler også om fascinasjon, opplevelse, identifikasjon og fellesskapsfølelse. Ifølge Skaftun og Michelsen (2017, s. 35) er hovedmålet med litteraturundervisning at elevene skal få kunnskap om og kjennskap til ulike litteratur. De påpeker likevel at det også bør finnes mål utenfor litteraturen som handler om tilgangskompetanse og om danning. Elevene kommer til undervisningen med sine forutsetninger, og disse forutsetningene vil naturligvis variere fra elev til elev. Det handler om tidligere leseerfaringer, litterære preferanser, hvordan elevene ser verdien i litteraturen, engasjement og så videre. Skaftun og Michelsen (2017, s. 35) påpeker at et gunstig mål for litteraturundervisningen på skolen bør være at elevene sitter igjen med utvidete litterære forutsetninger etter avsluttet skolegang. En betingelse for at dette skal kunne skje, er at litteraturundervisningen skaper interesse for litteratur og for videre lesing. Dette gjøres best innenfor trygge rammer hvor elevene oppmuntres til å komme med selvstendige tolkninger, hvor det føles trygt å snakke om elevenes personlige opplevelser av boka (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 36).

Den grunnleggende overbevisningen til den franske læreren og forfatteren Daniel Pennac er at alle barn liker fortellinger fra de er små, men at vi voksne kan ødelegge denne gleden ved å stille krav til at de hele tiden skal lære noe av og om litteraturen (1999, s. 11-12). Pennac mener også at barn blir fremmedgjort overfor den litterære erfaringen når de blir tvunget gjennom ulike bøker, og argumenterer for at skolen i større grad bør sette av tid til å lese litteratur, og mindre tid til å arbeide om litteratur. Pennac oppsummerer sine tanker med det han kaller *leserens ti rettigheter*. Her finner en blant annet leserens rett til å ikke lese, til å lese hva som helst, til å ikke lese ut en bok, og retten til å skimlese, for å nevne noen. Hennig (2017, s. 67) mener disse reglene kan fungere fint som en tankevekker, men kan være problematisk for en litteraturredaktiker. Det vil for eksempel kunne by på utfordringer dersom leseren hele tiden tar i bruk retten sin til å ikke lese, eller til å aldri lese ut en bok.

Valg av litteratur ser ut til å være en viktig faktor når det kommer til etablering av leselyst og

lesemotivasjon (Hennig, 2017, s. 98). De fleste leser mer og forstår mer dersom litteraturen er valgt selv, og valget ser ut til å være engasjerende i seg selv. Dette begrunnes blant annet med at elevene opplever det som motiverende å få være involvert i beslutningsprosessen og å ha medbestemmelsesrett. Selv om elevenes valgfrihet er en viktig motivasjonsfremmende faktor, viser flere studier at mange elever ønsker at læreren er en tydeligere veileder som anbefaler og hjelper til med å velge ut tekster (Clark & Foster, 2005).

2.6 Litteraturredidaktiske arbeidsmåter

Det finnes naturligvis mange forskjellige arbeidsmetoder når det kommer til litteraturundervisning. Ifølge Skaftun og Michelsen (2017, s. 63) er det vanlig å knytte fremveksten av moderne litteraturvitenskap til en ny interesse for å studere det enkelte litterære verket uten sideblikk til forfatteren eller historisk kontekst. Denne ideen videreføres i Marthe Moes (2014, s. 193) og Wolfgang Iser (1996, s. 102) tanker om at det er leserens møte med teksten som er viktig.

Marianne Lillesvangstu skriver i *inn i teksten – ut i livet* at den viktigste forutsetningen for litteraturformidling er at det er satt av tid til det, og at leseglede erfaringsvis er smittsomt (Lillesvangstu, 2007, s. 16). Hun presenterer videre noen arbeidsmåter som egner seg for å gi rom for leserens personlige opplevelser. Lillesvangstu skriver videre at det er et sentralt mål at alle elever skal kunne gjøre seg selvstendige refleksjoner omkring teksten og leseprosessen. Basert på ønsket om å gi rom for den enkeltes opplevelse, og for å dele leseglede og inspirasjon, har de arbeidet med utgangspunkt i en såkalt grunnmodell. Denne modellen danner et system for å kunne veksle mellom å lese/lytte, å reflektere over teksten og videre dele leseopplevelser. Det er viktig at læreren bruker en metodikk som gir elevene tid til å tenke selv og samtale med hverandre, og grunnmodellen er en måte å strukturere lesingen på (Fredwall, Moseid & Slettan, 2022, s. 21). Både Moe (2014), Hennig (2017) og Tønnessen (2007) presenterer flere arbeidsmåter som kan brukes når leserens personlige opplevelse skal vektlegges. I det følgende vil jeg presentere noen av disse arbeidsmåtene.

2.6.1 Litterære samtaler

Hennig (2019, s. 127) påpeker at litterære samtaler har stort potensiale når det gjelder både leselyst og elevenes læringsutbytte. Det finnes flere ulike måter å strukturere disse samtalene på, og selve begrepet «litterære samtaler» blir ofte brukt som en fellesbetegnelse for alle

former for samtaler hvor det snakkes om litteratur, både lærerstyrte helklassesamtaler og elevstyrte samtaler i mindre grupper. Det viktigste formålet med slike samtaler er ikke å bli enige om en felles forståelse, men heller at elevene aktivt må begrunne sine personlige tolkninger og vektlegginger, og samtidig gi rom for å lytte til andres tolkninger (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 191). Som nevnt finnes det ulike måter å strukturere slike samtaler på, og flere struktureres etter individuell-gruppe-plenum metoden. Det er ikke like lett for alle elever å ta ordet i klasserommet, og derfor kan helklassesamtalen oppleves som utfordrende for mange (Moe, 2014, s. 197).

Lars Helle skriver at som lærer må en akseptere at elevene er ulike, og at noen er taleføre mens andre er mer tause. Enkelte elever trenger trygghet for å komme inn i samtalen, og mangler kanskje den selvtilliten det kreves å kaste ut et resonnement i klasserommet uten å ha fått mulighet til å teste det først (2011, s. 114). Derfor vil individuell-gruppe-plenummetoden være godt egnet til bruk i klasserommet. Metoden går ut på at elevene først får mulighet til å tenke over det som skal diskuteres individuelt. Når elevene har fått tenkt, får de muligheten til å snakke sammen med en partner om det de tenkte. Dette skaper en større trygghet for å dele et felles resonnement for resten av klassen. Per Arneberg (2008) støtter også tanken om å gi elevene bedre tid til å tenke på det de blir spurt om. Helle (2011, s. 115) poengterer at i PISA-undersøkelsen i 2009 kommer det frem at kun 47 % av norske elever mener de får tilstrekkelig tid til å tenke gjennom det de blir spurt om.

2.6.2 Lesestopp

Elevene bør få tid til å tenke og reflektere rundt det de har lest, og en måte å gjøre dette på er å legge inn stopp underveis i lesingen (Moe, 2014, s. 194). I disse lesestoppe kan læreren gi elevene ulike oppgaver, som å skrive ned noe de tenkte på når de leste, eller skrive ned dersom det var noe som var uklart. Det kan være en fordel at læreren forbereder disse lesestoppe og på forhånd bestemmer seg for hvor elevene skal ha pause i lesingen. Dette fordi det viser seg å være en fordel at læreren er forberedt på hva som skal skje, og kan komme med innspill og tanker som er gjennomtenkt (Moe, 2014, s. 195). På denne måten har også læreren bedre mulighet til å forberede hva elevene skal gjøre i lesestoppen, og vet hva som eksempelvis kan bli tatt opp som tema både i muntlig og skriftlig arbeid. En vil naturligvis også ha elever i klassen som ikke har forutsetninger for eller ønske om å skrive så mye. Dette er ikke nødvendigvis problematisk, da denne «pausen» i lesingen mest sannsynlig vil gi disse elevene tid til å tenke over hva de har lest, selv om de ikke får skrevet ned så mye.

2.6.3 Leselogg

Leseloggen gjør det mulig for elevene å sette ord på følelser som oppstår i møte med teksten (Hennig, 2017, s. 181). Å stille spørsmål ved det en leser, er en viktig og naturlig del av å respondere på litteraturen. En leselogg kan hjelpe elevene med å klargjøre og eventuelt problematisere det de har lest, og hvordan de har respondert på det (Hennig, 2017, s. 181). Hennig påpeker at mange lærere har god erfaring med å la elevene skrive leselogg, og at det også kan være nyttig å la elevene dele leseloggene med hverandre. På denne måten kan elevene bli mer åpne for å innta nye holdninger, og få et innblikk i de ulike måtene å lese på. Det kommer også frem at fremgangsmåten i loggen ikke er av stor betydning, men heller at prosessen faktisk finner sted (Hennig, 2017, s. 182). Til tross for dette vil det være nødvendig at elevene forstår hva en leselogg er, hvordan den kan skrives og hvorfor den er nyttig. Det finnes flere forskjellige former for logg, og hvilken en velger å bruke, avhenger av hva som er hensikten med loggen. For eksempel kan dialoglogg brukes for å få til en dialog mellom lærer og elev for å utvikle elevenes litterære kompetanse, eller en todelt logg som egner seg til å la elevene øve seg på å lese teksten på to plan (Rokseth & Lillesvangstu, 2007, s. 86).

2.6.4 Høytlesning

Høytlesing fungerer på alle klassetrinn hvis den er godt planlagt. Den gir mulighet for å gi hele elevgruppa en felles leseopplevelse, og videre et felles utgangspunkt for ulike samtaler om litteratur (Tønnessen, 2007, s. 49). For mange vil høytlesing automatisk innebære at læreren leser for sine elever, men høytlesing innebærer mer enn som så. Som ved de andre arbeidsmetodene over, finnes det flere underkategorier under høytlesing. Hennig (2019, s. 124) påpeker at det for mange elever virker motiverende å få lese høyt for andre elever i små grupper. Ikke bare kan elevene lese høyt for medelever på samme trinn/nivå, de kan også bevege seg lenger ned i klassetrinnene og lese høyt for mindre elever. Monica G. Mitchell gjennomførte en studie hvor elever på tiende trinn leser bøker for elever på første trinn. Funnene fra studien viser at potensialet i slike lese-møter er stort med tanke på å utvikle litterære leseferdigheter (Hennig, 2019, s. 125).

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne mine metodiske valg. Jeg vil beskrive hvilke hensyn som har vært avgjørende for valg av de ulike metodene. Deretter presenterer jeg hvilke innsamlings- og analysemetoder som har blitt brukt. Som en innledning til prosjektet består empirien av en kvantitativ spørreundersøkelse som ble utarbeidet basert på et ønske om å få en bredere oversikt bruken av tXt-aksjonen. Hensikten var at denne spørreundersøkelsen ville gi meg muligheten til å få innsikt i tankene til et bredere utvalg lærere. Dette fordi jeg kunne nå ut til lærere jeg ellers ikke ville nådd med et kvalitativt intervju, spesielt med tanke på tiden det ville tatt å reise lange avstander for å gjennomføre et eventuelt intervju. Det empiriske grunnlaget består videre av lydopptak av tre intervju med lærere ved tre forskjellige ungdomsskoler i Troms fylke og en kvalitativ dokumentanalyse av tXt-aksjonens lærerveiledninger. Utvalget i intervjuene består av tre lærere som jobber på forskjellige ungdomsskoler, dette fordi det er denne aldersgruppen som aksjonen er utarbeidet for.

Metodekapitlet har jeg valgt å strukturere på følgende måte: i delkapittel 3.1 bruker jeg Thranes fem faser til å beskrive mitt masterprosjekt, både ved bruk av kvantitativ og kvalitativ metode. For å få en bedre oversikt over studien bestemte jeg meg for å sammenfatte disse, og skrive om begge i et samlet delkapittel. Videre vil kapitlet bestå av en redegjørelse for de ulike metodene jeg har brukt, både for innsamling og for analysen av empirien. I delkapittel 3.2 beskriver jeg spørreundersøkelse som metode, og redegjør for valgene mine knyttet til både utforming, gjennomføring og analyse. I delkapittel 3.3 beskriver jeg semistrukturert intervju som metode og redegjør for valgene mine knyttet til utforming, gjennomføring og analyse. Delkapittel 3.4 tar for seg den kvalitative teoridrevne dokumentanalysen, og forklarer hvordan jeg har gått frem for å innhente denne empirien.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Ifølge Thrane (2018, s. 17) handler kvantitativ forskning om det vi gjør når vi designer undersøkelser, henter inn kvantitativ informasjon og analyserer, tolker og presenterer informasjonen. Thrane (2018, s. 22) presenterer frem faser som en ofte finner i et kvantitativt forskningsprosjekt:

- 2 – forskningsdesign
- 3 – datainnsamling
- 4 – dataanalyse
- 5 – inkludering og rapportering

Til tross for at Thrane skriver at dette ofte kjennetegner et kvantitativt design, mener jeg at fasene også kan koples opp og brukes kvalitativt. Derfor vil jeg i det følgende beskrive de fem fasene og se masterprosjektet mitt i lys av dem, både når det gjelder kvantitativ og kvalitativ metode. Den første fasen dreier seg om hva forskeren undrer seg over. Fasen kan for eksempel starte med en observasjon, en undring, en tanke eller en hypotese (Thrane, 2018, s. 22). For mitt prosjekt startet denne fasen ved at jeg undret meg over hvor mange lærere som faktisk tar i bruk tXt-aksjonen. Denne undringen kommer fra erfaringer fra mine praksisperioder på ungdomsskolen, hvor jeg observerte at engasjementet for tXt-aksjonen var mindre enn jeg hadde forventet. Den neste fasen dreier seg om valg av forskningsdesign. Her snakker vi om hva slags type overordnet rammeverk en velger for å besvare problemstillingen eller et forskningsspørsmål (Thrane, 2018, s. 23). I denne fasen bestemte jeg meg for å benytte meg av et elektronisk spørreskjema laget via nettskjema.no, et kvalitativt intervju med tre informanter, og en kvalitativ dokumentanalyse av tXt-aksjonens lærerveiledninger. Jeg samlet data ved hjelp av det elektroniske nettskjemaet, ved å gjennomføre intervjuene og ved å få tak i tidligere versjoner av tXt-aksjonens lærerveiledninger. For å samle inn data til analysen av tXt-aksjonens lærerveiledninger var det nødvendig å få tak i versjoner av lærerveiledninger fra tidligere år. På grunn av at det ikke var mulig å finne disse på aksjonens nettside (txt.no), sendte jeg en e-post til tXt-aksjonens prosjektleder Ole Ivar Burås Storø, med en forespørsel om å få disse tilsendt. Som svar på e-posten fikk jeg tilsendt fullstendige versjoner tilbake til 2014.

Etter hvert som innsamlingen begynte å nærme seg slutten, satte jeg i gang med å analysere. Dermed var fjerde fase i gang. Denne fasen var tidskrevende, og det ble lagt ned mye arbeid i å analysere all data som var samlet inn. Spørreundersøkelsen analyserte jeg via nettskjema.no, og her fikk jeg mulighet til å se resultatene i en rapport, hvor jeg blant annet fikk de ulike svarene oppført i prosent og i diagramfremstilling. For å analysere aksjonens lærerveiledninger ble jeg nødt til å finne verktøy jeg kunne forholde meg til. Dette ble grunnmodellen, og ved hjelp av ulike skjemaer jeg utarbeidet. Dette viste seg å være hensiktsmessig for å få oversikt over materialet, og for å ha en teoretisk modell å forholde

meg til. Etter hvert som jeg hadde fått analysert empirien, kunne jeg sette dette i sammenheng med funnene fra de andre metodene jeg har brukt i masteroppgaven, og videre rapportere funnene.

3.2 Spørreundersøkelse

På generelt grunnlag gir en spørreundersøkelse forskeren mulighet til å innhente kvantitative data, og på denne måten gi kunnskap om et større utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 143). På bakgrunn av at jeg ønsket å få et innblikk i hvordan ulike lærere bruker tXt-aksjonen, virket det hensiktsmessig å gjennomføre en spørreundersøkelse. Tanken var at jeg skulle utforme et elektronisk spørreskjema hvor informantene kunne svare uavhengig av sted og tid.

Det overordna målet med en spørreundersøkelse er at den skal gi forskeren den informasjonen som trengs, samtidig som spørsmålene må være forståelige for respondentene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 144). Forberedelsen av en slik undersøkelse deles gjerne inn i to faser: forskeren må konkretisere det som skal undersøkes, og bestemme hva slags spørsmål som skal brukes. I den første fasen snakker vi gjerne om operasjonalisering. Dette vil si at en går fra teori til en rekke konkrete spørsmål med tilhørende svaralternativ. Dette gjorde jeg for eksempel ved å basere noen av spørsmålene angående arbeidsmåter som kan fremme leselyst på blant annet det Moe (2014) og Hennig (2019) skriver om begrepet. Eksempelvis utformet jeg et spørsmål på følgende måte:

Ranger disse aktivitetene fra 1 til 6, hvor 1 er den du bruker minst, og 6 er den du bruker mest: lesestopp, litterære samtaler, leselogg, sitatlogg, par som rullerer og individuelt arbeid».

Alternativene i spørsmålet ble valgt ut både basert på oppgavene i lærerveiledningene og på hvilke metoder som i teorien trekkes frem som godt egnet for å fremme leselyst.

I neste fase skal forskeren formulere de ulike spørsmålene, og en skiller gjerne mellom faktaspørsmål, holdningsspørsmål og atferdsspørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 149).

Holdningsspørsmål og atferdsspørsmål ble sentrale da jeg skulle utforme spørreundersøkelsen. Hensikten ved disse spørsmålene er å undersøke respondentenes holdninger og meninger, og å kartlegge respondentenes handlinger.

Da jeg arbeidet med å lage spørsmål til spørreskjemaet, forsøkte jeg å formulere spørsmål som det skulle være vanskelig å misforstå. Jeg ønsket å stille åpne spørsmål som ikke la noen

føringer for informantenes svar. For eksempel valgte jeg å spørre «Hvilke metoder bruker du oftest når du har litteraturundervisning?» i stedet for å spørre «Bruker du metoder som lesestopp og leselogg når du har litteraturundervisning?». Dette gjorde jeg spesielt for at informantene ikke skulle føle at jeg forventet at de skulle bruke de metodene som jeg nevnte, men heller stille et åpent spørsmål hvor alle metoder oppleves som like verdifulle. Som nevnt tidligere, brukte jeg nettskjema.no for å lage spørreskjemaet, og denne nettsiden ga meg mulighet til å teste spørreundersøkelsen før jeg sendte den ut. Dette gjorde at jeg i større grad hadde mulighet til å oppdage eventuelle feil og uheldige spørsmålsformuleringer. Nettsiden ga meg mulighet til å designe svarmulighetene ut fra spørsmålet. På åpne spørsmål var det best egnet å bruke tekstsvar slik at jeg ikke la noen føringer for svarene basert på oppgitte svaralternativ. Derfor tok jeg i bruk både radioknapper, nedtrekksliste og avkrysningsbokser. Eksempelvis brukte jeg radioknapper på spørsmålet: «I hvilken grad har du inntrykk av at elevene leser skjønnlitteratur på fritiden?». Her hadde jeg svaralternativer som «i stor grad», «i middels grad», «i liten grad», «ikke i det hele tatt» og «vet ikke». Dette gjorde at jeg fikk et mer nyansert svar, og ikke bare «stor» eller «liten».

Nettsiden ga meg også mulighet til å gi informantene spørsmål ut fra hva de hadde svart på spørsmålene tidligere. For eksempel fikk lærerne oppfølgingsspørsmål som «hvorfor deltar dere ikke på tXt-aksjonen» dersom læreren hadde svart nei på det foregående spørsmålet. Dette gjorde at spørreundersøkelsen ble mer tilpasset informantene. I tillegg til at spørreundersøkelsen bør ha konkrete og tydelige spørsmål, bør det også foreligge klare instruksjoner for gjennomføringen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 156). Tid og sted for når undersøkelsen finner sted, kan ha betydning for hva slags svar undersøkelsen får. I startfasen av datainnsamlingen tenkte jeg at det ville være tilstrekkelig å sende lenken til spørreskjema på e-post til ulike lærere rundt om i fylket. Dette viste seg etter en stund å være en uheldig strategi som kun ga meg fem svar. På grunn av dette ble det nødvendig å fysisk dra til skolen for å legge frem masteroppgaven og deretter presentere spørreskjemaet. Dette resulterte i et større engasjement enn via e-post, og jeg satt til slutt med 17 innsamlede svar, fra 6 forskjellige ungdomsskoler.

3.2.1 Analyse av spørreundersøkelsen

Da jeg utarbeidet spørreundersøkelsen, gjorde jeg meg noen notater som omhandlet hva formålet med selve undersøkelsen var. Dette kom godt med da jeg skulle begynne å analysere svarene som jeg fikk inn. Jeg utformet spørreskjemaet på nettskjema.no som nevnt tidligere,

og denne nettsiden ga meg også muligheter til å analysere spørreundersøkelsen på nettsiden. Dette ved at jeg fikk svarene oppgitt både i prosenter og ved bruk av ulike diagram og grafer. Til tross for at dette var til god hjelp i analysen, bød nettsidens utforming også på problemer. Det viste seg at nettsiden ikke ga meg en oversikt over hver enkelt deltaker og deres svar, men heller en oversikt over alle svarene knyttet til hvert spørsmål. Se eksempelet i figuren under, som er et utdrag fra rapporten nettsiden gav meg i etterkant.

På en skala fra 1 til 10, hvor glad er du i å lese skjønnlitteratur?

- 5
- 7
- 4
- 9
- 4
- 8
- 5

Figur: eksempel på hvordan nettsiden strukturerte spørsmålene

På grunn av at jeg, i rapporten, fikk se hvert enkelt spørsmål med tilhørende svar, var det vanskelig se om det eventuelt var en sammenheng mellom tidligere svar. Dette gjorde også at jeg ikke fikk mulighet til å se hver enkelt deltakers tendens når det kommer til hva de svarte på de ulike spørsmålene. For eksempel ville det vært interessant for meg å se om det var en sammenheng mellom deltakerens syn på leselyst og deres deltakelse på tXt-aksjonen, eller deres syn på leselyst og valget om å ikke bruke aksjonens lærerveiledning.

3.3 Semistrukturert intervju

Intervju har muligheten til å kunne gi oss tilgang til andre menneskers livsverden, og er en metode som er godt egnet til å gi kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger (Gleiss & Sæther, 2021. s. 78). Det vanligste skillet mellom intervju typer avhenger av i hvor stor grad intervjuet er strukturert. Jeg mener selv at et semistrukturert intervju er en passende fremgangsmåte for å hente inn den informasjonen jeg trenger for å besvare forskningsspørsmål nummer to. Gjennom at jeg valgte semistrukturert, var at dette ga meg flere muligheter når det kommer til å omformulere spørsmål, stille oppfølgingsspørsmål eller endre rekkefølgen på spørsmålene. Dette vil være verdifullt dersom informantene ikke forstår spørsmålet, eller dersom noe oppleves som uklart. Som forsker hadde jeg på denne måten også mulighet til å stille spørsmålet på en annen måte dersom jeg opplevde at informantenes svar ikke var utdypende nok. På grunn av intervjuets art valgte jeg ut tre lærere som informanter. Dette vil ikke være nok til å komme fram til generaliserbare konklusjoner, men

likevel kunne gi meg interessante og en viss variasjon i svarene. Gleiss og Sæther (2021, s. 80) skriver følgende: «Kombinasjonen av struktur og åpenhet gir intervjuet en retning, samtidig som man har mulighet til å forfølge uventede opplysninger». Samtalen med de ulike informantene vil på denne måten kunne være en god måte å undersøke både spesifikke holdninger knyttet til tXt-aksjonen og holdninger knyttet til leselyst generelt.

3.3.1 Utforming av intervjuguide

I planleggingsfasen er det viktig å utvikle en intervjuguide som kunne danne grunnlaget for å gjennomføre en forskende samtale (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 204). En intervjuguide er en oversikt over de spørsmålene en forsker ønsker å stille informanten i løpet av intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Hvilke typer spørsmål en ønsker å stille, er viktig å klargjøre i utarbeidelsen av intervjuguiden. Jeg valgte å strukturere intervjuguiden ved hjelp av ulike temaer for samtalen. Temaene er konstruert slik at informanten skal kunne ha mulighet til å komme med sine synspunkter og erfaringer rundt temaet.

Ifølge Gleiss & Sæther (2021, s. 83) bør ikke informanten oppleve spørsmålene som en test, og med dette i bakhodet ønsket jeg å formulere gode spørsmål som var åpne og ikke førende. Det første temaet var innledende om lærerens eget forhold til lesing og leselyst. Dette var i hovedsak for å få i gang samtalen og etablere trygge rammer for intervjuet. Samtidig var det også interessant å få et innblikk i informantens holdninger til leselyst. De neste temaene i intervjuguiden dreide seg i hovedsak om lærerens syn på litteraturundervisning. Her stilte jeg spørsmål som hadde til hensikt å få et innsyn i hvilke faktorer læreren mener bør være til stede for at litteraturundervisninga skal fremme leselyst hos elevene. De siste temaene i intervjuguiden omhandler lærerens tanker rundt klassens/skolens deltakelse på tXt-aksjonen og lærerens tanker om hvordan vi som norsklærere bør prioritere i norskfaget. Her stilte jeg spørsmål som blant annet dreide seg om skolens informasjonstilgang til tXt-aksjonen, og i hvilken grad læreren har satt seg inn i leseaksjonen og dens tilhørende materiell. Angående spørsmål om prioriteringene som blir gjort i norskfaget, er tanken å få et innblikk i hvorvidt læreren føler at det er tid til å lese skjønnlitteratur kun for litteraturens litterære verdi, og dermed ikke alltid bruke skjønnlitteraturen som et redskap til å tilegne seg annen kunnskap.

3.3.2 Informantutvalg

Informantene i studien består av tre ulike lærere fra tre ulike ungdomsskoler. Kriteriene var godkjent lærerutdanning knyttet til norskfaget og jobb på ungdomstrinnet. På grunn av at jeg

ønsket å få kjennskap til hvordan forskjellige skoler jobbet med tXt-aksjonen, var jeg nødt til å bevege meg ut av Tromsø kommune. Det viste seg nemlig at ingen av ungdomsskolelærerne i Tromsø rapporterte i spørreundersøkelsen at de brukte tXt-aksjonen. Når dette ble utgangspunktet, med den tidsbegrensningen jeg hadde, ble det fort litt vanskeligere å få tak i informanter. Hadde jeg hatt bedre tid, skulle jeg gjerne fått tak i enda flere. Til tross for dette er jeg fornøyd med å ha fått noe kunnskap om hvordan det jobbes med tXt-aksjonen ved tre ulike ungdomsskoler i Troms fylke. Gjennom hele studien har jeg lagt vekt på konfidensialitet, og all data om informantene har blitt behandlet konfidensielt. Jeg har også lagt vekt på anonymitet, og ifølge Grønmo (2016, s. 169) skal det ikke være mulig å identifisere informantene basert på intervjumaterialet. Derfor har jeg valgt å gi informantene falske navn i denne studien. Den første læreren har jeg valgt å kalle for «Berit». En voksen dame som har jobbet i skolen i 20 år. Informant nummer to er en ung mann som har jobbet som lærer i 7 år, videre i oppgaven velger jeg å kalle han for «Chris». Den siste informanten er en relativt nyutdannet kvinne som har jobbet som norsklærer i tre år, videre i oppgaven fremstilles hun som «Malin».

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Da intervjuene skulle gjennomføres, oppdaget jeg raskt at det var mange ulike faktorer som spilte inn på hvordan intervjuet utformet seg. For eksempel mitt forhold til informanten, hvor intervjuet ble gjennomført, og i hvilken grad informanten var kjent med denne formen for intervju. Eksempelvis hadde de ulike informantene satt av forskjellig tid til å gjennomføre intervjuet. Når informanten hadde satt av litt lite tid, ble slutten av intervjuet preget av hastverk, noe som igjen fikk meg til å tvile på hvordan jeg hadde strukturert intervjuet. Siden jeg begynte med det generelle og avsluttet med spørsmål knyttet til tXt-aksjonen, var det disse det gikk ut over dersom det var satt av lite tid. Dette kunne vært unngått dersom jeg hadde konkretisert hvor lang tid jeg trengte da jeg sendte ut e-posten med informasjonen angående intervjuet.

Jeg valgte også å bruke en båndopptaker i forbindelse med innsamlingen av empiri. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å være til stede i intervjuet, og dermed slapp å fokusere på å skrive ned det som informantene sa. Jeg har fra tidligere erfaringer sett at dersom en skal notere underveis i intervjuet, kan dette ha negativ innvirkning på min tilstedeværelse i intervjuet. Når jeg bruker båndopptaker, har jeg også mulighet til å få en ned mer detaljert informasjon når intervjuene i ettertid transkriberes. Denne prosessen vil jeg beskrive nærmere i delkapittel

3.3.4. Under det ene intervjuet hengte båndopptakeren seg opp, slik at jeg ble nødt til å spørre informanten om vi kunne ta akkurat den delen av intervjuet på nytt. Dette gjør at jeg kanskje ikke fikk med akkurat det informanten sa første gang, men essensen i svaret kom likevel frem. Dette kan også skyldes at det var første gangen jeg tok i bruk denne metoden, og hadde ikke jobbet med liknende båndopptaker tidligere. Jeg prøvde å gjøre meg kjent med teknikken på forhånd, men jeg følte likevel ikke at jeg var forberedt når problemet først oppsto.

3.3.4 Transkribering av intervju/lydopptak

Den første delen av analyseprosessen av intervjuene var å organisere og transkribere lydopptakene. Gleiss og Sæther (2021, s. 97) definerer transkribering som å gjøre muntlige utsagn i intervjuet om til tekst ved å lytte på lydopptaket og notere ned det som blir sagt. Transkriberingen gir også forskeren muligheten til å gå inn i datamaterialet på en helt annen måte enn i selve intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). I min studie valgte jeg å transkribere intervjuene selv, slik at jeg som forsker kunne få en bedre oversikt over empirien. Dette gjorde jeg tett opp mot intervjuene, og etter transkriberingen intervjuene satt jeg igjen med et datamateriale på 70 sider. For å få bedre oversikt over datamaterialet valgte jeg å strukturere transkriberingen etter hver informant, slik at jeg lettere kunne gå tilbake og se hva hver informant hadde svart på de ulike spørsmålene. Det var en tidskrevende prosess, og prosessen tok mye lenger tid enn forventet. Likevel opplevde jeg at de transkriberte notatene ga meg en god oversikt når jeg videre skulle analysere og tolke hva informantene hadde sagt.

3.3.5 Analyse av intervju

Da transkriberingen var gjennomført, begynte den videre prosessen med å tolke og analysere empirien. Ifølge Postholm og Moen (2018, s. 63) handler analyse om å gå inn i et materiale for å prøve å forstå det som er beskrevet. Da jeg hadde transkribert intervjuene, startet jeg arbeidet med å analysere ved å lage et oppsummerende dokument av det informantene hadde sagt. For å få en bedre oversikt over de ulike intervjuene og sette svarene opp mot de ulike spørsmålene lagde jeg et kolonneskjema i Word. Jeg utformet et skjema som gjorde at jeg kunne sortere ut funn fra datamaterialet. Dette gjorde jeg ved å lage en rad for selve spørsmålet, en rad for informantens svar, en rad for min oppsummering/tolkning av svaret, en rad hvor jeg beskrev bakgrunnen for spørsmålet og en rad hvor jeg noterte ned eventuelle funn.

Spørsmål	Svar	Oppsummering/tolkning	Bakgrunn for spørsmålet	Funn
Hva vil du beskrive som viktig når det kommer til din personlige lesemotivasjon av skjønnlitteratur? → Hvilke rammefaktorer er viktige for deg når du leser?	L1: Det er mange faktorer som spiller inn på min motivasjon til å lese. En motiverende faktor kan være at jeg har lest noe bra tidligere fra samme forfatter, eller at jeg har fått anbefalt en bok av noen andre med samme interesser som meg. Det er viktig for meg at boken jeg leser kan appellere til	L1: En motiverende faktor er at innholdet i boka interesserer meg, og at jeg evner å lese på en slik måte at jeg får med meg det som står i teksten slik at jeg kan leve meg inn i boka. Tid er en viktig rammefaktor, lesingen kan ikke oppleves som stressende eller påtrengende.	Ønsker å se hva de ulike lærerne vektlegger når det kommer til deres lesemotivasjon, kontra hvordan de legger opp egen undervisning.	

Figur 1: Eksempel på strukturering av transkripsjon

3.4 Kvalitativ teoridrevet dokumentanalyse

For å kunne knytte empirien opp mot tXt-aksjonens lærerveiledninger var det nødvendig å gjennomføre en dokumentanalyse. Dette er en samlebetegnelse for ulike former for tekstanalyse som er basert på generelle strategier for kvalitativ analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). Dokumentanalyse er en aktuell metode dersom forskeren ønsker å si noe generelt om et større felt. Dette er i mitt tilfelle tXt-aksjonens materiell. Ved å gjennomføre denne formen for analyse ønsket jeg å undersøke hvilket syn på lesefremmende arbeid aksjonen legger vekt på i utarbeidelsen av lærerveiledningene. På grunn av at analysen baserer seg på aksjonens lærerveiledninger, var det nødvendig å få tak i tidligere utgaver av disse. Jeg fikk som nevnt tidligere tilsendt lærerveiledning tilbake til 2014. I e-posten skrev Storø at det først er fra årene jeg har fått tilsendt at de begynte med et grundigere arbeid knyttet til aksjonens lærerveiledninger. Han skriver også at det først var i 2014 at aksjonen selv produserte materialet, og før den tid leide de inn ekstern hjelp for å lage disse ressursene.

Ved en dokumentanalyse har forskeren som mål å trekke ut informasjon fra dokumenter som er relevant for forskningsspørsmålet (Høgheim, 2020, s. 138). I mitt prosjekt vil dokumentanalysen danne grunnlaget for å svare på det første forskningsspørsmålet i oppgaven:

Hvilke syn på leseundervisning og leselest ligger til grunn for utformingen av tXt-aksjonens lærerveiledninger?

Et kjennetegn ved dokumentanalyse er at data kommer fra fortiden (Høgheim, 2020, s. 138). Dette betyr i praksis at dokumentet som analyseres, har blitt opprettet i en kontekst med en gitt målgruppe. Dette vil i mitt tilfelle innebære at lærerveiledningene til aksjonen er utarbeidet med tanke på elever i ungdomsskolen. En kvalitativ teoridrevet dokumentanalyse handler i stor grad om å jakte på mønster og temaer gjennom kategorier ut fra valgte teoretiske retninger (Fauskanger & Mosvold, 2014; Grønmo, 2016; Hsieh & Shannon, 2005). I denne analysen vil jeg jakte på kategorier gjennom ulike typer teoribasert forståelse av litteraturredidaktikk. Disse fungerer som verktøy i analysen av lærerveiledningene som følger med tXt-aksjonen. Lærerveiledningene er utviklet for å fungere som en støtte til lærerne gjennom deltakelsen på leseaksjonen. Hensikten med å bruke en slik form for analysemetode er å undersøke hvordan lærerveiledningene stiller seg i forhold til ulike teorier om litteraturredidaktikk og etablering av leselest. Aksjonens lærerveiledninger kommer med en rekke forslag til aktiviteter som kan gjennomføres knyttet til de ulike tekstene. På grunn av dette valgte jeg å kategorisere disse aktivitetene, og deretter se aktivitetene i lys av relevant teori.

Alle trinnene i undersøkelsen er utført av meg alene, det kan tenkes at analysen bærer preg av dette. Hsieh & Shannon (2005, s. 1238) tar opp dette som en svakhet i kvalitative dokumentanalyser. Dette fordi analysen kan bli preget av forskerens personlige forståelse av både teori og empiri. På grunn av at tXt-aksjonens mål er å fremme leselest og et varig engasjement for lesing, var det hensiktsmessig å se det i sammenheng med hva ulike teorier vektlegger når det kommer til dette.

3.5 Sammenhengen mellom de ulike tilnærmingene

I prosjektet har jeg valgt både kvalitative og kvantitative metoder. Målet med å kombinere disse er å utnytte styrkene til begge tilnærmingene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Metodene utfyller hverandre, og kan gi en mer helhetlig forståelse» (Høgheim, 2020, s. 30). En spørreundersøkelse gir meg muligheten til å innhente kvantitative data og dermed gi kunnskap om holdningene til et større utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 143). På grunn av at spørreundersøkelsen ville gi meg muligheten til å nå et større utvalg, ble dette tenkt som en

innledende metode i masterprosjektet. Tanken er at de kvalitative intervjuene skal utfylle den kvantitative spørreundersøkelsen, idet at jeg som forsker får mulighet til å gå dypere inn på temaene fra spørreundersøkelsen i intervjuene. I spørreundersøkelsen hadde jeg blant annet utformet følgende spørsmål angående læreres bruk av tXt-aksjonen: «Hvordan bruker du tXt-aksjonen?». Her fikk jeg inn svar som: «Bruker den som inspirasjon til tekstutvalget i klasserommet» og «Leser ofte høyt for elevene, og kombinerer gjerne dette med en form for etterarbeid som for eksempel en skriveoppgave». På grunn av at dette var et elektronisk spørreskjema, hadde jeg ikke mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål som jeg ville gjort dersom det hadde vært et kvalitativt intervju ansikt til ansikt. Derfor ønsket jeg å gjennomføre intervju, hvor jeg som forsker for eksempel hadde mulighet til å gå nærmere inn på hvorfor lærerne bruker aksjonen slik de gjør. I intervjuet svarte en av informantene: «Jeg bruker tXt-aksjonen i stor grad for å hente tips og triks til hvordan det kan jobbes med litteratur i klasserommet. Jeg plukker som regel ut et par tekster fra antologien som vi jobber videre med i klasserommet». Her hadde jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som: «Hvorfor velger du ut tekster i stedet for å levere ut antologiheftet og la elevene bestemme tekst selv?». Siden skjønnlitteratur og leselyst var mine interesseområder i startfasen av prosjektet, hadde jeg et ønske om å se nærmere på hvordan aksjonen implisitt forholder seg til disse begrepene. Den kvalitative teoridrevne dokumentanalysen ble derfor valgt som metode for å kunne analysere tXt-aksjonens lærerveiledninger. I tillegg til at jeg ønsket å undersøke læreres bruk av lærerveiledningene, ønsket jeg også å se nærmere på hvilket litteratursyn som fremmes i lærerveiledningene.

4 Vurdering av studiens kvalitet og etiske betraktninger

Å skulle skrive en masteroppgave fører med seg en rekke valgmuligheter, og gjennom ulike betraktninger får noen valg høyere prioritet enn andre. Jeg har gjennom hele forskningsprosjektet prøvd å ta gode valg for å styrke studiens kvalitet. Validitet og reliabilitet er sentrale begreper når det gjelder vurderingen av studiens troverdighet. På grunnlag av dette vil jeg redegjøre for denne studiens validitet og reliabilitet. På grunn av studiens omfang vil ikke funnene kunne anses som representative for hvordan alle lærere bruker tXt-aksjonen, men vil derimot kunne si noe om hvordan et utvalg læreren bruker tXt-aksjonens lærerveiledninger.

4.1 Validitet og reliabilitet

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 201) kan validitet oversettes til gyldighet, og vil kunne si noe om kvaliteten på empirien og forskerens tolkninger og konklusjoner. I min studie vil dette gjelde blant annet hvordan mine tolkninger og analyser kan gi meg relevant informasjon for å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen. Validitet handler altså om å undersøke hvorvidt det er sammenheng mellom det studien ønsker å undersøke, og det som faktisk blir undersøkt. Målsetningen har vært å undersøke hvordan ulike lærere bruker tXt-aksjonen og dens tilhørende lærerveiledning, på grunn av dette valgte jeg lærere som informanter i studien. Dette kan styrke studiens validitet ved at det er sammenheng mellom forskningsspørsmål og utvalget.

Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen, og i hvilken grad studien er til å stole på. Et sentralt spørsmål når det gjelder en studies reliabilitet er hvorvidt studien har blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn data på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Som forsker gjelder det å være så objektiv som mulig. Empirien vil likevel til en viss grad være påvirket av både meg som forsker og informantene jeg har intervjuet og innhentet data fra. På grunn av at det var utfordrende å få samlet inn svar på spørreundersøkelsen via e-post, ble jeg nødt til å fysisk møte opp på de ulike skolene. Her fikk jeg lov til å presentere masterprosjektet mitt, for så å oppfordre lærerne til å svare på spørreundersøkelsen. Det er ikke utenkelig at min presentasjon av masterprosjektet kan ha vært med på å påvirke de ulike lærerne. Dette i form av at de følte seg forpliktet til å svare på spørreundersøkelsen, og da kan det tenkes at svarene kan ha blitt forhastet. En annen faktor er at når jeg spør informantene i intervjuet om de bruker, og hvordan de bruker tXt-aksjonen, kan jeg allerede ha lagt opp til en forventning om

at den skal brukes. Dette kan gjøre at informantene føler at dette er noe de bør/må gjøre og dermed ikke føler seg fortrolig med å fortelle hele sannheten. Analyseringen og tolkningen av empirien er også påvirket av meg, noe som for eksempel vil kunne innebære at jeg har lagt vekt på ting fra intervjuene som interesserer meg, og at noe kan ha fått mindre oppmerksomhet enn fortjent. Gleiss og Sæther (2021, s. 203) påpeker at undersøkelseeffekter som de jeg har nevnt over, er vanlige å snakke om når det gjelder en studies reliabilitet. Reliabiliteten handler også om i hvor stor grad resultatene i studien er etterprøvbare, og om forskningen kan reproduseres av andre. På grunn av dette har jeg prøvd å forklare hvert steg av prosessen, slik at forskningsprosessen er så transparent som mulig.

Til tross for faktorene over har jeg brukt flere ulike innsamlingsmetoder i studien, og har innhentet informanter fra ulike skoler og ulike steder i fylket. Dette gjør at jeg i større grad har hatt mulighet til å studere temaet fra flere innfallsvinkler og fått et innblikk i ulike perspektiver. Flere ulike kilder, innsamlingsmetoder og teori har understøttet funnene, og på denne måten styrket studiens reliabilitet.

4.2 Forskningsetikk

For at funn og utsagn som tas opp i studien, ikke skal få konsekvenser for informantene i studien, har det vært viktig å hele tiden reflektere over hva og hvordan ting blir gjort. Empirien i studien består blant annet av intervju med enkeltpersoner, og jeg vil derfor ende opp med data som potensielt kan knyttes til informantene i studien. På grunn av dette har prosjektet blitt meldt inn til, og godkjent av, NSD (se vedlegg 3). I tillegg er deltakelsen i studien basert på informert samtykke. Et sentralt krav ved forskning på/med mennesker er at samtykket er basert på frivillighet (NESH, 2016). Christoffersen & Johannesen (2012, s. 42) sammenfatter tre hensyn som en forsker må ta i et forskningsprosjekt.

Det første dreier seg om informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Dette innebærer at informanten selv skal få mulighet til å bestemme om de vil delta i studien eller ikke, og at informanten også har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst. På grunn av dette utarbeidet jeg et informasjonsskriv hvor jeg forklarte studiens målsetninger, med tilhørende samtykkeskjema (se vedlegg 2) hvor informanten signerer og på denne måten sier seg villig til å delta i studien. For det andre påpeker Christoffersen & Johannesen (2012, s. 41-42) at forskeren er pliktig til å respektere informantenes privatliv. Dette dreier seg i stor grad om at

informantene i studien skal være sikre på at jeg som forsker ivaretar konfidensialitet og ikke misbruker informantens opplysninger. Det tredje som påpekes av Christoffersen & Johannessen (2012, s. 42), handler om at forskeren har ansvar for at studien ikke påfører informantene skade. Dette innebærer at forskeren må avgjøre om deltakelsen i undersøkelsen kan utløse problemer for de som deltar. Derfor vurderte jeg det slik at deltakelse i studien ikke ville gi informantene, eller aksjonen, negative konsekvenser. Jeg har hele tiden hatt i bakhodet at jeg ikke ønsket å utsette foreningen for analyser som kan undergrave deres intensjoner, eller å legge frem et negativt syn på deres arbeid. Jeg ønsker derimot å skape forståelse for hvordan aksjonen brukes, og med dette oppfordre lærere til å ta i bruk aksjonen og tilhørende ressurser.

5 Analyse

I dette kapittelet vil jeg forsøke å gå gjennom og analysere hver enkelt av de tre delene av empirien for seg. I delkapittel 5.1 presenterer og analyserer jeg funnene fra spørreundersøkelsen. I delkapittel 5.2 går jeg nærmere inn på funnene fra intervjuene, og forsøker å analysere og tolke disse. Til slutt går jeg, i delkapittel 5.3, spesifikt inn på tXt-aksjonens lærerveiledninger og ser disse i lys av funnene fra spørreskjemaet og intervjuene.

5.1 Analyse av spørreundersøkelsen

Som nevnt tidligere utarbeidet jeg en enkel spørreundersøkelse i den hensikt å kartlegge ulike læreres bruk av tXt-aksjonens lærerveiledninger. I tillegg valgte jeg å ta med noen spørsmål som berører lærernes syn på litteraturundervisning og leselest. I spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om å ta stilling til hvordan de bruker leseaksjonen, og prøve å sette ord på hva som gjør at de velger å bruke eller ikke bruke aksjonen. Funnene fra undersøkelsen viser at av 17 innhentede svar, rapporterer 11 at de bruker tXt-aksjonen, men hvordan de faktisk bruker den, varierer naturligvis. I ettertid har jeg innsett at jeg burde stilt spørsmålet på en annen måte, siden «bruke» er et begrep som rommer mye, alt fra «braker aksjonen som inspirasjon» til «følger opplegget i aksjonen til punkt og prikke». På grunn av dette fikk jeg ikke kartlagt bruken til de ulike lærerne helt slik jeg hadde ønsket, men undersøkelsen kan likevel gi et inntrykk av hvor stor andel av informantene som på en eller annen måte bruker aksjonen. Selv om det er en høy andel av lærerne som svarte på undersøkelsen som rapporterer at de bruker tXt-aksjonen, er det kun 5 av 17 som sier at de bruker lærerveiledningen som følger med. På oppfølgingsspørsmålet: «hvorfor bruker du ikke lærerveiledningen?» svarer flere at de foretrekker å hente metoder fra sitt eget repertoar, og at de på denne måten har mulighet til å tilpasse oppgavene etter elevenes forutsetninger.

På samme måte som i spørsmålet om hvorvidt lærerne bruker aksjonen, er det vanskelig å få et svar ut fra spørsmålet om lærerne bruker lærerveiledninga. Å «bruke» aksjonens lærerveiledning kan være alt fra «titter i den av og til» til «følger den til punkt og prikke». Til tross for dette er det interessant at flere rapporterer at de ikke bruker lærerveiledningen i det hele tatt, selv om de som svar på oppfølgingsspørsmålet skriver at de hender at de henter inspirasjon derfra. Det ser ut til at begrepet «braker» tolkes på ulike måter, og når det kommer til lærerveiledningen, så rapporteres det kun at den kun brukes dersom den brukes aktivt, altså

at den mer eller mindre følges til punkt og prikke. På spørsmål om hvilke undervisningsmetoder de ulike lærerne vektlegger i sin litteraturundervisning, er 50 % av svarene knyttet til selve lesefasen, og hvordan det faktisk blir lest i klasserommet. Svarene her varierer mellom metoder som høytlesing, stillelesing, lesing i par og lesing individuelt. 15 % av svarene angående viktige faktorer i litteraturundervisningen nevner lesestopp og leselogg, 25 % av svarene nevner litterære samtaler, og 10 % av svarene er knyttet til arbeid i par/grupper. Det er interessant at så mange som 50 % av svarene nevner selve lesingen, da dette ikke ser ut til å være noe som tXt-aksjonen har lagt mye vekt på.

På spørsmål om hva de ulike lærerne ville lagt vekt på dersom de skulle utformet en aksjon med hensikt å fremme leselyst, er det spesielt ett moment som går igjen i svarene. Dette gjelder lærerens rolle og engasjement. Flere rapporterer også at tiden læreren bruker på å formidle litteraturen, ville vært lagt vekt på og blitt prioritert. Noen av svarene viser også at de rett og slett ville lagt vekt på at elevene skal få bruke tid på å lese, uten at det følger med annet arbeid som presentasjoner, bokomtaler eller fagsamtaler i ettertid. Å lese tar tid, og mange elever sier de må få sammenhengende tid for å ha glede av å lese bøker (Lillesvangstu, 2012, s. 16). Dette kan settes i sammenheng med hva Laila Aase (2019, s. 25) skriver angående norskfaget og dets vidtfavnende målsetninger. Svarene fra spørreundersøkelsen viser at dersom lærerne hadde fått velge, ville de i større grad vektlagt den estetiske lesingen, og satt av tid til å bare lese. Flere lærere sier også at dette er vanskelig på grunn av andre mål i norskfaget, og at en ofte prøver å kombinere en efferent og en estetisk lese måte.

5.2 Analyse av intervju

I analysen av intervjuene har jeg bearbeidet datamaterialet slik det ble beskrevet i metodekapittelet. Datamaterialet består av totalt tre intervju av lærere fra ulike skoler i Troms fylke. Jeg vil først rede for de sentrale funnene fra intervjuet, og deretter forsøke å se disse i lys av synspunkter fra Hennig (2019 & 2017), Moe (2014) og Skaftun & Michelsen (2017). Funnene er presentert i tre delkapitler, hvor jeg ser nærmere på og forsøker å tolke informantenes syn på leselyst og leseglede, deres fokus i litteraturundervisning og bruken av tXt-aksjonen.

5.2.1 Informantenes syn på leselyst og leseglede

Åsmund Hennig (2019, s. 9) skriver at dersom vi skal klare å gjøre elevene til flinke lesere, må vi først og fremst jobbe mot å få dem til å ha lyst til å lese. Derfor har leselyst og leseglede vært gjennomgående temaer i intervjuene. Siden et av hovedmålene til tXt-aksjonen er å fremme leselyst hos elevene, ønsket jeg å undersøke hvordan informantene jobber for å oppnå leselyst hos sine elever, og hvilke faktorer som etter deres syn kan virke inn på leselysten. Som nevnt tidligere har jeg valgt å gi informantene i studien pseudonymer. Derfor vil jeg videre i kapittelet ta for meg hva Berit, Chris og Malin sier om deres syn på leselyst og leseglede.

Berit knytter begrepene leselyst og leseglede tett opp mot lærerens evne til å gjøre tekstene interessante for elevene. Dersom læreren lykkes i å presentere og fremføre tekstene på en slik måte at elevenes interesse vekkes, mener hun at mye av jobben er gjort. Alle informantene i studien peker på at det er viktig å legge litteraturen frem på en engasjerende måte for å fremme leselyst hos elevene. Chris sier at dette for eksempel kan gjøres ved at læreren introduserer teksten på en måte som gjør at elevene åpner seg og er mottakelige for det litteraturen har å tilby. Her har læreren flere muligheter når det gjelder selve introduksjonen, og dersom læreren tør å by på seg selv, kan det skapes et klasserom hvor gode leseopplevelser er i fokus. Malin trekker også frem viktigheten av å vekke elevenes interesse, og sier at dette er lettere å oppnå dersom læreren tar seg tid til å veilede elevene gjennom teksten. Dette kan for eksempel være ved å legge inn støtteoppgaver som kan gjennomføres både før, under og etter lesing. Eksempelvis kan læreren gi elevene oppgaver på forhånd som forbereder elevene på den teksten som skal leses, for eksempel ved at elevene skriver ned sine forventninger til teksten basert på forside, tittel, bilder, underoverskrifter og så videre. Lesestopp eller leselogg er oppgavetyper som egner seg til å bruke underveis i lesingen. Dette vises for eksempel i oppgavebeskrivelsen av lesestopp (2017) : «Stopp på side 77. Skriv ned spørsmål til teksten ut fra det du har lest». Alle 17 informantene som deltok i spørreundersøkelsen, svarte at de opplever at elevene liker at læreren tar del i litteraturundervisningen og ikke trekker seg tilbake mens elevene leser. Dette er dog kun lærernes oppfatning, og det kan ikke utelukkes at svaret fra et elevperspektiv hadde vært annerledes.

Oppsummert kan det se ut til at informantene i studien er opptatt av lærerens posisjon når det kommer til elevenes leselyst. Alle tre informantene fra intervjuene sier at lærerens

engasjement er en viktig faktor når det kommer til å engasjere elevene og på denne måten skape leselyst. Elevenes interesse er også i fokus, og det fremheves at det er avgjørende at litteraturen er tilpasset og valgt ut basert på elevenes forutsetninger. Det ser også ut til at informantene opplever at elevene liker, og har økt læringsutbytte, når læreren tar del i leseprosessen.

5.2.2 Informantenes fokus i leseundervisningen generelt

Siden det ikke LK20 ikke spesifiserer hvilke tekster som skal brukes i leseundervisningen eller hvordan dette skal gjøres, vil fokuset i leseundervisningen kunne variere fra klasserom til klasserom. Kompetansemålene er klare nok, men det finnes derimot flere ulike veier mot å nå de. Berit trekker som nevnt tidligere frem viktigheten av at læreren er engasjert: «Å være litteraturformidler i klasserommet er som å være en tryllekunstner. En som bør kunne trylle frem magien ved selv de tyngste litterære verkene». Chris påpeker også at innlevelse er en viktig faktor når det jobbes med litteratur. Hennig (2017, s. 68) trekker frem hvordan en engasjert lærer kan ha positiv innvirkning på elevenes lesing. Han skriver blant annet at en engasjert lærer vil ha kvaliteter som kan være med på å øke elevenes positive opplevelser i møte med tekst. For eksempel vil en lærer som er engasjert og som leser mye, ha forståelse for at det er viktig å respondere på det som blir lest, og vil derfor oppmuntre elevene til å se verdien av deres egen respons på teksten, og dermed la elevene få snakke om det de leser.

På spørsmål om hva informantene fokuserer på i sin litteraturundervisning, trekker Malin frem viktigheten av å jobbe grundig med analysemetoder som kan brukes som redskaper i litteraturundervisningen, og mener disse er nødvendige hjelpemidler for flere elever. Til tross for dette kan det se ut som at analysebegrepet er noe negativt ladet satt opp mot litteraturformidling i skolen (Hennig, 2019, s. 54). Hun påpeker at dette er avhengig av hvordan metodene brukes, og sier at: «for meg har slike metoder vært avgjørende for at noen av mine elever skal få gleden av å lese en bok. Dette fordi metodene hjelper elevene til å bearbeide det som leses, og på denne måten få en bedre forståelse for hva som faktisk står i teksten». Malin sier at mange assosierer begrepet «analysere» med noe negativt, men påpeker at: «jeg kan ikke bare levere ut en tekst til elevene og forvente at de vet hva de skal og bør gjøre med den». Ifølge Hennig (2017, s. 17) betyr begrepet «å analysere» å dele en tekst opp i de enkelte bestanddelene, slik at det er mulighet for å undersøke hver del nærmere. Mange tenker nok på analysering av tekst som noe langtekkelig og kjedelig, og Malin sier at dette fort kan være realiteten dersom læreren ikke klarer å se når teksten er analysert tilstrekkelig.

Hun sier også at dersom elevene får veiledning fra læreren underveis i analysearbeidet, og tilgang på de rette verktøyene, vil elevene også kunne se på analysen som et hjelpemiddel for å forstå teksten.

Høytlesing er en arbeidsmetode som alle informantene i studien oppgir at de bruker. Åsmund Hennig (2019, s. 122) trekker frem hvordan det å bli lest høyt for fosterer litterær kompetanse hos barn. Ikke bare har høytlesingen mange fordeler for elevenes personlige leseopplevelse, den har også betydning for et felles litterært samhold i klassen. Elevene får muligheten til å dele en estetisk opplevelse som i mange tilfeller kan være verdifull både for lærer og elever (Hennig, 2019, s. 123). Berit trekker frem viktigheten av at læreren tar seg tid til å lese høyt for, og sammen med, elevene. I mange tilfeller kan lærerens høytlesing hjelpe elevene å forstå hvordan teksten kan leses. Mange tenker nok at høytlesingen innebærer at læreren skal lese et helt verk, men i mange tilfeller er det nok at læreren leser et utdrag høyt for elevene, gjerne i starten av leseprosessen. Høytlesing gir læreren en spesiell mulighet til å åpne teksten for elevene, og ved at læreren engasjerer seg og lever seg inn i det som leses, kan teksten på denne måten appellere til et større publikum. I teoridelen trekkes høytlesing frem som en god arbeidsmetode for å gi elevene gode personlige leseopplevelser, og på denne måten fremme leselyst. Det påpekes også i teoridelen at høytlesing kan foregå i flere ulike former, og ikke nødvendigvis kun ved at læreren leser høyt for elevene (Hennig, 2019, s. 124).

5.2.3 Hvordan beskriver informantene sin bruk av tXt-aksjonen?

Intervjuene viser at informantenes bruk av tXt-aksjonen varierer fra lærer til lærer, og det er også varierende i hvilken grad de ulike lærerne bruker lærerveiledningen. Både Chris og Berit sier at de ikke bruker tXt-aksjonen som et eget opplegg, men heller bruker den for å hente inspirasjon og tips til hvilken litteratur som kan være aktuell for elevene. Berit sier at aksjonens lærerveiledning ikke brukes, og at læreren foretrekker å komme opp med egne oppgaver knyttet til teksten. Videre sier hun at fokuset ligger på å utarbeide gode undervisningsmetoder som fungerer for den spesifikke elevgruppa, og at det derfor kan være problematisk å følge aksjonens lærerveiledning. Berit bruker gjerne metoder som utfordrer elevenes kreativitet, og som oppfordrer elevene til å reflektere over sin oppfatning av det som har blitt lest. Malin sier at når det jobbes med tXt-aksjonen, brukes lærerveiledningen som en mal for opplegget, og at metodene som blir presentert der, blir brukt som utgangspunkt for arbeidet med de ulike tekstene.

På spørsmål som retter seg mot hvilke arbeidsmetoder informantene bruker når de arbeider med tXt-aksjonen, er alle informantene enige om at dette varierer veldig både fra klasse til klasse, men også fra år til år. Berit sier at det kommer an på hvilke tekster som er representert i antologien, og at arbeidsmåtene ofte blir valgt etter en gjennomgang av de ulike tekstene: «Noen metoder passer til en type bøker, mens andre metoder passer best til en annen type bøker». Når jeg spør om hun kan utdype dette, svarer hun at arbeidsmetodene ofte er knyttet til tekstens sjanger (fantasy, krim, komedie). For eksempel kan det være lettere å gi oppgaver som dramatisering til et morsomt/komisk tekstutdrag, mens oppgavetyper som krever dypere refleksjoner hos elevene, ofte passer best til tekster knyttet til et reelt problem.

Til tross for dette sier alle informantene at de veksler mellom arbeidsmetoder som leselogg og litterære samtaler, og at de som regel også deler opp lesingen i ulike faser. Malin sier at tXt-aksjonen fungerer godt som undervisningsverktøy, og at lærerveiledningen ofte brukes når det jobbes med tekster fra aksjonen. I tillegg til metodene som er presentert i lærerveiledningen, trekker alle informantene frem metoder som retter seg mot selve lesefasen, og alle informantene nevner høytlesing som metode når det jobbes med tekster i klasserommet.

5.3 Analyse av tXt-aksjonens lærerveiledninger

I analysen av aksjonens lærerveiledninger ønsker jeg å se nærmere på hvordan disse er utarbeidet og forsøke å se dette i lys av teori om leseundervisning og leselyst. Dette gjør jeg for å få et innblikk i hvilke syn på leseundervisning og leselyst som ligger til grunn for utformingen av aksjonens lærerveiledning. Konkret er tanken at oppgavene som presenteres i lærerveiledningene, vil si meg noe om hvilke oppgaver aksjonen legger frem som godt egnede metoder for å jobbe med litteratur i klasserommet – og dermed hvilke metoder som egner seg når det handler om å fremme leselyst hos elevene. Denne empirien vil jeg videre forsøke å se opp mot funnene fra spørreundersøkelsen og intervjuene.

Inn i teksten – ut i livet er en bok som ble skrevet av Lillesvangstu, Tønnessen og Dahll-Larssøn i 2007, og som blant annet beskriver flere ulike måter å jobbe med litteraturen på. Boka redegjør blant annet for tre prosjekter som alle har hatt et særlig fokus på å formidle ny barne- og ungdomslitteratur. Som nevnt tidligere beskriver Lillesvangstu (2007, s. 17) en grunnmodell som er laget for å gi rom for personlige leseopplevelser og også for å dele leseglede og inspirasjon. I min studie vil jeg bruke denne modellen som et analyseverktøy for

arbeidet med aksjonens lærerveiledninger. Modellen danner et system for vekslingen mellom å lese/lytte til tekst, reflektere over teksten og etter hvert dele leseopplevelser med andre.

Fredwall, Moseid & Slettan (2022, s. 21) støtter seg også til denne grunnmodellen, og skriver at en slik grunnmodell for arbeid med litterære tekster lar elevene være i fokus. Modellen gir elevene tid til å både tenke selv, og å samtale med hverandre om det som har blitt lest.

Grunnmodellen består av følgende fem faser:

- Lese/lyttetid – Lese selv eller lytte til noen andre som leser
- Tenketid – Tid til å tenke over det som har blitt lest
- Samtaletid – Dele tankene om teksten i par
- Skrivetid – Skrivning om teksten kan gi elevene støtte til videre samtale
- Responstid – Går sammen med flere og deler hva eleven/gruppa har kommet frem til

Tankene bak modellen er at alle elever leser på forskjellige måter. Derfor er det viktig å sette av tid til å tenke over det som har blitt lest. På denne måten kan alle elevene bidra med noe i neste steg. Par-samtalen gir rom for at elevene skal få dele tankene sine i mindre grupper, og på denne måten skal alle slippe til. Dette skaper trygghet for at elevene skal ha noe å komme med senere i en større gruppe. Noen ganger kan det også være hensiktsmessig å sette av tid til hurtigskrivning, dette på grunn av at det noen ganger kan være lettere å tenke når en skriver (Lillesvangstu, 2007, s. 17). Denne grunnmodellen ble utgangspunktet for min analyse av tXt-aksjonens lærerveiledninger.

5.3.1 Lærerveiledningenes utforming

I starten bestod aksjonens antologier både av skjønnlitteratur og sakprosa, men etter at Foreningen !les starta sakprosamagasinet «Faktafyk» i 2012 har tXt-aksjonen i hovedsak formidlet skjønnlitteratur, og dermed vil lærerveiledningene jeg bruker i analysen, forholde seg til skjønnlitteratur (txt.no, 2017). Det var ikke før i 2014 at tXt-aksjonen ansatte egen norskpedagog og utarbeidet lærerveiledningene selv. Derfor kan jeg bare uttale meg om lærerveiledningens tilsynelatende fokus fra 2014 og frem til 2021, og ikke si noe om aksjonens litteratursyn før dette.

Lærerveiledningen fra 2014 består av totalt 41 oppgaver, mens lærerveiledningene fra 2017 og 2021 omfatter 57 oppgaver. Alle lærerveiledningene deler lesingen opp i tre ulike faser: før, underveis, og etter lesing. Innledningsvis består lærerveiledningene av en generell del

som blant annet handler om elevenes litterære smak og om elevenes forventninger til tekstene. Videre består lærerveiledningene av oppgaver knyttet til hvert tekstutdrag.

Lærerveiledningene struktureres slik at det presenteres et undervisningsopplegg til hvert tekstutdrag, med oppgaver som kan brukes i de ulike fasene i leseprosessen. Det følger også flere ulike oppgavealternativer til hvert utdrag. I lærerveiledningen fra 2021 blir det for eksempel beskrevet fem ulike oppgavetyper til å bruke i arbeid etter lesing av utdraget «Dobbeltgjengeren» av Scott Westerfeld. Dette er tre ulike variasjoner av litterære samtaler, en individuell oppgave kalt «min leseopplevelse» og en skriveoppgave. Oppgavene som er presentert for å ta i bruk underveis i lesingen, baserer seg i stor grad på at elevene skal få veiledning gjennom teksten, og mulighet til å oppklare eventuelle spørsmål. Eksempel på oppgave en finner til underveisfasen er: «be elevene dele teksten inn i avsnitt og marker: avsnitt som er spennende eller skumle og setninger og formuleringer du liker eller ikke liker».

5.3.2 Analysens første steg

I første omgang bestemte jeg meg for å sammenligne den eldste utgaven jeg fikk tilsendt (2014) med den nyeste (2021), dette for å se om det var noen åpenbare endringer. Det ser ut til at foreningen gjenbraker den innledende delen av lærerveiledningene, noe også aksjonens leder trakk frem i e-posten. Han skrev at den generelle delen av aksjonen som regel er lik fra år til år, og at det også er flere oppgaver som gjenbrukes. Jeg ønsket likevel å se nærmere på hvilke type oppgaver aksjonen legger vekt på i lærerveiledningene sine, og med dette forsøke å få en forståelse for hvilket syn på leseundervisning og leselyst som ligger til grunn for utformingen.

For å få en oversikt over hvordan de ulike oppgavene er presenterte i de ulike lærerveiledningene, har jeg laget jeg et skjema som gjør det lettere å få øye på en eventuelle endringer i materialet. Skjemaet under tar utgangspunkt i oppgavekategorier som aksjonen allerede har plassert oppgavene i, og det kommer tydelig frem av lærerveiledningene hvilken kategori de ulike oppgavene går under. Dette viser seg at aksjonen har merket hver oppgave med hvilken kategori oppgaven tilhører, eksempelvis: «Stille lesesirkel – gruppearbeid» og «leselogg – individuelt arbeid». Skjemaet under viser hvordan tXt-aksjonen har kategorisert oppgavene, og hvor mange oppgaver som finnes av de ulike typene.

Oppgavetyper	2014	2017	2021
Klassesamtale	14	26	31
Leselogg	6	1	1
Lesestopp	0	3	3
Gruppearbeid	9	13	9
Individuelt arbeid	10	12	9
Sitatlogg	2	1	2
Par som rullerer	0	1	2
Gruppesamtaler	5	9	3

I løpet av arbeidet med lærerveiledningene oppdaget jeg at måten aksjonen har valgt å kategorisere oppgavene på, bare i begrenset grad kan bidra til å få oversikt over om oppgavene er basert på litterære samtaler, arbeid i grupper eller arbeid alene. Dette på grunn av at aksjonen kategoriserer oppgaver som leselogg, sitatlogg, og lesestopp som egne kategorier, men det fremkommer likevel av oppgaveformuleringen at dette er noe som skal skje individuelt, og gruppesamtaler som gruppearbeid selv om oppgavene egentlig kan gå under litterære samtaler. For eksempel står dette i beskrivelsen av sitatlogg fra lærerveiledningen fra 2021: «Elevene velger ut en eller flere sammenhengende setninger som gjør inntrykk på dem. Dette kan for eksempel være fordi setningene er: en god skildring, overraskende eller morsom. Eleven må også kunne begrunne valget av setninger». I beskrivelsen av lesestopp står det: «Be elevene stoppe underveis i lesinga og skrive ned spørsmål til teksten ut fra det de har lest. Her er noen spørsmål som kan brukes som eksempler: «Hvorfor virker faren så redd og mistenksom?» eller: «Hva er bakgrunnen for at Samuel og faren har flytta ut i skogen?». Det går ikke frem av oppgavebeskrivelsen at dette er noe som gjøres i par, og jeg antar da at det legges opp til at oppgaven skal gjennomføres individuelt.

Nettopp på grunn av at jeg opplevde aksjonens kategorisering som litt uklar, ønsket jeg å utforme egne kategorier for arbeidet videre. Jeg lagde en egen inndeling basert på disse tre hovedkategoriene: «individuelt arbeid», «gruppearbeid» og «litterære samtaler». Siden jeg valgte å stokke om på noen oppgaver fra aksjonens kategorisering, ble det nødvendig å få frem hvilke oppgaver jeg har valgt å plassere i de forskjellige kategoriene: Jeg valgte derfor å

lage et skjema for hver kategori, og dermed en ny kategorisering av oppgavene, som vist under. Denne kategoriseringen vil jeg forholde meg til videre i oppgaven.

Det første skjemaet tar for seg min inndeling av kategorien «individuell arbeid». Denne er basert på oppgaver som retter seg inn mot eleven, og som det kan se ut til er ment for at eleven skal utføre alene.

Individuell arbeid	2014	2017	2021
Skriveoppgave	7	1	3
Min leseopplevelse	1	4	2
Personlig mening	1	6	4
Lag tegneserie	1	1	0
Lesestopp	0	3	3
Leselogg	6	1	1
Sitatlogg	2	1	2

I skjemaet over har jeg plassert alle oppgaver som beskrives som individuelle i lærerveiledningen under kategorien «individuell arbeid», selv om de ikke blir kategorisert som det i lærerveiledningen. Det ser ut til at kategorien «individuell arbeid» i stor grad baserer seg på oppgaver som skal resultere i noe skriftlig, eller at elevene individuelt skal reflektere rundt det som har blitt lest. De ulike oppgavetyperne i «individuell arbeid» kan beskrives slik: «Min leseopplevelse» er en oppgaveform som lar elevene formulere hvordan de personlig opplevde teksten. Dette ved hjelp av setningsstartere som de får utdelt fra læreren. Eksempel på slike uttrykk er «jeg synes at ...» og «det gjorde inntrykk på meg at ...». Selv om de fleste oppgavetyperne under individuell arbeid skal resultere i noe skriftlig, er kategorien «skriveoppgave» spesifikt knyttet til at elevene skal skrive en egenprodusert tekst. Her er et eksempel på en slik oppgave fra 2014: «Skriv neste kapittel i Død manns kiste, eller skriv avslutningen på fortellingen» og fra 2021: «Skriv en tekst der du setter deg inn i Lucy sin situasjon. Hva tenker hun på? Hvordan skal hun klare å overleve?».

På samme måte som med kategorien «individuell arbeid» var det også nødvendig å lage en oversikt over hvilke arbeidsmetoder som jeg kategoriserer som «gruppearbeid». Når jeg begynte å se nærmere på aksjonens lærerveiledninger, så jeg som nevnt tidligere at i kategorien «gruppearbeid» kommer også underkategorien «gruppesamtaler». Dette er litterære samtaler som foregår i grupper. På grunn av dette vil «gruppesamtaler» gå under

kategorien «litterære samtaler» videre i oppgaven. Når vi avviker fra aksjonens kategorisering og flytter «gruppesamtaler» fra «gruppearbeid» til «litterære samtaler», står vi igjen med fire oppgavetyper i «gruppearbeid».

Gruppearbeid	2014	2017	2021
Sammenlikn tekst	2	1	0
Stille lesesirkel	0	2	3
Del et sitat	2	0	1
Velg spørsmål	0	1	2

De ulike oppgavetyperne innenfor «gruppearbeid» kan beskrives slik: «Stille lesesirkel» er en arbeidsmetode som går ut på at elevene deles inn i grupper på 3-4 elever som sammen skal danne en stille lesesirkel. I denne sirkelen får elevene kun mulighet til å kommunisere skriftlig. Hver elev får utdelt et ark hvor de skal skrive ned sine leseopplevelser, det vil si tanker, følelser, undringer eller spørsmål til teksten de har lest. Når tiden er ute, skal elevene sende teksten sin mot venstre i sirkelen, til eleven som sitter ved siden av. Når eleven ved siden av har lest arket, skal de reagere på det som står på arket de har fått. Her kan elevene skrive ned sine tanker, kanskje svar på spørsmålene til medeleven, skrive om de er enige osv. «Velg et spørsmål» er en arbeidsmetode som går ut på at elevene skal gå i grupper og sammen diskutere seg frem til to spørsmål som de ser på som viktige å få oppklart knyttet til utdraget de har lest. Gruppen må også begrunne at de har kommet frem til disse spørsmålene. «Sammenlikn sammendrag» går kort og greit ut på at elevene skal sammenlikne et sammendrag de har skrevet om utdraget de har lest. Her får de utdelt noen hjelpespørsmål fra læreren, eksempelvis «hva er likt/ulikt?». Dette er en oppgaveform som finnes i lærerveiledningen fra 2014 og 2021, men ikke fra 2017. Dette er oppgaveformen «del et sitat». «Del et sitat» går ut på at elevene går i par, og deretter skal de presentere og lese høyt det de opplever som det beste sitatet. De skal også begrunne hvorfor de har valgt akkurat dette sitatet.

5.3.3 Har det skjedd en endring i lærerveiledningene?

Som vist i presentasjonen over, har det ikke skjedd store endringer med tanke på hvilke oppgaver som er presentert i lærerveiledningene, noe som var forventet siden at spennet på lærerveiledningene bare er på sju år. Likevel kan det konstateres at det har skjedd en endring i hvordan aksjonen prioriterer de ulike oppgavetyperne. Som vi ser av skjemaene over, har det

skjedde en økning i oppgaver som går under kategorien «litterære samtaler», og en nedgang i oppgavetyperne «individuell arbeid» og «gruppearbeid». Aksjonen trekker et skille mellom de litterære samtalene, avhengig av om de skjer i grupper eller i helklasse. Dette kan være et greit skille, men videre i oppgaven vil jeg forholde meg til litterære samtaler som en felles kategori for muntlige samtaler knyttet til litteraturen. Med utgangspunkt i valgene jeg har beskrevet over, har jeg valgt å kategorisere oppgavene fra aksjonens lærerveiledninger som vist i skjemaet nedenfor:

Oppgavetyper	2014	2017	2021
Litterære samtaler	19	35	34
Individuell arbeid	18	17	15
Gruppearbeid	4	4	9

Ut fra oversikten over ser vi at totalantallet av oppgaver har steget fra 2014 til 2021, og at i versjonen fra 2014 står litterære samtaler og individuell arbeid omtrent likt, mens i versjonen fra 2021 er det kategorien litterære samtaler som dominerer. I 2014 var antallet individuelle oppgaver på 44 %, i 2017 var antallet på 30 %, mens i 2021 var antallet bare på 26 %. Det er også interessant at gruppearbeid er såpass svakt representert i aksjonens lærerveiledninger. I 2014 var kun 9 % av oppgavene fra lærerveiledningen gruppearbeidsoppgaver, i 2017 var antallet på 7 % og i 2021 var prosenten på 18 %. «Litterære samtaler» er en kategori som har stått sterkt, og som fortsatt står sterkt i aksjonens lærerveiledning. I 2021 består 58 % av oppgavene i lærerveiledningen av oppgaver som kan plasseres i denne kategorien.

Selv om jeg har valgt å ha litterære samtaler som en egen kategori i analysen av materialet, er også dette en kategori som rommer mye. Litterære samtaler kan struktureres på en rekke forskjellige måter. Også i aksjonen finner vi flere ulike versjoner av litterære samtaler, og det varierer om samtalen er i par eller i plenum. En gjenganger er at samtalen starter individuelt ved eleven, før tankene deles i par, og etter hvert deler paret sine tanker med resten av klassen. Dette likner på det Lars Helle (2011, s. 114) beskriver som individuell-gruppe-plenum metoden. Her er eksempler på oppgaveformuleringer i lærerveiledningene fra 2014 og 2021 som går under kategorien «litterære samtaler»:

Start med å la elevene notere ned tre positive og tre negative argumenter om teksten.

La så elevene ha en diskusjon med sidemannen hvor de presenterer argumentene sine.

Etter hvert kan argumentene presenteres for hele klassen. (2014)

Bruk spørsmålene fra gruppearbeidet i oppgaven over til å snakke om utdraget som har blitt lest. La samtalen utvikle seg gjennom å formulere åpne og autentiske spørsmål som bygger på svarene til elevene. (2021)

Som nevnt ser det ut til at de litterære samtaler som regel bygger på tidligere oppgaver, eller at samtalen brukes i før-fasen for å forberede elevene på det som skal leses. Det ser også ut til at de fleste oppgavene som er beregnet til før-fasen, tar utgangspunkt i samtaler hvor fokuset er å gjøre elevene mottakelige for det som skal leses. Eksempler på dette kan være denne oppgaven fra 2017: «Les ingressen og se på bokomslaget. Hva legger dere merke til? Hvilken stemning formidles?» eller spørsmål knyttet til sjanger/tekst: «Hva gjør en bok spennende? Må det skje noe dramatisk? Hvor viktig er det med konflikter?». Det ser også ut til at samtaler i før-fasen er strukturerte slik at elevene får individuelle spørsmål, og så snakker klassen sammen om disse etterpå.

5.3.4 Har aksjonen endret fokus?

I artikkelen «Du kan vinne et kamera – litteraturformidling i konkurranseformat i tXt-aksjonen» beskriver Nina Goga (2019) aksjonens endring i lese måter som en endring fra en romantisk rebelsk holdning til litteratur, via en intimisert og reflektert holdning, til en mer analytisk og orientert holdning (Goga, 2019, s. 86). Aksjonens leder skriver i forordet fra 2005 at «me har ikkje valt ut bøker for at du skal skrive stil om dei». Ifølge Goga kan det virke som at denne holdningen vektlegger en estetisk lese måte, og oppfordrer leseren til å være på innsiden av teksten (Goga, 2019, s. 86). Goga presiserer ikke denne billedlige formuleringen, men det kan likne på Hilary Janks' (2010, s. 96) beskrivelse av å lese med teksten. Dersom en leser med teksten, leser man med utgangspunkt i å finne tematikken og prøve å forstå og vurdere innholdet. Goga skriver at det likevel ser ut til at tXt-aksjonen har vært under press når det gjelder den skolehverdagen aksjonen ønsker å være en del av. Skolehverdagen er ifølge Marianne Røskeland (2014, s. 195) preget av et litteratursyn hvor litteraturen blir sett på som et redskap for utvikling av gode leseferdigheter, og dette mener Goga kommer til syne i forordet til aksjonen fra 2014. Her står det at «du har sikkert hørt at lesing er nyttig og at lesekompetanse er en nøkkel for å lykkes. Men lesing er ikke bare nyttig, lesing er spennende, fantastisk og gøy» (Goga, 2019, s. 87). Den siste holdningen prøver, ifølge Goga (2019, s. 87), i større grad å tilnærme seg læreplanen og skolens litteraturforståelse ved at det oppfordres til at elevene skal engasjere seg i det de leser, og gi

uttrykk for tanker og meninger de har om tekstene. I tillegg til dette oppfordres leseren til mer analytiske tilnærminger, og det kan se ut som om denne holdningen prøver å vektlegge både en estetisk og en efferent lesemåte (Goga, 2019, s. 87).

Når en ser på oppgavetyperne som er presentert i lærerveiledningene, kan det også se ut til at det legges opp til en mer lærerstyrt litteraturundervisning. Dette ved at de fleste oppgavene ser ut til å styres av læreren, ved hjelp av ulike spørsmål og oppgaver. For eksempel kommer det frem av beskrivelsen av «lesestopp» at læreren skal stoppe elevene midt i teksten, gjerne på et spesifikt sidetall, og svare på oppgaver fra læreren. I oppgavebeskrivelsen til «par som rullerer» kommer det også frem at læreren til dels skal styre aktiviteten ved at «[e]levne får utlevert et ark fra læreren med noen spørsmål». Det står også at læreren gjerne kan forberede elevene ved å snakke om hvordan ulike typer spørsmål legger opp til ulike typer svar. På aksjonens nettside (txt.no, 2022) skriver foreningen at oppleggene er lagt opp slik at læreren skal ha mulighet til å fungere som modell i de delene av lesingen hvor læreren mener elevene trenger støtte.

Kort oppsummert ser det ut til at aksjonen har beveget seg mot en mer kollektiv tilnærming til tekst. Dette ved at lærerveiledningen fra 2021 legger større vekt på kollektive oppgavetyper, sammenliknet med lærerveiledningene fra 2014 og 2017. Det ser også ut til at de fleste oppgavene i lærerveiledningen til varierende grad er lærerstyrt. Dette ved at læreren legger noen føringer for hvordan de ulike oppgavene skal gjennomføres. Hvert år utarbeider aksjonen en ny antologi, og en ny lærerveiledning. Lærerveiledningene består av flere ulike oppgaver knyttet til hvert tekstutdrag. På denne måten er det lettere for aksjonen å treffe alle, og så kan heller læreren prioritere vekk enkelte oppgavetyper dersom elevene ikke har behov for denne formen for veiledning eller modellering.

5.3.5 Endringer i retning av nye norskfaglige læringsformer

Det foreligger mye forskning innenfor leseundervisning og litteraturdidaktikk. Om vi ser på leseundervisning, er leselyst et begrep som flittig brukes, ofte sammen med lesemotivasjon, leseglede og leseengasjement. Flere forskere trekker frem at det ser ut til at skolen i større grad vektlegger den efferente lesemåten, og setter dette i sammenheng med at dagens elever leser mindre enn før (Hennig 2019, Gallagher, Moe 2014). Forskning viser at det kan være en fordel å ta utgangspunkt i leserens personlige opplevelse i arbeidet med å fremme leselyst

(Moe, 2014, s. 193). Som nevnt i teorikapittelet finnes det flere ulike arbeidsmetoder som kan brukes med leserens personlige opplevelse i fokus, blant annet litterære samtaler, lesestopp, leselogg og høytlesing. Disse metodene ser ut til å være godt representerte i aksjonens lærerveiledninger.

Ut fra lærerveiledningene ser vi at de litterære samtalene blir strukturert på forskjellige måter. Noen foregår i grupper, noen i par, mens andre foregår i helklasseformat. Ikke bare har lærerveiledningene forslag om ulike måter å strukturere samtalen på basert på hvem som snakker sammen; det finnes også eksempler på måter å strukturere samtalen etter tema, spørsmål, påstander osv. Lesestopp og leselogg er også to metoder som har blitt trukket frem som gode alternativer for å ha fokus på leserens personlige opplevelse. Disse metodene har stort potensiale til å gi elevene tid til å reflektere rundt det de har lest. I lesestoppene kan læreren, eller elevene selv, legge inn ulike oppgaver eller spørsmål knyttet til teksten. Dette kan være med på å enten holde engasjementet for teksten oppe, eller vekke elevens engasjement for videre lesing. For mange elever kan det være vanskelig å forstå hva de faktisk leser. Da kan det være lurt å stoppe opp og la elevene stille spørsmål ved de de har lest, og eventuelt forklare hva de følte om akkurat det de leste (Hennig, 2017, s. 181).

I teorikapittelet nevnes også høytlesing som en god metode for å tilnærme seg leserens personlige opplevelse (Tønnessen, 2007, s. 49), og dette er en metode som nevnes av de ulike lærerne både i spørreskjemaet og i intervjuene. Alle informantene i intervjuene, og 67 % av svarene fra spørreundersøkelsen, tar opp høytlesing som en foretrukket måte å formidle litteratur på. Til tross for at funnene fra både spørreskjemaet og intervjuene viser at flere av lærerne i studien snakker om måter å formidle litteraturen på når de snakker om sin litteraturundervisning, ser det ut til at dette ikke er i fokus når det kommer til tXt-aksjonens lærerveiledning. Det kan virke som at dette ikke er noe aksjonen fokuserer på, og det blir opp til læreren selv å velge hvordan lesingen skal foregå.

Kort oppsummert kan det ut ifra mine analyser se ut til at aksjonen har vektlagt leserens personlige opplevelse av teksten når de har utformet lærerveiledningene. Ut ifra teorikapittelet er oppgavetyperne som er presenterte i lærerveiledningene, godt egnet når litteraturundervisningen skal tilnærme seg leseren på et personlig plan, og fokusere på elevenes opplevelse av teksten. Marthe Moe (2014, s. 194) skriver at denne tilnærmingen kan fungere godt, blant annet når målet er å fremme leselyst hos elevene. Moe (2014, s. 191)

skriver også at når litteraturundervisningen er bygd på det elevene selv legger merke til når de leser, oppleves litteraturen som mer relevant for elevene. Dette kan ofte være en motiverende faktor, og dermed være med på å skape leselyst.

6 Drøfting og utsyn

Gjennom dette kapittelet vil jeg trekke frem noen av hovedfunnene fra analysedelen. Jeg har valgt å dele disse inn i underkapitler, hvor det første tar for seg aksjonens utvikling. Det andre underkapittelet dreier seg om et hovedfunn fra intervjuene – hvordan informantene bruker tXt-aksjonen. I tredje underkapittelet forsøker jeg å sette tXt-aksjonen i sammenheng med den tidligere redegjørelsen for grunnmodellen.

6.1 Aksjonens utvikling

Et sentralt funn fra dokumentanalysen er at det kan se ut til at aksjonen har beveget seg fra en individuell mot en mer kollektiv tilnærming til tekst. Bakgrunnen for denne tolkningen er som nevnt over at funnene fra analysen viser at antall individuelle oppgaver har gått fra 44 % i 2014 til 26 % i 2021. Dette er en nedgang på 18 prosentpoeng. Analysen viser også at aksjonen i stor grad fokuserer på litterære samtaler som arbeidsmetode, både i par, i grupper og i hele klassen. Denne arbeidsmåten står sterkt både i lærerveiledningen fra 2014 med 44 % og fra 2021 med 58 %. Ifølge Moslet (2009, s. 30) la høringsutkastet til ny mønsterplan (1985) vekt på et elevsyn som betoner barnets egenverdi og et læringssyn som betoner egenaktivitet og skapende virksomhet. Et regjeringsskifte gjorde at disse formuleringene aldri kom ut til folket, men av mønsterplanen av 87 står LTG-metoden sentralt - en læringsmetode som i stor grad baserer seg på at elevene arbeider selvstendig og tar ansvar for egen læring (Moslet, 2009, s. 31). Det kommer også frem at læreren har en mer tilbaketrukket rolle i leseundervisningen på denne tiden. Ifølge Svanes (2016, s. 2) skriver Graham i 2010 at å lese stille er den vanligste måten å lese på. I 2000 lanserte National Reading Panel en rapport hvor de uttrykte sin kritikk mot ideen om stille lesing, som hadde vært en vanlig arbeidsmetode i amerikanske skoler siden åttitallet. Kritikken baserte seg på verdien av stillelesing på skolen, og at til det ikke forelå nok forskning som støttet opp om læringsutbyttet av en slik metode (National Reading Panel, 2000, s. 216).

Da tXt-aksjonen ble lansert for første gang i 1998 fulgte det ikke lærerveiledninger med aksjonen. Det faktum at tXt-aksjonen ikke begynte med lærerveiledninger før i 2008, kan også signalisere at aksjonen hadde et mer «stillelesing»-basert syn på lesing. Ifølge Nina Goga (2019, s. 86) sto det i aksjonens forord fra 2005 at aksjonen ikke har valgt ut bøker for at elevene skal skrive stil om dem. Goga skriver videre at det kan se ut til at denne holdningen vektlegger en estetisk lese måte, og oppfordrer leseren til å være på innsiden av teksten. Dette

er med på å styrke tanken om at aksjonen tidligere i større grad var en leseaksjon basert på individuell, stille lesing. I nyere forskning står det sentralt at leseren bør få mulighet til å snakke om og bearbeide leseopplevelsene sine. I tillegg ser det ut til at læreren får større plass både før, underveis og etter lesing. Tanken om å gi elevene en tekst som de skal lese på egen hånd, ser ut til å være svekket. I 2014 ansatte foreningen egen norskpedagog for å utarbeide tXt-aksjonens lærerveiledninger, og det kan si oss mye om at lærerveiledningens plass er styrket. Dette tolker jeg dit at aksjonen ønsker å tilpasse seg nyere forskning og praksis i klasserommet knyttet til eksplisitt leseundervisning (Moe, 2014), (Hennig, 2019) & (Lillesvangstu, 2007). I teorikapittelet skriver jeg blant annet om at både Moe og Hennig påpeker at en leseundervisning som er basert på leserens personlige tilnærming til teksten kan være godt egnet for å fremme leselyst og lesemotivasjon hos elevene, og det ser ut til at lærerveiledningene i stor grad også baserer seg på denne tilnærmingen.

6.1.1 tXt-aksjonen i lys av grunnmodellen

I analysekapittelet presenterte jeg en lesemodell som er utviklet for å gi rom for personlige leseopplevelser og for å kunne dele leseglede med hverandre, og på denne måten indirekte skape leselyst. Modellen deler leseprosessen inn i fem ulike faser. Det snakkes om lese/lyttetid, tenketid, samtaleid, (skrivetid) og responstid. Ifølge analysen ser det som nevnt ut som at aksjonen legger vekt på leserens personlige opplevelse av teksten, og det blir tatt i bruk oppgavetyper som gjør det lettere for læreren å legge opp til at elevene får en personlig tilnærming til teksten. Dette kommer spesielt frem ved at aksjonen legger opp til at elevene alltid får mulighet til å personlig ta stilling til det de leser, både før, underveis og etter lesing. I førfasen brukes det gjerne oppgaver som baserer seg på elevenes forventninger til teksten, for eksempel denne fra 2021:

Se på tittel, omslag, ingress og sjanger og snakk om hvilke forventninger klassen har til teksten» eller «be elevene se på forsiden av boka og snakk om hva de ser. Samtalen kan struktureres med utgangspunkt i spørsmål som: hvilke tanker får du når du ser på forsida?

Underveis i lesingen legges det opp til at det kan brukes oppgaver som lesestopp og leselogg. Dette er oppgavetyper som ifølge lærerveiledningen legger opp til at elevene individuelt velger ut ting de lurer på i teksten, eller som de ellers legger merke til og synes er interessant, spennende eller merkelig. Oppgavene som er presentert for å ta i bruk underveis i lesingen, baserer seg i stor grad på at elevene skal få veiledning gjennom teksten, og mulighet til å

oppklare eventuelle spørsmål. Oppgavene som er representert i etterlesingsfasen er i hovedsak oppgavetyper som lar elevene snakke om og reflektere rundt det de har lest. Det kan se ut til at tXt-aksjonens lærerveiledning bygger på flere av de samme prinsippene som grunnmodellen.

Det virker også som at Foreningen !les har lagt vekt på de samme prinsippene for leseprosessen som grunnmodellen når de har utformet lærerveiledningene til tXt-aksjonen. Med dette mener jeg at de flere av de ulike fasene fra grunnmodellen er presentert i lærerveiledningen, og oppgavene i de ulike fasene stemmer overens med forklaringene bak fasene i grunnmodellen. Det finnes oppgaver som lar elevene tenke over det de har lest, for eksempel oppgaver som denne fra lærerveiledningen fra 2017: «Snakk med elevene om teksten, og vurder utdraget ved å spørre: Likte dere teksten? Hvorfor/hvorfor ikke? Opplevs teksten som viktig? Hvorfor/hvorfor ikke?». Litterære samtaler er en oppgavetype som er sterkt representert i lærerveiledningen, noe som vil si at aksjonen også tar høyde for fasen «samtaletid». Det er også flere oppgaver som tilhører grunnmodellens skrivefase. Her finner vi både egne skriveoppgaver som skal resultere i en tekst, men også oppgaver som bruker skriving som et verktøy for å få orden på tankene. Dette kan for eksempel være oppgaver som denne fra lærerveiledningen i 2017: «Be elevene notere ned stikkord mens de leser. Dette kan være om noe som setter i gang følelser eller noe de synes er overraskende».

Til tross for dette ser det ut til at lærerveiledningen ikke følger grunnmodellens rekkefølge for de ulike fasene, da de enkelte oppgavetyper fra lærerveiledningene i hovedsak fokuserer på å dele lesingen opp i tre ulike faser: før-, underveis- og etter lesing. Som nevnt over ser det ut til at aksjonen har valgt ut oppgaver som gjør at de fleste fasene i grunnmodellen er dekt, og dermed kan det se ut til at oppgavene legger til rette for at arbeidet med tekstene kan være basert på leserens personlige tilnærming til det som blir lest.

Det kommer også frem av analysen at lærerveiledningen har et relativt svakt fokus på grunnmodellens første fase. Lærerveiledningen legger ingen føringer for hvordan selve lesefasen kan gjennomføres, og dette blir dermed opp til læreren å avgjøre. Dette er interessant, spesielt på bakgrunn av at alle informantene i intervjuene nevner metoder i selve lesefasen som sentrale på spørsmål om hvilke faktorer de ser på som viktige når det kommer til å fremme leselyst hos elevene. Det ser ut til at det er i denne fasen det er «letttest» for læreren å få elevene engasjerte i og for det som skal leses. På en måte kan det oppleves som

forvirrende at aksjonen ikke fokuserer på denne fasen, og at selve lesefasen ser ut til å være overlatt til enten elevene eller læreren. På en annen side kan det tenkes at dette valget er tatt nettopp med bakgrunn i at lesefasen skal være valg som blir tatt basert på forutsetningene i elevgruppa, og litteratursynet til læreren. Det kan også tenkes at dette valget henger igjen fra aksjonens tidligere ideal om at aksjonen i større grad skulle vektlegge stillelesing som metode.

6.2 tXt-aksjonen som inspirasjonskilde til lærerens litteraturutvalg

Et interessant funn fra både spørreskjemaet og intervjuene er at de fleste lærerne som rapporterer at de bruker tXt-aksjonen, rapporterer også at de kun bruker den som inspirasjon til egen undervisning, og til å finne ny ungdomslitteratur. Av de 17 informantene fra spørreskjemaet svarer ingen at de bruker tXt-aksjonens nettside, eller deltar på konkurransene som aksjonens nettside legger opp til. Kun én av lærerne fra intervjuet sier at tXt-aksjonens lærerveiledning brukes aktivt i undervisningen. Dette kan si noe om at mange lærere ikke bruker tXt-aksjonen slik som det er lagt opp til.

På spørsmål om hvorfor de ulike lærerne bruker tXt-aksjonen som en inspirasjonskilde til vanlig litteraturundervisning, svarer de fleste lærerne at de liker å tilpasse undervisningen til sine elever, og at de tar i bruk egne undervisningsmetoder i stedet for å hente oppgaver fra lærerveiledningen. Dette er forståelig da lærernes preferanser varierer, og mange lærere ser ut til å sette pris på friheten til å velge undervisningsmetoder selv. Dette er i seg selv bra, men kan likevel være problematisk for aksjonen. Slettan (2022, s. 67) sier blant annet at et ferdig organisert prosjekt kan gi læreren hjelp med det metodiske arbeidet med litteratur, og at deltakelsen i slike prosjekt kan være en fin variasjon i det daglige. Slettan tar videre opp at mange er kritiske til å ta i bruk ferdige maler for litteraturundervisningen, men svarer kritikken med at en lærer som kjenner elevene sine, vil ha mulighet til å kunne forstå og bruke de metodiske retningslinjene på mange måter (Slettan, 2022, s. 67). Det kan også være at mange elever faktisk ikke har noen bevissthet om at klassen deltar på tXt-aksjonen, og da kan det tenkes at de går glipp av fordelene som kan følge med aksjonen og tilhørende støttemateriell. På aksjonens nettside (txt.no) kommer det frem at deltakelse på aksjonen legger opp til at elevene skal få mulighet til å orientere seg på nettsiden, engasjere seg i de

ulike konkurransene som ligger der, og orientere seg fritt i utvalget av tekster. Ikke minst finner en både teksten og tilhørende lydfil elektronisk på aksjonens nettside. Hvordan skal elevene kunne få det utbyttet av aksjonen som det legges opp, til dersom læreren kun velger ut et par enkelttekster og mer eller mindre «baker» det inn i ordinær norskundervisning?

Til tross for at det ser ut til at en del lærere kun bruker aksjonen som inspirasjonskilde, ser det ut til at de fleste lærerne i denne studien er fornøyde med selve tekstutvalget i antologiene. I intervjuet sa Berit at «det skal godt gjøres at læren ikke finner litteratur som passer elevene i aksjonens antologi». Også Malin uttrykte takknemlighet ovenfor tekstutvalget og sa at «jeg finner alltid bøker som jeg kan bruke i undervisningen, og elevene viser som regel glede overfor bøkene vi leser». Det er derimot interessant at selv om informantene ser ut til å være fornøyde med tXt-aksjonens antologi, foretrekker de likevel å kun velge ut et par tekster som de jobber videre med. Aksjonen legger opp til at hver enkelt elev skal få utdelt hvert sitt hefte med tekstutdrag, slik at de videre kan orientere seg i heftet slik som de vil. Det ser ut til at flere av informantene i studien ikke utleverer tekstheftet i sin helhet til elevene. Denne antakelsen stammer fra at ingen av informantene i intervjuene sier at de leverer ut heftet. På denne måten mister elevene muligheten til å orientere seg fritt i utvalget av tekster, og mister dermed valgmulighetene når det kommer til hvilken tekst det skal jobbes med.

Skaftun og Michelsen (2020, s. 183) skriver at å la elevene velge lesestoff selv kan være et godt prinsipp som kan bidra til å skaffe elevene oversikt over litteraturen som finnes. Når det kommer til tXt-aksjonen kan det tenkes at dersom elevene får bruke tid på å velge ut tekst(er) de skal jobbe med, kan dette både gi elevene oversikt over hvilken litteratur som finnes, og samtidig mulighet til å sette tekstene opp mot hverandre og til slutt vurdere hvilken tekst de vil lese. På en annen side vil det kunne være utfordrende å velge helt fritt for flere elever, og mange lærere rapporterer at selvvalgte bøker kan skape utfordringer med hensyn til å sikre hver enkelt elevs progresjon i leseutviklingen. Dette kommer av at mange elever naturlig vil velge bøker som oppleves som trygge og enkle, istedenfor å velge tekster som kan være utfordrende (Skaftun & Michelsen, 2020, s. 183). Når det gjelder tXt-aksjonen kan det likevel tenkes at dette ikke vil være et problem. Dette på grunn av at aksjonen består av et hefte med nøye utvalgte tekster som er tilpasset elevenes forutsetninger.

6.2.1 Informantenes hovedfokus i litteraturundervisningen

Et annet interessant funn fra spørreskjemaet og intervjuene er at de fleste lærerne trekker frem ulike faktorer knyttet til lesefasen når de blir spurt om hva de anser som viktig for å fremme leselyst. Basert på svarene fra informantene ser det ut til at det er forskjellige faktorer ved selve lesingen som blir sett på som viktige når det kommer til å fremme leselyst. Dette er interessant i og med at denne fasen ikke er presentert i tXt-aksjonens lærerveiledninger. I lærerveiledningene kommer det ikke frem hvordan selve lesingen skal foregå. Likevel kan en tolke noen oppgaveformuleringer som at lesingen skal foregå stille og individuelt hos hver enkelt elev. For eksempel i denne oppgaveformuleringen hentet fra en oppgave i undervisfasen (2021): «Be elevene notere ned tanker og spørsmål til teksten mens de leser».

Alle informantene i studien trekker også frem lærerens engasjement som en motiverende faktor for elevenes lesing. Hennig skriver at leseglede er smittsomt, og derfor kan lærerens positive syn virke inn på elevenes leselyst (2017, s. 114). Berit sier for eksempel at «å være litteraturformidler i klasserommet er som å være en tryllekunstner. En må kunne trylle frem magien ved selv de tyngste litterære verkene». Lærerens posisjon i litteraturundervisningen trekkes altså frem som viktig. Det er læreren som er ansvarlig for å legge til rette for en motiverende, engasjerende og lærerik lesekultur (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 38). Basert på intervjuene danner det seg et bilde av at alle informantene i studien er enige om viktigheten av lærerens posisjon i klasserommet, og Chris sier at «det ville være dumt å se på litteraturarbeid som en pause hvor læreren kan bruke tiden på andre ting». Videre påpekes viktigheten av at læreren er til stede i elevenes leseopplevelser, og dermed har muligheten til å hjelpe til underveis. For eksempel kan en elev oppleve at lesemotivasjonen daler midt i lesingen, og da er det viktig at læreren bruker tid på å hjelpe å øke motivasjonen igjen. Det ser ut som at også tXt-aksjonen har lagt vekt på lærerens posisjon i klasserommet, og flere av oppgavene fra lærerveiledningen legger opp til at læreren skal ta del i lesingen, både før, underveis og etter lesing. Basert på tXt-aksjonens lærerveiledninger fra 2014 og frem til 2021 kan det se ut til at aksjonen vektlegger en mer lærerstyrt tilnærming til tekst, samtidig som leserens personlige tilnærming vektlegges.

Ikke bare trekkes lærerens engasjement frem som en viktig faktor; alle informantene i intervjuene nevner også høytlesing som en arbeidsmetode som ofte velges når det snakkes om litteraturundervisning. Både Chris og Berit trekker frem høytlesing som en god arbeidsmetode

for å vekke elevenes interesse, og for å skape leselyst. Chris sier at høytlesing gir læreren et stort spillerom når det kommer til innlevelse, bruk av kostymer og andre rekvisitter. Høytlesing fungerer på alle klassetrinn hvis den er godt planlagt. Den gir mulighet for å gi hele elevgruppa en felles leseopplevelse, og videre et felles utgangspunkt for ulike samtaler om litteratur (Tønnessen, 2007, s. 49). Angående høytlesing vil nok mange tenke at dette utelukkende innebærer at læreren skal lese foran klassen, men Hennig (2019, s. 125) trekker frem at høytlesingen kan omfatte mer enn som så. For eksempel kan elevene lese høyt for hverandre, enten i par, grupper eller for hele klassen. Dette kan også skje på tvers av klassetrinn, og det kan være en fin mulighet å la de eldste elevene lese for de minste. Dette kan ha positive virkninger på elevenes lesekompetanse og leselyst (Hennig, 2019, s. 126). Likevel er det verdt å merke seg at for noen elever vil høytlesing kunne oppleves som en utfordrende arbeidsmetode, dette fordi mange elever vil kunne føle et press for å prestere og dermed være redd for å lese feil. På bakgrunn av dette er det viktig at læreren etablerer trygge rammer for lesingen, slik at elevene ikke opplever lesesituasjonen som skummel og utrygg.

Malin trekker også frem at elevene ofte behøver hjelp til å bearbeide det de har lest, og at læreren må sette av tid til dette for at litteraturundervisningen skal bli best mulig. For mange er det vanskelig å vite hvordan en skal møte teksten for å lettere ha evne til å sette seg inn i teksten, og da sier hun at det finnes mange gode hjelpemidler som kan brukes for å hjelpe elevene med dette. Det kan for eksempel være oppgaver som gjør at elevene må sette ord på det de har lest. Eksempelvis kan dette være ulike setningsstartere som «jeg synes at det var spennende at ...», «jeg likte ikke så godt at ...» eller «det kom overraskende på meg at ...». Denne formen hjelper elevene til å reflektere over det de har lest, og kan brukes både underveis og etter lesing. Læreren har også mulighet til å velge hvordan det skal struktureres, enten i form av et avsnitt, et kapittel eller hele boka, og kan på denne måten tilpasse oppgavene etter elevenes forutsetninger. Denne tenkemåten stemmer overens med grunnmodellens andre og tredje fase (Lillesvangstu, 2007, s. 17), som sier at elevene må få tid til å tenke, snakke om, og gi respons på det de selv, og andre, har lest.

7 Avslutning og perspektivering

I min masteroppgave har den overordnede målsetningen vært å undersøke hvilke litteratursyn som fremmes i tXt-aksjonens lærerveiledninger, og hvordan disse brukes av et utvalg lærere. I innledningen introduserte jeg to forskningsspørsmål som ble utarbeidet for å forsøke å tilnærme meg studiens primære målsetning. I dette kapittelet vil jeg forsøke å besvare disse og avslutningsvis komme med en oppfordring til videre forskning.

7.1 Hvilke syn på leselyst og leseundervisning ligger til grunn for utformingen av tXt-aksjonens lærerveiledninger?

Ved hjelp av en kvalitativ teoridrevet dokumentanalyse har jeg forsøkt å besvare det første forskningsspørsmålet. Funnene kan antyde at aksjonen vektlegger en personlig tilnærming til tekst, og at det kan se ut til at aksjonen følger grunnmodellens prinsipper for leseprosessen og leseundervisning. Dette vises for det første ved at aksjonen har valgt ut oppgavetyper som i teorien presenteres som egnede oppgaver når litteraturundervisningen legger vekt på leserens personlige opplevelse og for å fremme leselyst. Marthe Moe (2014) presenterer oppgavetyper som leselogg, lesestopp og litterære samtaler som godt egnet når undervisningen baseres på en personlig tilnærming. Det ser også ut til at aksjonen har beveget seg fra en individuell tilnærming til tekst mot en mer kollektiv tilnærming. Dette begrunnes med at antallet individuelle oppgaver har sunket med 18 % fra 2014 til 2021. Selv om det ser ut til at antall individuelle oppgaver har sunket, fokuserer aksjonen i stor grad på den enkeltes opplevelse av det som leses. Dette ser vi ved at oppgavene som er presentert i lærerveiledningen retter fokuset mot leserens personlige opplevelse av teksten. Det kommer frem at aksjonen ønsker at elevene skal få mulighet til å reflektere over hva de har lest. Det ser ut til at mange av oppgavene er basert på det Lars Helle (2011, s. 114) skriver om IGP-metoden. På denne måten vektlegger aksjonen både elevens individuelle leseopplevelse, men også en kollektiv formidlingsstrategi når det kommer til å bearbeide og snakke om det som har blitt lest.

7.2 (Hvordan) bruker et utvalg lærere lærerveiledningen fra leseaksjonen, og hvorfor?

Både fra spørreundersøkelsen og fra intervjuene viser det seg at bruken av tXt-aksjonen varierer. Et gjennomgående funn er at flere lærere rapporterer at de kun bruker aksjonen for å

hente inspirasjon til egen litteraturundervisning. Dette begrunnes blant annet med at læreren på denne måten har mulighet til å ta i bruk oppgaver tilpasset den klassen det undervises i. At informantene liker å bruke oppgavetyper tilpasset klassen er i seg selv et positivt funn, men for tXt-aksjonen kan dette være utfordrende. Foreningen har lagt ned arbeid i å utforme en lærerveiledning som passer til tekstene som er presentert i antologiene. Funnene fra analysen viser også at oppgavene som er valgt ut i aksjonens lærerveiledninger, ser ut til å passe godt inn med grunnmodellens tanker om leseprosessen, og på denne måten vektlegge leserens personlige tilnærming til teksten. Denne måten å tilnærme seg tekst ser også ut til å være motiverende for elevene, og en metode som er godt egnet når leselyst er i fokus. Til tross for at funnene fra analysen av tXt-aksjonens lærerveiledning kan antyde at aksjonens syn på leselyst samsvarer med blant annet Hennig (2017 & 2019) og Moe (2014) sine teoretiske rammer for leselystbegrepet, ser det ut til at flere lærere i hovedsak bare bruker aksjonen som en inspirasjonskilde til litteraturundervisningen.

Det fremkommer også av studien at det er et fåtall av informantene som bruker aksjonens lærerveiledning, og begrunner dette med at de foretrekker å velge oppgavetyper selv, ut fra hvilken klasse det undervises i. Dette til tross for at funnene fra analysen kan vise at tXt-aksjonens lærerveiledninger kan fungere godt som et hjelpemiddel for å fremme leselyst. Oppgavene som er presentert i lærerveiledningene støttes opp av både Moe (2014), Hennig (2017 & 2019) & Lillesvangstu (2007), og ser ut til å være oppgavetyper som er godt egnet for å fremme leselyst. Flere av informantene i studien sier at dersom de ville valgt så hadde de satt av mer tid til å bare lese. Daniel Pennac (1999, s. 11-12) skriver også at skolen i større grad bør sette av tid til å lese litteratur, og mindre tid til å arbeide om litteratur. Dette kan også være en grunn til at flere av informantene rapporterer at de velger å ikke bruke lærerveiledningen.

7.3 Veien videre

På grunn av at tXt-aksjonen er et nasjonalt satsningsområde, kan det være aktuelt å forske videre på flere sider ved selve aksjonen. Denne studien har utelukkende rettet fokuset mot aksjonens lærerveiledning, og resten av aksjonens støttmateriell har derfor ikke blitt vektlagt. Elevenes tanker om leseaksjonen, og hvordan de opplever en eventuell deltakelse har heller ikke vært i fokus. Funnene fra mitt masterprosjekt viser at informantene som har deltatt i studien, i stor grad bruker tXt-aksjonen som en inspirasjonskilde til egen

litteraturundervisning, og kun 17 % rapporterer at de bruker aksjonens lærerveiledning. Derfor vil min oppfordring til videre forskning basere seg på en nysgjerrighet overfor hvorfor ulike lærere velger bort deler av aksjonens tilhørende støttemateriell. Et annet interessant poeng baserer seg på hvorfor aksjonen ikke vektlegger selve lesefasen i deres lærerveiledninger. Er dette et bevisst valg, eller tilfeldig? Som jeg nevne tidligere i kapittel 6 kan det hende at dette er noe som henger igjen fra aksjonens tidligere ideal om en individuell, elevstyrt leseprosess. Det kan også tenkes at valget er tatt basert på at lesefasen kan overlates til den enkelte læreren, slik at den kan tilpasses elevgruppa. Likevel kan det tenkes at det ville vært nyttig med tips til hvordan denne fasen kan gjennomføres, basert på oppgavene videre i lærerveiledningene. Det faktum at mange lærere velger å ikke bruke tXt-aksjonens lærerveiledninger kan si oss noe om at deltakelsen på aksjonen kanskje ikke blir helt som Foreningen !les har tenkt. Når lærerne bruker aksjonens om en inspirasjonskilde til egen undervisning, kan det tenkes at elevene ikke vet at de deltar på aksjonen og dermed mister de fordelene som kan følge med aksjonen og dens tilhørende støttemateriell.

8 Bibliografi

- Aadland, E. (2012). Hvorfor bry seg om litteratur? *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*. 101-109. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-288X-2012-02-02>
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I: Blikstad-Balas, M. & Solbu K. R. (red). *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 13–27). Bergen: Fagbokforlaget
- Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I: Frønes, T. S. & Jensen, F. (red). *Like muligheter til god leseforståelse – 20 år med lesing i PISA* (s. 250-272). Oslo: Universitetsforlaget
- Brandmo, V. & Bråten, I. (2021). *Leseforståelse i skolen – utfordringer og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Dyrseth, K. (2016). *Skjønnlitteraturens nytteverdi – en studie av hva elever lærer av å lese skjønnlitteratur*. Universitetet i Stavanger. Hentet 02.02.2022 fra: https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2400936/Dyrseth_Kornelia.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, April 2014, (s. 127-139)
- Fredwall, I. E, Moseid, E. A. & Slettan, S (red.). (2022). Litteraturen, læreplanen og undervisningen. Om estetisk lesing i skolen. I: Fredwall, I. E, Moseid, E. A. & Slettan, S (red.). *Elevene og litteraturen – estetisk lesing på barnetrinnet*. (s. 13-28). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Foreningen !les (u.å). *Om oss*. Hentet 06.10.2021 fra: <https://foreningenles.no/om-oss>
- Foreningen !les. (2017). tXt-aksjonen: Frå utdrag til bøker. Hentet 20.04.2022 fra: <https://foreningenles.no/txt-aksjonen-fra-utdrag-til-boker>
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). *The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts*. *L1 Educational Studies in Language and Literature* (19), ss. 1-32. Henta 01.05.22 fra: <https://l1research.org/article/view/177/175>

- Goga, N. (2019) Du kan vinne et kamera – litteraturformidling i konkurranseformat i tXt-aksjonen (s. 79-91). I: Ørjasæter, K & Skaret, A. *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gallagher, K & Allington, R. (2009). *Readicide. How schools are killing reading and what you can do about it*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Haug, I. (2017). *Skjønnlitteraturens plass i norskfaget: en innholdsanalyse av deler av tre lærebøker i norsk for ungdomstrinnet*. Trondheim: NTNU. Hentet 25.10.2021 fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2466062/Haug2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse – innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Helmet. (2022). Vad är Helmet? Hentet 23.04.2022 fra: https://www.helmet.fi/sv-FI/Info/Vad_ar_Helmet
- Howard, V. (2011). *The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness*. Volume: 43. issue: 1. (s. 46-55). Hentet 23.03.2022 fra: <https://doi.org/10.1177/0961000610390992>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis*. *Qualitative Health Research*, 15(9), (s. 1277-1288). Hentet 07.10.2022 fra: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Høgheim, S. (2020). Masteroppgaven i GLU. Bergen: Fagbokforlaget
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge
- Kelstrup, G. (1996). Wolfgang Iser – tekstens appelstruktur.. I: Olsen, M & Kelstrup, G. *Værk og læser – en antologi om receptionsforskning*. (s. 102–134). Holstebro: Borgens Forlag
- Krogtoft, M & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling – teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Läsrörelsen. (2017). Berättelser som förändrar. Hentet 02.05.2022 fra: <https://www.lasrorelsen.nu/projekt/tidigare-projekt/berattelser-som-forandrar/>

- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse. I: Lillesvangstu, M., Tønnessen, E.S. & Dahll-Larsson, H. (red). *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. (s. 14-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mc. Donalds. (2020). *Bok i Happy Meal året rundt*. Hentet 19.12.2021 fra: <https://www.mcdonalds.com/no/nb-no/for-familien/bok.html>
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I Slettan, S (red). *Ungdomslitteratur – ei innføring*. (s. 191-205). Oslo: Cappelen Damm
- Moslet, I. (2009). Norskklærer. I: Smidt, J. (red.) *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 23-35)
- National Reading Panel. (2000). *Report for the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific reaserch literature on readingand its implications for reading instruction: Reports of the subgruops*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 03.02.2022 fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Olsen, M & Kelstrud, G (red). (1996). *Værk og læser – en antologi om receptionsforskning*. Drammen: Borgens Forlag
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61> [06.12.2021]
- Ordbøkene. (2022, 20. april). *Bokmålsordboka*. Hentet fra: <https://ordbokene.no/>
- Pennac, D. (1999). *Som en roman. Om gleden ved å lese*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker I R. Solheim, D. K. Sjøhelle, & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens leseog skrivepraksiser* (s. 163-174). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Postholm, M. B & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen – en metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Reutzell, R. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading. *The Journal of Educational Research*, 1, ss. 37-50.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes, & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (ss. 108-134).

Universitetsforlaget

- Rokseth, R & Lillesvangstu, M. (2007). Et verksted for lesing. I: Lillesvangstu, M., Tønnessen, E.S. & Dahll-Larssøn, H. (red). *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. (s. 78-91). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, The Text, The Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois: University Press
- Sjøhelle, Dagrund (2009): Kreativt arbeid med litteratur. I: Smidt, J. (red.) *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Oslo, Universitetsforlaget (s. 279 – 287)
- Skaftun, A og Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Slettan, S. (2022). Hjarsteknusede lesing. Elevar vurderar litteratur. I: Fredwall, I. E, Moseid, E. A. & Slettan, S (red.). *Elevene og litteraturen – estetisk lesing på barnetrinnet*. (s. 52-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Smidt, J. (2009). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Susegg, B.A. (2003). *Verket – leseren – livet – en ny litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Svanes, I. K. (2016). Stillelesing i norskfaget - pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing? *Acta Didactica Norge*, 3, ss. 1-20. doi:<https://doi.org/10.5617/adno.2478>
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur - forståelse og fortolkning*. København: Alinea
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode – en praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Tretvoll, S. (2017). *Forord*. I Foreningen !les 1997-2017.20 år (s. 3). Oslo: Foreningen !les.
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. (s. 37-57). I: Lillesvangstu, M., Tønnessen, E.S. & Dahll-Larssøn, H. (red). *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk*. Hentet 05.10.2021 fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Hentet 20.10.2021 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 20.04.2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Wilhelm, J.D. (2016). Recognising the power of pleasure. What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language & Literacy*, 39(1), 30-41

9 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Formål: Undersøke bruken av leselestaksjonen tXt fra foreningen !les.

I min studie ønsker jeg å komme i kontakt med en liten gruppe lærere fra ulike steder, dette for å få en bredere/større oversikt over ulike læreres syn på leseaksjonen tXt. Min interesse vil være å få forståelse for hvordan og hvorfor ulike lærere tar i bruk leseaksjonen, og hvilket syn på leseundervisning som ligger til grunn for deltakelsen.

Tema 1: Lærerens eget forhold til lesing og leselest

- Hva vil du beskrive som viktig når det kommer til din personlige lesemotivasjon?
 - Hvilket forhold har du til «skjønnlitteratur»?
 - Hva skal til for at du blir indre motivert til å lese en bok?
 - Hvilke rammefaktorer er viktige for deg når du leser?
 - Hva foretrekker du av stillelesing, lydbok, høytlesing etc?

Jeg leser:

«Resultatene fra både PISA og PIRLS kan tyde på at barn leser mindre enn før. Åsmund Hennig (2019, s. 9) skriver at dersom vi skal klare å gjøre barn og unge flinke til å lese, må vi først og fremst gi dem lyst til å lese.

Tema 2: Lærerens syn på faktorer som er viktige for å fremme leselest hos elevene

- Hvordan jobber du for å fremme leselest hos dine elever?
 - Hva tror du skal til for at en elev skal bli indre motivert til å lese en bok?
 - Hvilke faktorer mener du er viktige for å fremme elevenes leselest?
 - Hvilke faktorer tror du er med på å sette en demper på lysten til å lese?

Tema 3: Lærerens syn på litteraturundervisning

- Hva ser du på som viktig når det kommer til litteraturundervisning?
 - Hvilke rammefaktorer mener du må være til stede for at litteraturundervisninga skal kunne bli optimal?

- Foretrekker du å lese skjønnlitteratur eller sakprosa med dine elever? Hvorfor?
- Hva innebærer god litteraturundervisning for deg?

Jeg leser:

« tXt-aksjonen er en leseaksjon som ble etablert av Foreningen !les. Foreningen ble grunnlagt i 1997, blant annet på grunn av en undring over hvorfor «folk leser sjeldnere». Foreningen har som mål å arbeide for å fremme lesing, og å tydeliggjøre behovet for et varig engasjement for lesing. Deltakelse på aksjonen innebærer at klassen/skolen mottar en gratis antologi med utdrag fra 13 forskjellige skjønnlitterære bøker. Det følger også med en lærerveiledning med aksjonen. Her kan lærerne finne inspirasjon og tips til hva som kan gjøres før, underveis og etter lesing.»

Tema 4: Lærerens valg om deltakelse på leseaksjonen tXt

- Hvilken oppfatning har du om tXt-aksjonen?
 - Hvordan har tilgangen til informasjonen om leseaksjonen vært på din skole?
 - Har du satt deg grundig inn i leseaksjonen og tilhørende materiell?
 - Hvordan vil du vurdere leseaksjonen i lys av ditt eget syn på litteraturundervisning?

(Dersom læreren bruker leseaksjonen)

Tema: Hvordan bruker du leseaksjonen i din undervisning?

- Hva er det som gjør at du/dere deltar på tXt-aksjonen?
- Er deltakelsen noe som er bestemt i kollegiet, eller et valg du har tatt?
- Hva betyr deltakelsen på tXt-aksjonen for deg som lærer?
 - Hva er det med aksjonen som gjør at du velger å delta?
- Hvilke undervisningsmetoder tar du i bruk når du jobber med tXt-aksjonen?
- Bruker du lærerveiledningen som følger med aksjonen?
 - Hvorfor og hvordan bruker du den?
 - Hvorfor ikke?
- Har du inntrykk av at liker å delta på aksjonen?
- I hvor stor grad mener du elevene blir motivert av deltakelsen?
 - Hvilke metoder fra lærerveiledningen mener du motiverer mest og minst?
 - Hvorfor?

- I hvilken grad skiller deltakelsen på tXt-aksjonen seg fra ordinær litteraturundervisning?

(Dersom læreren ikke bruker tXt-aksjonen)

Tema: Hvorfor bruker du ikke txt-aksjonen i din undervisning?

- Er det noe konkret som gjør at dere ikke deltar på tXt-aksjonen?
→ Hva?
- Er dette noe som er blitt bestemt i kollegiet eller et valg du har tatt?
→ På bakgrunn av hva?
- Er det noe ved aksjonen du savner eller mener burde ha vært annerledes?

Jeg leser:

«Louise M. Rosenblatt presenterte i 1994 et skille mellom en efferent og en estetisk lese måte. Den efferente lesingen beskrives som noe vi gjør når vi leser for å innhente informasjon som vi etterpå skal bruke til noe annet. Den estetiske lesingen skiller seg fra denne ved at den i større grad fokuserer på hva som skjer underveis når en leser, av forestillingene som skapes når en leser og hva individet selv kan bidra med gjennom fantasien.. Kelly Gallagher er en amerikansk lærer som i 2009 ga ut en bok hvor han blant annet legger frem sine personlige meninger av skolens arbeid med lese lyst. Han påpeker at det gjennom tidene har skjedd en endring av lese mønsteret i skolen, og at han opplever at skolen større grad vektlegger den efferente lesingen.

Tema 5: Lærerens tanker hva som prioriteres i norskfaget

- Føler du at skolen du jobber på legger vekt på den estetiske formen for lesing?
- I hvilken grad mener du lærere på ungdomsskolen har tid til å lese skjønnlitteratur med fokus på tekstens litterære egenverdi?
- Mener du den estetiske lesingen er en viktig faktor når det kommer til å fremme lese lyst?
→ På hvilken måte?

Jeg leser:

«Astrid Roe har skrevet om elevenes lesevaner og deres holdninger til lesing. Hun skriver blant annet at Norske elevers holdninger til lesing var blant de aller minst positive i OECD i

2000. Utsagnene «jeg leser bare når jeg må» og «jeg leser for å hente informasjon jeg trenger» har fått økt tilslutning fra rundt 45% i 2000 til 60% i 2018. (Roe, 2020, s. 129)»

Tema 6: Elevenes holdninger til lesing

- Hva tror du kan være årsaken til dette?
- Føler du at du har opplevd en endring i elevenes lesevaner og tilhørende holdninger til lesing?
 - På hvilken måte?
- Hva kan vi som lærere gjøre for å møte denne utviklingen?

Tema 7: Elevenes holdninger til lesing 2

- Kan du komme med eksempler på situasjoner der du har opplevd leseglede hos elever i en klasseromssituasjon?
- Hvordan opplever du elevenes holdninger til skjønnlitteratur?
- Opplever du at elevene foretrekker å lese skjønnlitteratur over sakprosa, eller motsatt?
 - Dersom elevene foretrekker sakprosa, tror du dette har blitt/er påvirket at hvordan det jobbes med skjønnlitteratur på skolen?
- Har du et inntrykk av at elevene bryr seg om litteraturvalget?

10 Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Analyse av tXt-aksjonen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan tXt-aksjonen fra Foreningen !les brukes. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om hva en deltakelse i prosjektet vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan tXt-aksjonen brukes, og hvilket syn et utvalg lærere og elever har på leseaksjonen. Studiens primære problemstilling er: *«Hvilke litteratursyn fremmes i tXt-aksjonens lærerveiledning, og hvordan bruker et utvalg lærere denne?»*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIT Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i studien er basert på lærere som arbeider på ungdomsskolen, og som har ulik fartstid i skolen. Utvalget vil bestå av lærere fra ulike skoler rundt om i Troms fylke. Erfaringen med bruken av tXt-aksjonen vil derfor kunne variere. Informantene i studien består av et utvalg elever. Alderen på elevene vil variere, men alle vil gå på ungdomsskolen når forskningsprosjektet gjennomføres. Utvalgskriteriene består altså av lærere med godkjent lærerutdanning og elever fra ungdomsskolen.

Hva innebærer deltakelsen for deg?

Dersom du velger å delta i prosjektet vil det innebære at du deltar i et kvalitativt intervju med meg. Intervjuet vil vi, med utgangspunkt i noen spørsmål angående temaet, ha en samtale om bruken av tXt-aksjonen. For å få så bra resultat som mulig vil samtalen bli tatt opp med lydopptaker, og i ettertid transkribert av meg. Eksempler på hvilke spørsmål samtalen vil ta utgangspunkt i:

«Hva vil du beskrive som viktige faktorer når det kommer til din personlige leselyst?»

- «Hva skal til for at du blir indre motivert til å lese en bok?»
- «Hvordan jobber du for å fremme leselyst hos dine elever?»
- «Hva tror du skal til for at en elev skal få lyst til å lese en bok?»

Det er frivillig å delta

Hvis du velger å velte i prosjektet, kan du når som helst velge å trekke tilbake samtykke uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du velger å trekke deg fra studien.

Ditt personvern

Opplysninger og informasjonen vil bare brukes til det formålet som er beskrevet i dett skrevet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dette innebærer at det er kun jeg og min veileder ved UiT som har tilgang til bearbeidingen av informasjonen i forbindelse med oppgaven. For å sikre ditt personvern vil jeg ikke notere ned hverken navn eller andre opplysninger. Det vil heller ikke være mulig å identifisere arbeidsplassen din, da denne vil bli erstattet med et annet navn. Det vil derfor ikke være mulig at du gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Hva vil skje med opplysningene når prosjektet er over?

Når masteroppgaven er levert og bestått, som vil være rundt juli 2022, vil jeg slette all informasjon jeg har om deg. Dette være seg notater fra intervju, lydopptak fra intervju, og kontaktinformasjon

Dine rettigheter

Dersom du kan indentifiseres i datamaterialet har du rett til:

- Innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg, og også få utlevert en kopi av disse opplysningene.
- Mulighet til å få rettet personopplysninger om deg.
- Mulighet til å få slettet opplysningene om deg, og å sende inn klage til Datatilsynet om hvordan dine personopplysninger har blitt behandlet.

Dersom du vil vite mer

Hvis du har spørsmål angående prosjektet, eller i ettertid ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Morten Bartnæs
morten.bartnaes@uit.no

- Silje Hansen
sha280@post.uit.no
468431118

- Vårt personvernombud:
Joakim Bakkevold
personvernombud@uit.no
77646322 eller 97691578

Med vennlig hilsen

Morten Bartnæs
(Veileder)

Silje Hansen

Samtykkeerklæring

Jeg har med dette mottatt informasjon om masterprosjektet «Analyse av tXt-aksjonens bruksområde», og samtykker til at informasjon om meg kan brukes i studien. Jeg samtykker til at det kan samles inn lydopptak av intervjuet, som videre kan bli brukt i en vitenskapelig sammenheng. Jeg er også innforstått med at jeg kan trekke meg fra studien når som helst, før studiens slutt i juni 2022, uten å oppgi grunn.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til masterprosjektets avslutning.

(Signatur, dato)

11 Vedlegg: Kvittering fra NSD

27.04.2022, 15:51

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

886889

Prosjektittel

Analyse av tXt-aksjonen

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Bartnæs , morten.bartnaes@uit.no, tlf: 77660737

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Hansen, sha280@post.uit.no, tlf: 46843118

Prosjektperiode

16.08.2021 - 15.08.2022

Vurdering (1)

25.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 25.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61c088d1-07b7-4daa-a74a-2ad8e4fc2c5a>

1/2

